



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

**Estrategias de lectura crítica aplicadas para potenciar la
comprensión lectora en francés con estudiantes de la
Licenciatura en Enseñanza del Francés**

Tesis presentada para obtener el grado de Maestría en
Educación Superior

Presenta: Samantha Rubi Castillo Cardona

Asesor: Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Diciembre 2017

Índice

Agradecimientos

Resumen

Introducción

Capítulo I Marco Contextual	1
1.1. El desarrollo de la lectura en un idioma extranjero y su contexto internacional	1
1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): contexto de la competencia lectora en una lengua extranjera	2
1.3. Banco Mundial: leer en lengua extranjera como una herramienta para el aprendizaje permanente	3
1.4. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): contexto de la competencia lectora en lengua extranjera	5
1.5. Proyecto Tuning Latinoamérica: contexto de la competencia lectora en lengua extranjera	6
1.6. Asociación Nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): las competencias en la universidad	7
1.7. Secretaría de Educación Pública: importancia de la competencia lectora y de los idiomas	8
1.8. La competencia lectora en francés con alumnos de la Facultad de lenguas de la BUAP	9
Capítulo II Marco teórico	11
2.1. El lenguaje	11
2.2. Competencias lingüísticas	16
2.3. Lectura	21
2.4. Lectura en la lengua extranjera	23
2.5. Teorías sobre la lectura	24
2.6. Proceso de lectura	28
2.7. Niveles de comprensión lectora	30
2.8. Lectura crítica	34
2.9. Lectura crítica en la lengua extranjera	37
2.10. Estrategias de lectura	38
2.10.1. Estrategias cognitivas y metacognitivas	41
2.11. Estrategias de lectura crítica	43
Capítulo III Metodología	47
3.1. Metodología	47
3.2. Sujetos	48
3.3. Instrumento	49
3.3.1. Cuestionario de nivel de comprensión, lectura crítica y empleo de estrategias	50
3.4. Materiales	51
3.5. Tareas	52
3.6. Procedimiento	54
Capítulo IV Resultados	55
4.1. Fase diagnóstica del nivel de lectura de los estudiantes	55
4.1.1. Nivel de comprensión de lectura	56
4.2. Elementos de la lectura crítica	58
4.2.1. La fuente	58
4.2.2. El lenguaje	60
4.2.3. Las connotaciones	61

4.2.4. La posición del autor	63
4.2.5. Como se presenta la información	64
4.2.6. La intención/objetivo del autor	66
4.2.7. El tono	67
4.2.8. El tema	69
4.2.9. La idea principal	70
4.2.10. Las ideas secundarias	71
4.2.11. Las ambigüedades y los elementos tendenciosos	73
4.3. Casos atípicos	74
 Capítulo V Conclusiones	76
5.1. Contexto de la investigación	76
5.2. Conclusiones	78
5.3. Preguntas de investigación	88
5.4. Implicaciones	90
5.5. Alcances y limitaciones	90
5.6. Recomendaciones para futuras investigaciones	91
 Referencias	
Anexos	

Índice de tablas y figuras

Tabla 2.1 Niveles de comprensión lectora	31
Tabla 2.2 Estrategias cognitivas	42
Tabla 2.3 Estrategias metacognitivas	42
Tabla 2.4 Estrategia de lectura y habilidades de razonamiento	44
Tabla 2.5 Estrategias de lectura crítica	45
Tabla 3.1 Relación de preguntas Q2 y niveles de comprensión lectora	51
Tabla 3.2 Dimensiones y estrategias de la lectura crítica	52
Figura 4.1 Nivel de lectura	56
Figura 4.2. La fuente	59
Figura 4.3 El lenguaje	60
Figura 4.4 Connotaciones	62
Figura 4.5 Posición del autor	63
Figura 4.6 Presentación de la información	65
Figura 4.7 Objetivo del autor	66
Figura 4.8 El tono	67
Figura 4.9 Tema	69
Figura 4.10 Idea principal	70
Figura 4.11 Ideas secundarias	71
Figura 4.12 Ambigüedades y elementos tendenciosos	73

Resumen

Las características del contexto actual requieren que los profesionistas se desenvuelvan en más de un idioma y que sean capaces de pensar y actuar de forma crítica-reflexiva. En efecto, la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) de la BUAP establece que los estudiantes deben de leer crítica y reflexivamente. No obstante, los estudiantes ingresan a la educación superior sin haber alcanzado el nivel mínimo de comprensión lectora para rendir eficientemente en la universidad. Además, las actividades enfocadas al desarrollo de la lectura en la clase de lengua extranjera son minimizadas, priorizando las actividades de comprensión y producción oral. De ahí la importancia de la aplicación de estrategias para que los universitarios desarrollen la lectura crítica (LC) en lengua extranjera (LE).

Por esta razón, la investigación se trató de un estudio cuantitativo cuasi-experimental con alcance descriptivo. La muestra fue de 10 estudiantes de Lengua Meta V de la LEF. Para tal estudio se realizó una intervención/taller donde se trabajaron diferentes estrategias de lectura en función de las dimensiones fuente, lenguaje, connotaciones, posición del autor, presentación de la información, propósito del autor, tono, tema, idea principal e ideas secundarias, ambigüedades y elementos tendenciosos. Antes y después del taller se aplicaron dos cuestionarios para medir el nivel de LC desde la precepción de los estudiantes y el otro en la práctica.

Los resultados antes del taller mostraron un rendimiento deficiente en LC, sin embargo, después se observó un mejor desempeño. Esto implica que, la aplicación de estrategias en la clase de LE fue benéfico en el desarrollo de la LC en francés, por lo que se apuesta por la revalorización de actividades de lectura que coadyuven a los estudiantes a desarrollar la LC.

CAPITULO I: MARCO CONTEXTUAL

La globalización ha desencadenado diversos cambios económicos, políticos, sociales y educativos. En el caso de la Educación Superior (ES) se ha propuesto, por una parte, la mejora de la calidad educativa en respuesta a la necesidad de cambio y renovación, con el fin de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para favorecer su inserción y participación activa en el ámbito profesional. Por otra parte, se busca que la ES favorezca una educación intercultural con el fin de propiciar la comprensión de otras culturas, la paz y la cooperación internacional, a través del intercambio de información y de conocimiento para el desarrollo económico de las sociedades. Es por ello que fomentar el desarrollo de las competencias básicas, como la comprensión lectora, en una lengua extranjera es indispensable dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por esta razón, los siguientes apartados se referirán al contexto internacional en el que se ubican las competencias básicas y la educación intercultural desde la mirada de las organizaciones internacionales. Asimismo, revisaremos cómo a nivel nacional estas propuestas son tomadas en cuenta para favorecer el aprendizaje y desarrollo de estas competencias y preparar a los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento.

1.1. El desarrollo de la lectura en un idioma extranjero y su contexto internacional

Desde comienzos del siglo XXI, los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) dieron inicio y desarrollaron una serie de iniciativas denominadas los objetivos del milenio. Estas propuestas se centraron en dar respuesta a problemas mundiales con el fin de favorecer el desarrollo humano y entre los cuales figuró la educación. A partir de ese momento se desencadenó una fuerte demanda del dominio de habilidades académicas y profesionales, por lo que la educación desde el nivel básico hasta el nivel superior tomó mayor importancia.

Hoy en día, se hace más evidente la necesidad de que los miembros de una sociedad cuenten con competencias básicas para integrarse de forma activa en esta, las cuales se deben enseñarse desde nivel básico. No obstante, para insertarse en el mundo globalizado y en las sociedades del conocimiento no basta con tener estas competencias en lengua materna sino desarrollarlas en una o más lenguas extranjeras. Es por ello que se piensa que la ES debe asumir este reto para así promover y favorecer las competencias básicas en lengua extranjera con el objetivo de que las personas tengan acceso a mejores empleos y mejores condiciones de vida, ya sea en el país en donde viven o en cualquier parte del mundo. Este deseo y necesidad se ha hecho patente dentro de las organizaciones internacionales, quienes han realizado diversos proyectos y propuestas educativas para la mejora de la educación y para la promoción del aprendizaje de idiomas y de las competencias básicas.

1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): contexto de la competencia lectora en una lengua extranjera

Hoy en día, el mundo experimenta cambios constantes, desde el ámbito político y económico hasta el cultural y social, por lo que la educación tiene un rol importante; el de promover la cohesión social y la coexistencia pacífica. En efecto, la UNESCO (2006) destaca que IES tienen la misión de propiciar una educación intercultural con el fin de contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar y difundir las culturas nacionales e internacionales dentro de un contexto de diversidad cultural. De ahí que, el aprendizaje de lenguas extranjeras sea fundamental para propiciar la educación intercultural, la cual se propone fomentar el entendimiento entre naciones. Los idiomas a su vez, favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas, las cuales son la base para la autonomía y participación activa de las personas dentro de las sociedades del conocimiento, el acceso a otras culturas, saberes y valores, otras formas de interpretar el mundo,

además, favorece el intercambio cultural y la lucha contra la xenofobia (UNESCO, 2003). Es así como esta organización apoya el aprendizaje de idiomas extranjeros y la adquisición de competencias útiles para la vida.

Entre las competencias para la vida, encontramos la lectura, la cual de acuerdo con Lekha (citada en UNESCO, 2015:158) “ayuda a las personas a adquirir las competencias vitales y las capacidades de iniciativa adecuadas para afrontar los retos contemporáneos y optimizar las posibilidades de desarrollo sostenible”. Esto implica, que el desarrollo de esta habilidad en un idioma extranjero ofrece a las personas el doble de beneficios, pues no solo va a permitir el desenvolvimiento de las personas en situaciones cotidianas y mejorar sus condiciones de vida, sino también va a facilitar el acceso a un mejor empleo, acceso a diferentes tipos de información, contribuir al aprendizaje permanente, adaptarse a los constantes cambios de la sociedad y a mantenerse actualizados. La UNESCO (2015) considera que las personas que no cuentan con estas habilidades, quedan excluidas de la vida social y cultural del país, ya que estas competencias abren un mayor campo de posibilidades de crecimiento por permitir a los miembros de la sociedad acceder a todo tipo de saberes, convirtiéndose en una herramienta vital para la adquisición de otros conocimientos o competencias. Por lo tanto, proporcionar este tipo herramientas y mejorar la calidad educativa, han sido una prioridad para evitar el desempleo entre los jóvenes.

1.3. Banco Mundial: leer en lengua extranjera como una herramienta para el aprendizaje permanente

Los altos índices de desempleo entre los jóvenes recién egresados y el fracaso de los sistemas de educación para formar estudiantes que cuenten con las competencias necesarias para desempeñarse eficazmente en el mercado laboral, ha sido un detonante para que el Banco Mundial centre su atención en la creación y financiamiento de programas que sirvan como modelo para

ofrecer una educación de calidad en cada país. En el caso de la ES, el Banco Mundial (2000) destacó la importancia de mejorar la calidad y permitir un mayor ingreso a esta, ya que aporta beneficios económicos a la sociedad del conocimiento. En efecto la calidad educativa, ayuda a incrementar el crecimiento económico, el desarrollo sostenible, adaptarse a los cambios y enfrentar los desafíos de la sociedad (Banco Mundial, 2011).

Actualmente, se considera que las personas que tienen acceso a la ES y que cuentan con las habilidades para aprender permanentemente tienen más posibilidades de competir en la economía global, es decir, tener un trabajo y un salario digno y estar preparados para los cambios económicos. Sin embargo, para que esto sea posible, los sistemas educativos deben implementar el desarrollo de ciertas habilidades para que los estudiantes estén capacitados. Entre estas habilidades destacan las técnicas: como la lectura, escritura el dominio de lenguas extranjeras, entre otras; las intrapersonales: como la de comunicación y las metodológicas: aprender por sí mismo para afrontar los cambios (Banco Mundial, 2003). Como podemos ver desde inicios del siglo XXI, ha surgido la preocupación por el dominio de al menos un idioma, particularmente consideramos indispensable el dominio de la competencia lectora en una lengua extranjera pues a través de esta se puede acceder a un mayor número de informaciones y conocimientos. Esto significa que dentro de las IES se debe apostar por el aprendizaje de lenguas extranjeras con la finalidad de que los estudiantes cuenten con las herramientas para el aprendizaje permanente, el cual es imprescindible para ser partícipe de la sociedad del conocimiento, en donde lo que aprendemos hoy el día de mañana puede ser obsoleto. Por lo tanto, el aprendizaje de idiomas es una vía para mantenerse actualizado y así contribuir al desarrollo social y económico.

1.4. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): contexto de la competencia lectora en lengua extranjera

La OCDE destaca que el avance social y económico actual exige que los sistemas educativos se enfoquen y ofrezcan a los individuos el desarrollo de competencias, las cuales van a permitir la socialización y contribución activa al desarrollo económico (OCDE, 2009). Esto implica la integración de competencias que los van a capacitar tanto en el ámbito laboral y social, como en lo personal; es decir, favorecer el aprendizaje permanente. Por una parte, se considera importante que en el mundo globalizado las personas aprendan una segunda y una tercera lengua, debido al incremento de la información, las comunicaciones y transacciones entre naciones (Della Chiesa, Scott y Hinton, 2012). Esto implica que una persona tenga mayores oportunidades cuando sale en busca de trabajo, por el simple hecho de hablar una lengua extranjera. Por esta razón, los sistemas educativos deben adaptarse para favorecer y mejorar el nivel de dominio de lenguas extranjeras. Della Chiesa y otros (2012) afirman que el estudio de las diferentes culturas a través de los idiomas ayuda a los estudiantes a identificar las relaciones que existen entre ellos y otras personas, además incrementa la posibilidad de estudiar en el extranjero, realizar intercambios virtuales y formar mentes más tolerantes, es decir, crear una conciencia global.

Por otra parte, ha surgido la necesidad de que las personas tengan habilidades de lectura, la cual involucra la comprensión, evaluación, uso y compromiso con textos escritos para participar en la sociedad moderna, alcanzar metas individuales y continuar aprendiendo (OCDE, 2012). Ya que un bajo nivel en la competencia lectora está asociado con ingresos negativos y grandes posibilidades de desempleo. Un estudio reciente explica que la mejora de las competencias lingüísticas está relacionada con mejores ingresos, por lo que ha surgido el interés de incrementar el nivel de dominio de un idioma extranjero con fines de competitividad económica. De ahí que, favorecer la competencia lectora en una lengua extranjera es un medio para capacitar a las personas

para la vida laboral y profesional. Esto es a partir de la posibilidad de obtener información de cualquier parte del mundo lo que permite ampliar su criterio y propiciar el aprendizaje permanente con el fin que las personas estén en condiciones para adaptarse a los constantes cambios.

1.5 Proyecto Tuning Latinoamérica: contexto de la competencia lectora en lengua extranjera

En América Latina, el interés por el desarrollo de competencias en la universidad también se ha hecho patente. El proyecto Tuning Latinoamérica plantea que es primordial contar con ciudadanos preparados cultural e intelectualmente para hacer frente a los desafíos actuales, por lo que propone una serie de competencias genéricas a desarrollar en la universidad. Esto implica que la universidad adquiera un rol importante, ya que cuenta con los espacios adecuados para llevar a cabo este trabajo y formar estudiantes preparados. Además, esta tiene la misión y la responsabilidad de usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación para preparar el futuro (Beneitone, 2007). Hoy en día, la sociedad del conocimiento exige que la formación académica este acorde a las necesidades sociales, locales y globales, por lo que la universidad debe asumir las tendencias en ES, tomando en cuenta las constantes transformaciones laborales y la rapidez con la que los conocimientos se vuelven obsoletos. Por ende, se deben fomentar las competencias que permitan a los estudiantes adaptarse a los cambios constantes y ser profesionistas comprometidos. Es decir, que es imprescindible el hecho de que los jóvenes egresados sean capaces de enfrentarse a diversas situaciones y a cambiar de actividad laboral (Beneitone, 2007).

Como propuesta, Tuning hace referencia a la convergencia de la ES mediante un currículo basado en competencias, perfiles de egreso con base a las necesidades actuales, mejora de la calidad, entre otras. De esta manera, se considera que en la universidad deben tomarse en cuenta una serie de competencias genéricas entre la cuales encontramos la capacidad de comunicación en un segundo idioma y capacidad de comunicación oral y escrita, por mencionar algunas. Ambas

competencias podemos considerarlas como competencias básicas, las cuales son fundamentales para poder participar de forma eficaz dentro de las sociedades y favorecer el intercambio de conocimiento a nivel mundial. Por si fuera poco, el desarrollo de estas competencias juega un papel importante por favorecer la adquisición de otras competencias como son la capacidad de abstracción, de síntesis y de análisis, y la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Lo cual brinda a los estudiantes diversas herramientas para tener una vida exitosa en el ámbito profesional y personal. Por consiguiente, lo planteado por organismos internacionales, es una guía transformar la ES en nuestro país, con el fin de brindar competencias para el desarrollo humano.

1.6. Asociación Nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): las competencias en la universidad

Como hemos visto las organizaciones internacionales han destacado que el cambio acelerado en todos los ámbitos de la vida exige transformaciones en la organización de la educación sobre todo de la ES. Todo esto con el fin de que los egresados sean capaces de participar activamente en la sociedad y que cuenten con los conocimientos y las competencias para desempeñarse en el ámbito laboral.

Debido a esto la Asociación Nacional de las Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde inicios del siglo XXI ha planteado la necesidad del rediseño del currículo y de los objetivos de las IES con el fin de ofrecer a los alumnos las herramientas para ingresar a la “sociedad del conocimiento”. De esta manera, las IES deben favorecer la actualización de los conocimientos, con el fin de actualización profesional y técnica y el deseo de acceso a nuevos saberes, así como, incorporar el paradigma de la educación permanente, que implica proporcionar a los estudiantes una educación bien estructurada para beneficiar el autoaprendizaje en las diversas situaciones en las que se encuentre (ANUIES, 2000).

Es por ello que la visión para el 2020 apuesta por la mejora de la calidad y por la enseñanza basada en competencias. No obstante, a cuatro años del plazo establecido, en las IES no se ha mejorado la calidad de sus programas educativos y no se ha alcanzado la enseñanza por competencias. Una posible causa es el poco seguimiento que se le ha dado al desarrollo de las competencias básicas como es la lectura y a la práctica de los idiomas extranjeros, las cuales son competencias de base para el desarrollo de competencias específicas. Esto implica que las IES deben centrarse en beneficiar las competencias dentro de sus planes educativos, con el objetivo de contribuir al aprendizaje permanente y a la educación intercultural. Es así como los gobernantes de nuestro país deben de proponer e impulsar políticas que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida y la interculturalidad en la universidad.

1.7. Secretaría de Educación Pública: importancia de la competencia lectora y de los idiomas

El gobierno de federal en conjunto con la SEP plantea una serie de objetivos, de los cuales uno de ellos se centra en fortalecer la calidad y la pertinencia de la ES con el fin de contribuir el desarrollo de México. Lo cual consiste en promover una serie de estrategias y políticas para que lo que se enseña en las escuelas tenga una relación con las habilidades que se deben desarrollar para favorecer la convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por una parte, una de las estrategias plantea que las IES sean fortalecidas con el fin de proporcionar a los estudiantes el dominio de competencias útiles en su profesión. Donde se hace hincapié en el desarrollo de ciertas capacidades como la comprensión lectora, la expresión verbal, el razonamiento analítico-crítico y la capacidad de aprender a aprender con el fin de ser participe en la sociedad del conocimiento (SEP, 2013). Si bien, dichas capacidades se adquieren en la Educación Básica, se profundizan en la EMS y se alientan en la ES, aún existe un sinnúmero de alumnos que ingresan a la universidad con una carencia de competencias básicas. Esto implica la urgencia

por introducir nuevos paradigmas educativos que permitan modificar la forma en la que se enseña con el fin de ofrecer a los estudiantes los medios para impulsar cambios positivos en la vida diaria.

Por otra parte, se plantea una estrategia que busca promover que los egresados cuenten con capacidades para ser admitidos en programas de posgrado no solo a nivel nacional, sino también internacional (SEP, 2013). No obstante, el aprendizaje de lenguas extranjeras no forma parte de las estrategias o de los objetivos del programa sectorial de educación. Si bien el aprendizaje de lenguas se contempla en la Educación Básica y en la EMS; en la universidad se debe dar continuidad, pues son muy pocos los alumnos que concluyen la preparatoria con el nivel necesario para desenvolverse a través del uso de la lengua extranjera. Lo que implica una falta de coherencia, ya que uno de los principales requisitos para participar en intercambios académicos o realizar un posgrado en el extranjero, es el dominio de las cuatro habilidades en una lengua extranjera. De esta manera, la lectura y los idiomas adquieren una mayor importancia dentro de las instituciones de ES por proveer a los estudiantes herramientas útiles para su desenvolvimiento en la sociedad. Por lo tanto, para que los estudiante adquieran estas herramientas es importante que las universidades rediseñen sus modelos educativos.

1.8. La competencia lectora en francés con alumnos de la Facultad de lenguas de la BUAP

Por su parte, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) diseñó en 2009 el Modelo Universitario Minerva (MUM) con el fin de definir nuevas estrategias y acciones para garantizar la calidad dentro de la institución, así como consolidar el vínculo social de la ES y participar en el desarrollo de la región, es decir, un nuevo modelo con pertinencia social y eficaz que corresponda con los requerimientos del avance de los conocimientos (BUAP, 2006). Con base a este, la Facultad de Lenguas de la BUAP rediseñó el currículo con el fin de que la educación se centre en la formación integral del individuo.

Es así como, la Licenciatura en Enseñanza del Francés busca fortalecer la movilidad estudiantil y la investigación, así como formar docentes comprometidos con el desarrollo humano a través del aprendizaje y uso del francés (Facultad de Lenguas, 2009). Esto significa el interés por fomentar la educación intercultural y favorecer el intercambio entre naciones para enfrentar los retos del mundo globalizado. De esta manera, los egresados serán docentes flexibles, versátiles e interculturalmente competentes y manejarán la lengua francesa a un nivel B2 de acuerdo con lo planteado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por lo que los estudiantes podrán comunicarse de forma independiente y asertiva en lengua extranjera (Facultad de Lenguas, 2009). A su vez, los egresados serán capaces de actualizarse de forma autónoma con el fin de fortalecer su desarrollo personal y profesional.

Al concluir el plan curricular y para titularse, los estudiantes deben certificar el nivel de idioma a través del diploma DELF y en algunos casos presentar un trabajo de investigación, lo que implica un dominio de la competencia lectora en francés para que el estudiante pueda concluir con éxito los estudios de licenciatura. No obstante, de acuerdo con ANUIES los índices de egreso y titulación aún son bajos, pues tan solo 4 de cada 100 alumnos se titulan, lo cual puede ser el resultado del bajo desempeño y desarrollo de la competencia lectora en el idioma durante los estudios superiores. Si bien se cuenta con un modelo de calidad y pertinencia social, los alumnos aun no cuentan con el nivel necesario de comprensión lectora en francés para que estos realicen un trabajo de investigación. Esto implica que los estudiantes no conocen o no aplican estrategias de lectura y que no tienen un nivel de comprensión lectora alto.

Es así como en el contexto se ve reflejada la necesidad de implementar estrategias de lectura que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en francés entre los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. En el capítulo siguiente se enfoca en los referentes teóricos que dan sustento a la investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Siempre que se habla de educación, hacemos referencia a los resultados escolares y a los niveles de aprendizaje, los cuales en muy pocas ocasiones son favorables. Un ejemplo de ello es el caso de muchos jóvenes que terminan la Educación Básica con dificultades para resolver problemas relacionados con la lengua, habilidades que serán indispensables en los estudios universitarios, como expresarse correctamente y comprender lo que leen, por mencionar algunas. Agudín y Luna (2011) destacan la importancia de la comprensión lectora ya que leer forma parte de nuestra vida desde que iniciamos la Educación Básica y hasta que morimos, pues siempre tendremos que leer sin importar la acción; para realizar una tarea o una investigación, leer un instructivo, una receta, un contrato de trabajo, entre otras. Por si fuera poco, la lectura en lengua extranjera ha tomado mayor importancia dentro del contexto en el que la mayoría de sociedades y países en el mundo son multilingües, y en el que se demanda que las personas escolarizadas tengan un buen desempeño en más de un idioma (Grabe y Stoller; en Jiménez, 2013). Es por ello que en el presente trabajo nos enfocaremos al tema de la comprensión lectora y a su desarrollo en lengua extranjera a partir de estrategias de lectura crítica. Para iniciar nuestro capítulo abordaremos las teorías sobre la lectura, enseguida hablaremos sobre el lenguaje que engloba la lengua y el habla y que nos encamina al tema de la competencia lingüística. Enseguida hablaremos de la lectura y la comprensión lectora en lengua extranjera, así como los niveles de comprensión, finalmente, reflexionaremos sobre la lectura crítica y sus estrategias.

2.1. El lenguaje

Actualmente, en los ámbitos educativos y profesionales, el manejo adecuado del lenguaje es imprescindible para la comunicación y la interacción social con los hablantes de una misma lengua. Motivo por el cual el desarrollo de las habilidades del lenguaje se encuentra en el centro

del proceso de enseñanza- aprendizaje. Ríos (2010) destaca la importancia del lenguaje ya que este está ligado íntimamente con el ser humano. Ejemplo de ello es la importancia que se le da a la redacción, la comunicación asertiva o la comprensión lectora. Para lograr el óptimo desarrollo de estas habilidades es necesario el contar con las facultades o condiciones que permitan adquirir el lenguaje, para en seguida hacer uso de este. No obstante, cuando hablamos de lenguaje, nos encontramos también con los términos lengua y habla, los cuales están estrechamente relacionados entre sí. Estos tres conceptos pueden crear confusión por lo que a continuación se definen.

a) Lenguaje

En cuantas ocasiones hemos platicado con familiares o amigos sobre la escuela, sobre nuestros sentimientos, acerca de una fiesta o algún evento cultural; o cuantas veces hemos leído un mensaje de texto, un libro o una revista, escuchado música o una conferencia. Todas estas son situaciones de comunicación, han sido posible gracias al lenguaje humano. En efecto, el lenguaje es el que nos ha permitido conocer, interactuar y ser parte del mundo que nos rodea. Si bien el lenguaje se encuentra estrechamente relacionado con la lengua y el habla, este se va a caracterizar principalmente por ayudarnos a reconocer la presencia del hombre en el mundo. Tal como afirma Pinzón (2005) el lenguaje nos ayuda a reconocer al hombre como un ser biológico y simbólico que ha dejado su huella desde hace muchos años.

El lenguaje, en primer lugar, hace referencia a la facultad del ser humano para expresarse y comunicarse, a través de símbolos, sonidos o señales. El desarrollo del lenguaje fue el resultado de un proceso evolutivo que hizo posible que los hombres fueran capaces de producir y articular sonidos, es por ello que el lenguaje es concebido como una capacidad adquirida de forma natural la cual se fue desarrollando y perfeccionando gracias al entorno y sus condiciones (Pinzón, 2005). Esto significó no solo la conceptualización del mundo sino también la formación de grupos de

individuos que a través de la comunicación pueden compartir el conocimiento, sus necesidades y motivaciones, así como sentimientos. A pesar de que esta capacidad de expresarse ha sido atribuida es su mayoría al ser humano; el lenguaje no solo es una facultad del hombre, sino de algunos animales también. No obstante, Pinzón (2005) expone que lo que va a diferenciar al hombre de otras especies como ser racional, es que los seres humanos expresan su realidad a partir de palabras y símbolos.

En segundo lugar, se concibe el lenguaje como un conjunto de signos que permite cierto tipo de comunicación entre los seres humanos, lo que hace posible el intercambio de conocimientos y experiencias o como lo define la Real Academia Española (2016) el lenguaje puede ser una manera de expresarse. En efecto, el lenguaje es una herramienta para la construcción de espacios sociales a partir de los cuales los individuos comparten intereses, necesidades y motivaciones, lo cual permite comunicar las diversas percepciones del mundo de manera lógica (Pinzón, 2005). Un ejemplo de ello es el lenguaje matemático. Para Saussure, el lenguaje no es más que la capacidad del hombre para comunicarse a través de signos verbales (citado en Da Silva y Signoret, 2005). Es por ello que el lenguaje aporta los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolvernó en la sociedad en la que vivimos, proporcionándonos los medios para compartir nuestros conocimientos y experiencias otros.

Además, existen ciertos procesos mentales relacionados en el lenguaje tal como la capacidad de crear y representar el mundo. Asimismo, Pinzón (2005) destaca que el lenguaje refleja y posibilita el pensamiento a partir de conceptos. Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2007) consideran que el lenguaje, además de ser un medio de comunicación entre los miembros de una sociedad, este es un instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y desde el cual los autores consideran que se puede establecer una relación entre la mala estructuración del

lenguaje y el fracaso escolar. Es por esta razón que el dominio del lenguaje es una tarea importante pues es el medio de comunicación e interacción de los seres humanos.

Con base en lo anterior, se puede concluir que el lenguaje ofrece al hombre un medio para expresarse y comunicarse (sentimientos, necesidades, motivaciones), lo que favorece sus relaciones con otros individuos para el intercambio de conocimientos y de experiencias, es decir, mostrar sus propias percepciones del mundo, su realidad. Cabe mencionar también, Saussure concibe el lenguaje como la unión de la lengua y el habla, por lo que este afirma que su estudio se concibe desde dos dimensiones, la primera la lengua que es social en su esencia e independiente de los individuos, y la segunda tiene por objeto la individualidad del lenguaje, es decir, el habla (Saussure, citado en Montes, 1983). Dado el hecho de que la lengua y el habla son elementos esenciales del lenguaje nos centraremos en definiremos estos dos conceptos a continuación.

b) Lengua

Como mencionamos anteriormente la comunicación y la interacción entre los integrantes de una sociedad se llevan a cabo gracias a la facultad que poseen todos los seres humanos: el lenguaje. No obstante, para que una situación de comunicación tenga lugar necesitamos de dos elementos que se derivan del lenguaje, uno de ellos es la lengua. Lo que va a distinguir el lenguaje de la lengua, es que el primero es una facultad que se adquiere, mientras que la segunda se aprende y se enseña (Pinzón, 2005). Esto quiere decir, que el lenguaje es el que nos condiciona o predispone al aprendizaje de la lengua, mientras que esta última permite a todos los hombres y mujeres aprender cualquier idioma por contar con características que posibilitan su enseñanza.

Saussure (citado en Montes, 1983 y en Da Silva y Signoret, 2005) definió que la lengua es una parte esencial del lenguaje, es decir, que esta es el producto social de esta facultad; a su vez explica que esta es un sistema de comunicación o sistema de signos vocales comunes a todos los

miembros de una comunidad lingüística que permite confirmar que hablan un mismo idioma. De ahí que la lengua se caracterice por ser un conjunto de códigos específicos de un grupo de personas y a su vez por ser un sistema compuesto por elementos, reglas y significados que permiten la enseñanza y aprendizaje de este. Además, esto implica que todos los miembros de una comunidad deben aprender la lengua del lugar en el que viven para ser partícipes en las actividades culturales e ideológicas. Asimismo, se considera que las lenguas son inamovibles, es decir, que estas se pueden modificar con base a las necesidades de adaptación y circunstancias culturales (Pinzón, 2005). Recapitulando, la lengua es un conjunto de signos y reglas que permiten la comunicación y el entendimiento entre los integrantes de una comunidad, así como la interacción entre estos, lo cual va a favorecer las relaciones interpersonales y la forma en que interpretan el mundo a través de una misma cultura, conocimientos y saberes. De esta manera, la lengua es considerada como la parte social del lenguaje, lo que lo va a diferenciar del habla.

c) Habla

La manera en que se expresa un niño, un joven o un adulto, las palabras que usan, el tono de voz, es una característica propia de cada uno de ellos. En efecto, cada individuo tiene una forma particular de comunicarse y es a lo que se le conoce como habla. El habla, al igual que la lengua, es un elemento que se deriva del lenguaje, la diferencia entre estas dos reside en que la lengua es el resultado social, mientras que el habla es el resultado individual del uso de la lengua. Saussure (citado en Montes, 1983; Da Silva y Signoret, 2005) claramente explicó y diferenció estos términos, diciendo que el habla es el elemento individual del lenguaje y la realización concreta de la lengua. Esto significa que el habla es la forma particular en que cada ser humano utiliza la lengua. Saussure (Da Silva y Signoret, 2005) propone un ejemplo para que la diferencia estas dos características del lenguaje sea mejor comprendida; el autor expone que la lengua es un diccionario

o un libro de gramática y la forma en que cada persona escoge las reglas, las normas o las palabras que le sirven para comunicarse es el habla.

Como hemos visto en la literatura, todos los seres humanos estamos capacitados para comunicar nuestras ideas y sentimientos a través del lenguaje. Si bien todos contamos con esta facultad, el habla es la forma particular en que nos expresamos y nos va a diferenciar de otras personas. La lengua es el código, las reglas y las normas bajo las cuales nos guiamos para hablar. Además podemos agregar que la aptitud que tienen los individuos para utilizar la lengua se conoce como habilidad lingüística, habilidad comunicativa o competencia en comunicación lingüística.

2.2. Competencias lingüísticas

Para expresar pensamientos y entender a los demás es necesario el dominio de una lengua, así como que desarrollemos ciertas habilidades que nos permitan ser parte del proceso de comunicación de forma eficiente. Jiménez (2008) afirma la importancia de contar con habilidades que permitan a las personas ser competentes dentro de grupo social en el cual estamos inscritos. A su vez, Cassany y otros (2007) aseveran que todos los usuarios de la lengua deben dominar estas habilidades para comunicarse con eficacia en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Dichas habilidades suelen denominarse como competencia o destreza lingüística, competencia comunicativa o competencia en comunicación lingüística; para la presente investigación nos referiremos a estas como competencia lingüística.

Por una parte, la competencia lingüística es entendida como la capacidad o la habilidad para expresarse y para usar la lengua en diversas situaciones de comunicación. Monsalve, Franco, Monsalve, Betancour y Ramírez (2009) destacan que la habilidad lingüística es una competencia que tiene una persona para expresar ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos; ya sea de forma escrita y oral. Jiménez (2008), por su parte, considera que dicha habilidad es la utilización

de la lengua con el fin de comunicar, pensar y aprender. Asimismo, esta se considera como la capacidad para hacer uso de la lengua, es decir, expresar sentimientos, intereses, pensamientos, opiniones, entre otras, mediante discursos orales y escritos con la finalidad de interactuar en diferentes contextos y a su vez crear relaciones con los demás (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2007). Por lo tanto, la competencia lingüística resulta del dominio eficaz de la lengua para interactuar, comunicar y relacionarse con otros, ya sea de forma oral o escrita. Por otra parte, Sag puntualiza que la competencia lingüística debe ser considerada como una competencia básica, ya que cumple con tres características establecida por la Red Europea de Información sobre la Educación: “1) Ser necesaria y benéfica para cualquier persona y para la sociedad, 2) Permitir la integración exitosa de una persona en la sociedad y 3) Permitir actualizar conocimientos y destrezas a lo largo de la vida” (2010: 2). De ahí que la competencia lingüística sea considerada como el medio de adquisición de otras competencias, por permitir la comunicación y el acceso al conocimiento. Asimismo Sag (2010) destaca un aspecto importante de la competencia lingüística al explicar que esta engloba la capacidad de crear estrategias que permitan el traslado de conocimientos de una lengua a otra, la capacidad para comprender y para convivir dentro de un mundo multilingüe.

La competencia lingüística abarca cuatro habilidades: hablar, escribir, escuchar y leer, las cuales dependen del proceso de comunicación de cada persona. Cassany y otros (2007) explican que el uso de la lengua depende del papel del individuo en el proceso de comunicación; si es emisor o receptor y si el mensaje es oral o escrito. De esta manera diferenciamos entre las habilidades empleadas para transmitir un mensaje y para decodificar la información. Estas cuatro hacen posible la interacción social, ya que tienen una finalidad comunicativa específica. Además, en la enseñanza de lenguas extranjeras el dominio de estas cuatro es la base en el aprendizaje y son reconocidas por el Marco Común de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En efecto, en el caso

particular de la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras se le conoce como destrezas lingüísticas al uso efectivo de la lengua y son el eje central en toda actividad didáctica (Sag, 2010). Es así como parte de la competencia lingüística encontramos la expresión oral (hablar), la comprensión oral (escuchar), la expresión escrita (escribir) y la comprensión escrita (leer).

a) Expresión oral

La expresión oral o habla, hace referencia a la producción de discursos orales y es mediante esta habilidad que expresamos sentimientos o pensamientos. Jiménez (2008) asevera que el habla permite la expresión de mensajes, la elaboración de ideas, la interacción comunicativa con otros, por mencionar algunas. Asimismo, Monsalve y otros (2009) explican que esta habilidad es el medio por el cual el individuo exterioriza el lenguaje, a través de la expresión de necesidades, pensamientos, emociones, sentimientos y deseos de forma oral. Esto significa que, si bien esta habilidad la adquirimos de forma natural es importante enseñar a hablar, para hacerlo bien y mejor. Cassany y otros (2007) confirman esta necesidad al explicar que los retos actuales exigen un nivel de comunicación oral alto, ya que una persona que no se expresa de manera clara y coherente, se ve limitada en el ámbito profesional. Por lo cual, es importante el dominio de elementos como pronunciación, vocabulario, gramática, conocimientos socioculturales y pragmáticos de la lengua.

b) Comprensión oral

La comprensión oral o escucha es una habilidad básica para en la vida social, pues mediante esta los individuos desarrollan el habla. La escucha, es entendida como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes la capacidad de una persona para comprender y reconocer el significado del discurso oral de un hablante, lo cual implica voluntad y atención (Monsalve y otros, 2009; Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2007). Esto significa que la comprensión auditiva

es la interpretación que se realiza del discurso oral y que implica una participación activa por parte del oyente.

De acuerdo con Cassany y otros (2007) esta habilidad implica procesos cognitivos complejos, tales como la construcción de significados y la interpretación de un discurso oral. Jiménez (2008) explica que se trata de una construcción evolucionaria a medida que se domina más la lengua. Estos procesos influyen en el aprendizaje, ya que implican reconocer, seleccionar, interpretar, inferir y retener la información que escuchamos. Es por ello que tanto el habla como la escucha están relacionadas una con la otra, ya que en una conversación los individuos intercambian de rol, es decir alternan entre ser emisor o receptor.

c) Expresión escrita

La expresión escrita o la escritura, es entendida como la habilidad para producir textos escritos, lo que implica ser capaz de redactar un informe, un ensayo, entre otros. Es decir que esta habilidad no se reduce a escribir nuestro nombre o firmar un documento oficial, sino que un buen escritor o redactor es aquel quien se comunica coherentemente por escrito y produce textos de extensión considerable sobre un tema de cultura general (Cassany y otros, 2007). Por lo tanto la habilidad de producción escrita implica conocer el alfabeto, los signos de puntuación, las reglas de gramática, los diferentes tipos de textos, entre otros.

Cassany y otros (2007) consideran que tanto la expresión escrita como la comprensión lectora son construcciones sociales. En efecto, han sido diseñadas para dejar constancia de los hechos del pasado y del conocimiento o para comunicarse con alguien que se encontraba lejos. Además, estas habilidades se aprenden y desarrollan en un medio escolarizado; la escritura, por ejemplo, requiere del conocimiento de las reglas ortográficas y de puntuación, de ahí la necesidad de ser aprendida en la escuela. Además, escribir se considera como un proceso complejo, Jiménez

(2008) explica que mientras más contacto se tenga con la lengua, el nivel de competencia lingüística será más amplia, lo que permitirá usarlo como medio de comunicación. En efecto, para el desarrollo de la escritura en la lengua materna y en la lengua extranjera es necesario estar en contacto con la lengua, lo que vamos a lograr a partir de la lectura.

d) Comprensión escrita

Como vimos anteriormente, comprensión escrita o comprensión lectora es una construcción social, la cual permite realizar la interpretación de discursos escritos. Jiménez (2008) explica que esta habilidad se refiere a la traducción de símbolos o letras en palabras y frases con un significado para el lector, con el objetivo de comprender materiales escritos, evaluarlos, y usarlos dependiendo las necesidades que surjan. No obstante, el proceso de lectura es más complejo que la simple pronunciación. Monsalve y otros (2009) afirman que la habilidad lectora es una actividad de construcción de significado(s) de un texto mediante un proceso complejo donde la información puede ser aportada tanto del texto como del lector. Esto implica que el significado de lo que se lee no solo depende de lo expresado por el autor del texto, sino que también influye el sentido que le da el lector al texto mediante sus conocimientos, actitudes y experiencias previas. En efecto, Jiménez (2008) afirma que frente a la lectura, el lector aporta sus experiencias, habilidades e intereses y estas a su vez aumentan gracias al texto. Esto implica, que el lector no solo extrae informaciones, opiniones o significados de un texto, sino que para interpretar el texto son necesarios elementos intrínsecos tales como los conocimientos previos. Es así como la comprensión lectora se considera como un habilidad activa y como un medio que garantiza el éxito entre los jóvenes y adultos. A continuación, profundizaremos más en cuanto a la comprensión de lectora dado que esta habilidad es el objeto de la presente investigación.

2.3. Lectura

Hoy en día la lectura no solo es vista como una competencia lingüística de orden receptiva, sino que esta además de favorecer la comprensión del mundo en el que vivimos, también es considerada como una competencia para la vida por permitir el acceso al conocimiento de forma autónoma sobre cualquier área, disciplina o materia. En efecto, Cassany y otros (2007) afirman que la lectura ha sido desde siempre una puerta para acceder a la cultura escrita, conocimientos e informaciones, asimismo, es una herramienta que impulsa el aprendizaje ya que se puede aprender sobre cualquier disciplina del saber humano, ya sea leyendo libros, periódicos u otros documentos. Esto explica el por qué la lectura ha sido considerada desde siempre como una habilidad imprescindible, la cual todo individuo debe desarrollar durante su escolarización con el fin de contar con las herramientas necesarias para interactuar con la sociedad de forma asertiva. Por esta razón, Solé (2003) explica que, si bien la lectura es uno de los medios para la obtención de nuevos aprendizajes en niveles posteriores a la primaria donde se fomentan las estrategias de comprensión y de evaluación, esta se debe seguir trabajando en niveles posteriores y exhortando los alumnos hacia el desarrollo de las habilidades lectoras. Por lo cual se coincide con la autora, puesto que el nivel de exigencia será mayor conforme avanza el grado de escolaridad, tal es el caso en el nivel universitario donde se demanda mayoritariamente la lectura para la realización de trabajos de redacción (ensayos, reportes de lectura, trabajos de investigación, entre otros) los cuales implican la lectura previa de documentos escritos. Además, es en este nivel donde se propicia el desarrollo de habilidades profesionales entre los estudiantes, lo cual es posible de alcanzar mediante la práctica de la lectura con objetivos establecidos y no como una simple actividad de descifrado de signos y palabras. Desafortunadamente, en el nivel universitario aún no se alcanzan los estándares mínimos de lectura, pues tal como afirma Amador y Alarcón (2006) existe la preocupación por parte de los maestros debido a que los estudiantes no leen.

Aunado a esto, Solé (2003) explica que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto con el fin de obtener una información pertinente a los objetivos de su lectura. Esto implica que cada vez que leemos, debe existir un objetivo que guíe nuestra lectura, es decir que siempre existe una razón por la cual leemos, por ejemplo, informarse sobre un hecho, por gusto, realizar un trabajo, entre otras. Es por ello que los profesores deben guiar a los estudiantes, para que estos, antes de comenzar una lectura establezcan claramente el objetivo, con la finalidad de facilitar la obtención de la información y la comprensión de los textos que leen y a su vez aplicar estrategias que faciliten dicho proceso. No obstante, aunque dos personas lean el mismo texto, Goodman (2006) hace énfasis en que el sentido de este, no depende de los indicios del autor, sino del sentido que el lector aporta al texto, de ahí que el significado de un mismo texto no sea el mismo para dos lectores o incluso para el mismo escritor. Esta aseveración, resulta del hecho que durante la lectura intervienen los sentimientos, experiencias y conocimientos previos del lector, tal como se mencionó en apartados anteriores. Razón por la cual, la lectura es considerada como un proceso interactivo y constructivo (Goodman, 2006). Es un proceso interactivo por las relación dinámica que se da entre el texto y el lector y es un proceso constructivo, pues mientras se lee se va construyendo el significado; el cual de acuerdo con Gutiérrez y Montes de Oca (2004) y Carrasco (2003) está determinado por aspectos culturales, es decir, referentes y esquemas particulares del lector. Por ello es importante la aplicación de estrategias que ayuden a la comprensión del mensaje que quiere transmitir el autor. De ahí que la lectura sea considerada como una capacidad compleja y exclusiva del ser humano en la cual intervienen una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004).

Para Argudín y Luna (2011) leer significa razonar y ejercitar uno de los procesos mentales del pensamiento que engloba la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas; por lo cual no puede considerarse como una simple habilidad mecánica.

Es decir, que no basta con ser capaz de descifrar símbolos o conocer el significado de las palabras, sino que la habilidad lectora implica a su vez el desarrollo de habilidades cognitivas superiores (la reflexión y el pensamiento crítico). En otras palabras leer permite que el pensamiento se desarrolle, convirtiendo esta habilidad en un aprendizaje trascendental para el crecimiento intelectual de las personas (Cassany y otros, 2007). Es por ello que muchos autores consideran que el fracaso o el éxito escolar, la preparación profesional, la autonomía y el desenvolvimiento personal están asociados con las capacidades de lectura. Pues si los estudiantes no son capaces de comprender los textos tendrán poco acceso al conocimiento y a la cultura en la que viven. Por lo tanto, coincidimos en que el aspecto esencial de la lectura es comprender, tal como Solé (2003) y Cassany (2007) afirman. Esto resulta en la importancia de la comprensión lectora como habilidad básica, la cual debe ser enseñada y practicada a lo largo de la escolarización. De hecho, para Alvermann (en Carrasco 2003) no solo es importante enseñar la comprensión lectora sino la comprensión en general, puesto que esto estimula el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida. Esto implica que la comprensión nos permite y se convierte en la base del pensamiento crítico y analítico.

2.4. Lectura en la lengua extranjera

En cuanto a la lectura en una lengua extranjera encontramos que al igual que la lectura en la lengua materna, podemos acceder a la cultura. Jiménez (2013) explica que leer en una lengua extranjera permite no solo el conocimiento de otro sistema lingüístico, sino también el acceso a la cultura y el acceso a una perspectiva diferente del mundo que nos rodea. Lo cual ofrece a los estudiantes una visión diferente sobre los temas de actualidad, lo que a su vez implica que este sea más crítico y reflexivo acerca de su entorno.

Asimismo, leer en lengua extranjera es un proceso interactivo en el cual el lector aborda el texto, lo relaciona con sus conocimientos previos, procesa la información para darle significado al texto e interpretarlo con base en el dominio del idioma que tiene el lector (Jiménez, 2013). Esto implica que el lector realice y desarrolle una mayor cantidad de procesos mentales por las implicaciones que tiene la decodificación en el idioma. Además, puede encontrar mayor dificultad al buscar el significado del texto, pues puede tener un conocimiento limitado de vocabulario, de conocimientos gramaticales, pragmáticos y socioculturales, y poca exposición al idioma.

En cuanto al desarrollo de la lectura, Grabe y Stroller (en Jiménez, 2013) explican que mientras que en la lengua materna se empieza a leer con un conocimiento mínimo de seis mil palabras, la lectura en lengua extranjera inicia al mismo tiempo que se desarrolla la producción oral. Es decir, que a diferencia de la lectura en lengua materna, donde los niños ya adquirieron el lenguaje oral, en el idioma extranjero se inicia leyendo palabras, frases o textos cortos y fáciles, incluso antes de contar con la habilidad de comunicación oral. Esto significa que el alumno debe desarrollar al mismo tiempo las cuatro competencias al mismo tiempo, no obstante, es muy común que los profesores de idiomas se centren más en desarrollar las competencias lingüísticas orales.

A pesar de que la lectura en lengua materna y lengua extranjera se dan en contextos diferentes, consideramos que siguen el mismo proceso de lectura, además, de que en ambos casos interviene la aplicación de estrategias.

2.5. Teorías sobre la lectura

A lo largo de la historia muchos investigadores han centrado sus estudios y su preocupación en cómo se da el aprendizaje y los factores que lo afectan, dando origen a las teorías conductistas, cognitivistas y constructivistas. Asimismo, han centrado su interés en la lectura, dando como

resultado teorías sobre la conceptualización de la lectura. De ahí podemos identificar la teoría reproductcionista, la interpretativa y la constructiva (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

La teoría *reproductcionista* está basada en el conductismo y esta se centra, como su nombre lo dice, en reproducir lo que dice el texto, es decir, que la comprensión del escrito se limita a recuperar el significado o mensaje del autor para instruirse y repetir las ideas expuestas (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Esto implica que la lectura sea considerada como un medio por el cual se transmiten saberes, siendo el autor el actor principal para la comprensión dejando al lector como un sujeto pasivo. La teoría *interpretativa*, es el acto de comprensión vista como la interpretación lo que el texto dice, es decir, el lector busca y expresa el significado de forma subjetiva, con el fin de aprender algo del texto (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Para realizar la interpretación del texto factores motivacionales y cognitivos influyen sobre el lector, de ahí que esta teoría se relacione con lo expuesto en las teorías cognitivas, como es el uso de estrategias y los procesos mentales internos para lograr extraer el significado del documento escrito. La teoría *constructiva*, concibe la lectura como una construcción del significado por parte del lector y con ayuda de lo que dice el autor en el texto, adquiriendo de esta manera una función comunicativa, asimismo, esta teoría explica que los lectores pueden asumir actitudes valorativas o críticas sobre lo que leen, es decir, qué dice el autor y cómo lo dice (Díaz Barriga y Hernández, 2010). De acuerdo con la teoría constructiva, la comprensión del texto depende tanto del lector como del autor, es decir, de la relación y la interacción entre lo que el autor escribe y lo que el lector ya conoce.

Como podemos ver las tres teorías explican de forma distinta la lectura, siendo la teoría constructiva la que reafirma la importancia del lector para la construcción de significados y la que permite a su vez el desarrollo de los procesos cognitivos. Efectivamente, Rodríguez y Larios (2013) afirman que el desarrollo cognitivo es mediado por el contexto social y cultural. Esto implica que cuando el lector realiza una lectura mediante la construcción de significados el desarrollo de los

procesos mentales se ve beneficiado al igual que el desarrollo del pensamiento. Es por ello, que para efectos de la presente investigación nos centraremos en la teoría constructiva, por el rol activo que se le da al alumno/lector y por el carácter social que se le atribuye a la lectura. Además, por su vigencia pedagógica tal como afirma Sarramona (2008).

La teoría constructiva o constructivismo explica la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. En efecto, Tuckman y Monetti (2011) destacan que los estudiantes son quienes construyen de forma activa su conocimiento. Schunk (2012) también resalta el rol activo del estudiante y es a partir de las interacciones con otras personas y situaciones que se perfeccionan habilidades y conocimientos. Es decir que mediante la práctica los estudiantes son capaces de construir su propio aprendizaje. Esto implica un cambio y más que nada un rompimiento significativo con las teorías tradicionalistas que conceden al estudiante un agente pasivo que aprende receptivamente. De ahí que el aprendizaje adquiera nuevas dimensiones que permiten que el alumno sea participe del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte el profesor, adquiere un rol de guía que debe proveer a los alumnos situaciones de aprendizaje que les permitan ser constructores de nuevos conocimientos.

De esta teoría se desprende el constructivismo social de Vygotsky, quien explica que el aprendizaje se ve beneficiado por las interacciones sociales (Tuckman y Monetti, 2011). Es decir, que mediante la participación conjunta se construye mejor el conocimiento y la comprensión. Este carácter social que se le da al aprendizaje, también se le atribuye a la lectura. En efecto, Klett (2005) explica que para el interaccionismo sociodiscursivo, propuesto por Vygotsky, la lectura es vista como una actividad lingüística o como un conjunto de conductas verbales, con objetivos comunicativos específicos de acuerdo con la actividad que se realiza. Es por ello que la comprensión de los documentos escritos es considerada un proceso de interacción entre el lector y el texto para así producir un significado particular en el contexto en que se realiza dicha práctica.

Gutiérrez y Montes de Oca (2004) coinciden en que la lectura es una actividad meramente social, necesaria para “conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir nuevos saberes”.

Asimismo, la lectura es vista como un aprendizaje importante para que el ser humano forme una visión del mundo y se apropie de él y de los saberes que provee mediante la atribución de un significado propio. Ya que la lectura implica establecer relaciones significativas entre lo que sabemos, nuestras vivencias, el texto y el contexto en el cual ocurre la actividad lingüística. En efecto, Schunk (2012) explica que la construcción del aprendizaje que hace cada persona difiere del aprendizaje de otras personas, pues afectan las experiencias y conocimientos previos. Tal como sucede con la lectura, pues su interpretación depende de lo que el lector ya conoce previamente. A su vez Klett (2005) expone que la lectura no solo permite comprender sino aumentar nuestras capacidades previas, es decir, las capacidades de aprender y comunicar, con el objetivo de leer de forma crítica y autónoma escritos y documentos universitarios, así como acceder a otros saberes

Ahora bien, dado el hecho de que el proceso de lectura no solo significa leer y decodificar, sino que implica un proceso complejo de interpretación, abstracción, reflexión y análisis, la guía del profesor es indispensable. Más aún en el nivel universitario, donde los alumnos deben alcanzar los niveles más altos de comprensión, como es la lectura crítica. Para ello Vygotsky (en Tuckman y Monetti, 2011) planteo el termino de andamiaje, el cual se refiere a la ayuda o asistencia que recibe el alumno para que este sea capaz de construir y descubrir el conocimiento. Dicha ayuda puede ser por parte del profesor o de los mismos compañeros, lo cual reafirma las interacciones sociales dentro del salón para favorecer la comprensión, y en el caso particular de la lectura para lograr la comprensión a un nivel crítico. Un ejemplo de ello es proporcionar a los alumnos las estrategias y guiarlo en la aplicación de estas frente a la lectura de un texto; con el fin de que el alumno pase de la zona de desarrollo real (lo que sabe y puede hacer por sí mismo) a la zona de

desarrollo potencial (lo que sabe y puede hacer con ayuda). De acuerdo con Vygotsky (en Sarramona, 2008) existe una distancia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial, al cual describió como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y explicó que para que el paso de una zona a otra sea efectivo, es decisivo el apoyo de alguien más competente. Esto reafirma la importancia de la participación en conjunto del profesor con el alumno y del alumno con sus compañeros, ya que esto va a propiciar la construcción del conocimiento. Asimismo, se reafirma la importancia de la lectura que forma parte del lenguaje, pues es a partir de este las personas construyen y acceden al conocimiento sobre los temas que le interesan.

2.6. Proceso de lectura

A lo largo del tiempo se han realizado diversas propuestas de cómo se desarrolla el proceso de lectura. No obstante, como Trejo y Alarcón (2006) afirman, este proceso no puede ser observado de forma directa, pues cada individuo lleva a cabo procesos diferentes. De esta manera el proceso de lectura puede abordarse y definirse a partir de las estrategias que utiliza cada persona para la construcción de su propio aprendizaje. Es así como se identifican tres modelos que explican cómo se lleva a cabo la lectura; el modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo.

a) *Modelo ascendente*

También conocido como *bottom up*, este modelo se caracteriza por que el lector empieza por identificar letras para enseguida reconocer unidades más amplias como palabras, frases y el texto completo, por lo que este modelo es en sí un proceso de descodificación (Santiago, Castillo y Morales, 2007; Trejo y Alarcón 2006 y Solé, 2003). Sanjuan Montes (2013) explica que este es un modelo inductivo, puesto que se realiza de lo simple a lo complejo, donde el estudiante debe construir el sentido del texto a partir de unidades de significado presentadas en el texto. Por lo

tanto, el modelo ascendente se considera tradicional, ya que es incorrecto pensar que la lectura se reduce tan solo a la decodificación para comprender el sentido de un texto. Puesto que comprender cada palabra, oración y párrafo de un texto no significa que el lector sea capaz de identificar las intenciones y los mensajes implícitos del autor. El modelo ascendente no considera los conocimientos previos del lector, pues se limita a que este repita lo expuesto por el autor (Trejo y Alarcón, 2006).

b) *Modelo descendente*

El modelo *top down* o descendente tiene una perspectiva diferente del lector, pues este es considerado parte esencial en el proceso de lectura. Santiago y otros (2007) confirman que el lector es el protagonista del proceso de lectura pues los conocimientos que tiene sobre el mundo y sobre el tema en general ayudan a entender el texto más fácilmente. En efecto, Smith (1992) argumenta que durante la lectura, se requiere tanto la información visual que corresponde al texto, como la información que tiene el lector, es decir sus conocimientos previos. Esto significa, que mediante la interrelación de estas dos informaciones durante la lectura, esta resultará más fácil de comprender para el lector, particularmente por las experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad.

Por su parte Sanjuan Montes (2013) describe que se trata de un modelo deductivo (que va de lo complejo a lo simple), donde el lector realiza hipótesis e inferencias, las cuales verificará durante el proceso de lectura gracias a indicios presentes en el texto. Como podemos ver, de acuerdo con el autor, este modelo implica un mayor uso de estrategias con la finalidad de encontrar el significado del texto mediante predicciones y especulaciones. De ahí que el modelo descendente preste atención al rol activo del lector, y no solo el simple descifrado de palabras y la repetición.

c) *Modelo interactivo*

El modelo interactivo implica una construcción de significados los cuales devienen importantes para los lectores, es decir este constituye un aprendizaje significativo, lo cual desde la mirada de Trejo y Alarcón (2006) implica que las personas sean capaces de evaluar su propio rendimiento. El modelo se considera constructivo ya que el lector interpreta el significado de un texto a partir de sus características (Santiago y otros, 2007), las cuales van a permitir al lector construir el significado del texto.

De acuerdo con Joulia (citada en Sanjuan Montes, 2013) la lectura comienza con un proceso ascendente seguido de procesos descendentes que interactúan en todo momento. Asimismo, Solé (2003) coincide en que el modelo interactivo se caracteriza por integrar el modelo ascendente y descendente. Es decir, que durante el proceso lector, la interacción entre la decodificación de las unidades del texto y los conocimientos, experiencias e informaciones previas son importantes para alcanzar un alto nivel de lectura, lo que se traduce en un alto grado de comprensión lectora. En efecto, como menciona Gaonac'h (citado en Sanjuan Montes, 2013) la lectura es una actividad que implica un alto grado de interactividad entre diferentes procesos. En la misma línea, Goodman (2006) afirma que el proceso lector inicia con un texto, el cual es procesado como lenguaje para así llegar a la construcción del significado, ya que sin este no existe la lectura y sin el proceso no se obtienen significados. Por lo tanto, para el modelo interactivo el lector mantiene un rol activo, en el que se favorece la interacción entre el texto y el lector, para así llegar a la construcción de significados.

2.7. Niveles de comprensión lectora

Como vimos anteriormente, la lectura implica la comprensión, por lo que podemos distinguir la comprensión lectora como un proceso de interacción entre el documento escrito y el

lector, donde este recurre al uso de estrategias con la finalidad de mantener este dialogo. Para que la comprensión sea eficaz, el lector debe pasar por distintos niveles de lectura. Pérez (2005) explica que leer es más que descodificar y conectar significados; leer implica un proceso que se lleva a cabo teniendo en cuenta varios niveles. Echeverría (citado en Muñoz, 2011) a su vez expone que la lectura es un proceso con diferentes grados de dificultad para comprender, por lo que se categoriza en niveles de comprensión que permiten clasificar la lectura de acuerdo con el tipo de interacción con el texto. Lo cual significa que un lector se define por el nivel de comprensión lectora que alcanza.

A continuación, en la Tabla 2.1, se hace una recopilación de los niveles de comprensión con base en lo expuesto por cuatro autores. En primer lugar encontramos a Gagné (en Muñoz, 2011) quien define cuatro niveles de comprensión, donde el último nivel es el que permite realizar una comprensión de lectura basada en objetivos para tener el control de lo que se lee. En segundo lugar, tenemos a Pérez (2005) quien define 5 niveles de comprensión y quien explica a detalle las actividades que puede hacer lector frente al texto escrito. En tercer lugar, Sánchez (2008) nos presenta 7 niveles de comprensión lectora y a su vez explica que estos niveles pertenecen a tres etapas que se dan durante el proceso de lectura el nivel textual, nivel inferencial y el nivel contextual. Finalmente, Argudín y Luna (2001) hacen referencia a cuatro niveles de comprensión establecidos como un referente sobre el nivel de comprensión lectora que se le debe exigir a un estudiante universitario para que este tenga un rendimiento académico eficiente.

Tabla 2.1: Niveles de comprensión lectora

	E. Gagné (en Muñoz, 2011)	<i>Decodificación</i>	Asociación de la palabra escrita con su significado para activar el significado de estas en la memoria.
		<i>Comprensión literal</i>	Asociación del significado de las palabras para obtener el significado literal de lo escrito.

Niveles de comprensión lectora:			Consta de dos procesos: 1) acceso léxico, significado de las palabras (descodificación) y 2) análisis, consiste en la combinación de las palabras que llevan a la comprensión y relación de las oraciones.
		<i>Comprensión inferencial</i>	Consiste en asociar lo expresado por el autor con información conocida por el lector, mediante procesos como el resumen, la elaboración y la integración, con el fin de ayudar a recordar la información del texto.
		<i>Control de la lectura</i>	Comprende el establecimiento de metas, selección de estrategias, la comprobación y corrección con el fin de tener un control sobre lo que se lee. Este nivel de lectura permite al lector ser consciente de sus procesos cognitivos.
	J. Pérez (2005)	<i>Nivel literal</i>	En este nivel el lector debe reconocer y recordar los elementos del texto, tales como detalles, los personajes, ideas principales, ideas secundarias, las relaciones de causa-efecto, rasgos de los personajes, hechos, épocas, lugares, entre otros.
		<i>Reorganización de la información</i>	Implica una reorganización de las ideas y de la información mediante la clasificación y la síntesis, es decir, categorizar personajes, objetos, lugares, realizar esquemas, resúmenes, entre otros. Tanto el nivel literal y este, permiten la comprensión global del texto y la identificación de la información concreta.
		<i>Nivel inferencial</i>	En nivel se caracteriza porque el lector agrega elementos que no están presentes en el texto, es decir relaciona las informaciones con sus experiencias previas con el fin de favorecer la interpretación.
		<i>Nivel crítico o valorativo</i>	En este nivel el lector debe realizar una valoración acerca del texto a partir de la relación entre las informaciones contenidas y el conocimiento previo, lo que permite evaluar las afirmaciones del autor. Este nivel implica comprender diversas formas de interpretar un texto y la reflexión sobre su contenido por parte del lector.
		<i>Nivel apreciativo</i>	En este nivel el lector es capaz de realizar comentarios estéticos o de contenido del texto. El lector puede realizar inferencias sobre los motivos, las causas y las posibilidades lógicas.

			Asimismo, sobre las ambigüedades, las relaciones espaciales y temporales, por mencionar algunas. Este nivel permite la reflexión, la consideración objetiva, la evaluación crítica y una apreciación sobre las características del lenguaje que utiliza el autor como la ironía, el humor, el doble sentido.
D. Sánchez (2008)	Nivel Textual	<i>Literal</i>	Decodificación de los signos escritos. El lector identifica formas y contenidos explícitos (significado de palabras, identificar detalles, secuencia de los sucesos).
		<i>Retención</i>	Se distingue la capacidad de captar y aprender el contenido del texto (recordar detalles, situaciones, aspectos importantes).
		<i>Organización</i>	El lector es capaz de ordenar los elementos y vínculos presentados en el texto (establece relaciones, descubre la causa y efecto de los sucesos, identifica idea principal, entre otros).
	<i>Nivel Inferencial</i>		En este nivel, el lector puede identificar los aspectos implícitos en el texto y complementa detalles que no están presentes en el texto, formula hipótesis y deduce enseñanzas.
	Nivel Contextual	<i>Interpretación</i>	Reordenación de los contenidos desde un enfoque nuevo, formulación de opiniones, deducción de conclusiones, reelaboración de un texto en una síntesis, por mencionar algunas características.
		<i>Valoración</i>	El lector puede formular juicios basándose en la experiencia y en los valores, capta los sentidos implícitos, distingue entre hechos y opiniones, realiza juicios sobre el valor de un texto.
		<i>Creatividad</i>	En este nivel el lector contrasta las ideas del autor con las suyas, asocia las sus ideas con las del texto. El lector puede reafirmar o cambiar su conducta frente al tema del texto; puede formular títulos distintos, entre otras.
Y. Argudín, M. Luna (2001)	<i>Nivel A (rendimiento eficiente)</i>		En este nivel el estudiante es capaz de evaluar la confiabilidad de un texto, descubrir el tema de un texto, identificar y formular hipótesis, identificar los razonamientos que apoyan la argumentación, reconocer contradicciones y ambigüedades y explicar los razonamientos que utilizó para el análisis del texto. Este nivel corresponde al Nivel Crítico o Valorativo.

		<i>Nivel B (rendimiento medio)</i>	El alumno es capaz de identificar y definir el tema del texto e identificar la tesis o hipótesis. Los estudiantes que se encuentran en este nivel no son capaces de identificar ambigüedades y contradicciones.
		<i>Nivel C (bajo rendimiento)</i>	El alumno solo es capaz de identificar algunos puntos o ideas claves en un texto. No es capaz de distinguir la relación de las ideas clave con el tema, la tesis y los argumentos del autor.
		<i>Nivel D (incapacitado para rendir en la universidad)</i>	El alumno identifica conceptos, los cuales pueden ser o no relevantes. La lectura puede provocarle confusión.

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, cada uno de los autores hace una clasificación de los niveles de comprensión. No obstante, existe una relación entre los niveles expuestos por cada uno de ellos, como es el caso de los niveles literal, inferencial y crítico. Lo cual se traduce, en la clasificación de los niveles de lectura en tres apartados principales.

Para efectos de la investigación, los niveles de comprensión lectora son punto crucial dado el hecho de que nos enfocaremos en favorecer el nivel de lectura crítica entre los estudiantes con la finalidad de mejoren su comprensión lectora. Es por esta razón que se considera conveniente usar como referente los niveles de comprensión lectora definidos por Argudín y Luna, ya que estos niveles se centran en estudiantes universitarios.

2.8. Lectura crítica

Actualmente, para ser parte de la sociedad del conocimiento es indispensable contar con habilidades de lectura, particularmente, de lectura crítica. De ahí la necesidad de que esta competencia sea propiciada en las instituciones de educación. Por una parte, Serrano de Moreno (2008) considera que ante el rápido avance y difusión del conocimiento, la lectura ha adquirido nuevas funciones que deben ser asumidas por las universidades, pues estas son el medio a través

del cual los alumnos pueden desarrollar habilidades de lectura crítica con el fin de promover el conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Esto implica que al favorecer la lectura crítica se brinde a los jóvenes una nueva visión que conlleva beneficios personales y profesionales. Siendo la lectura crítica una herramienta que coadyuve en la mejora de la comprensión cultural y social y a lograr una conciencia crítica. En efecto, Freire (1999) concebía la lectura crítica como la mejor herramienta para concientizar y de liberar a las personas con el fin de salir de la opresión y mejorar su vida. Esto significa que aprender a leer críticamente es un aprendizaje que permite a las personas mejorar su calidad de vida, comprender mejor el mundo y a sí mismos.

Por otra parte, la importancia de la lectura crítica surge debido a la polisemia y a la ambigüedad de un documento escrito, el cual puede ser leído e interpretado desde diversas perspectivas dado el hecho de la diversidad cultural y los diferentes puntos de vista (Cassany, 2009). Esto es porque un texto puede ser leído y comprendido diferente dependiendo de los conocimientos previos del lector, de ahí las diferentes interpretaciones que se pueden hacer sobre un mismo texto. Cassany (2009) explica que esto sucede porque cada lector lee un escrito desde momentos, lugares e ideologías diferentes, por lo que leer críticamente significa ser consciente de que la interpretación que realizamos de un textos es una entre varias. Asimismo, afirma que al conocer como han interpretado un texto otras personas aprendemos otras formas de interpretar y concebir el mundo, al mismo tiempo esto nos permite tener más pistas para la interpretación del texto. Esto nos ayuda a desarrollar nuestra habilidad como lectores críticos, pues así identificamos otros contextos del texto y las ambigüedades que existen. Además, desarrollamos una conciencia sobre la diversidad de pensamiento e interpretación.

Para definir lectura crítica, consideramos que es importante que primero pensemos en el significado del concepto de “crítica”. La noción de crítica desde la mirada de Serrano de Moreno

y Madrid de Forero (2007: 60) “supone un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción”. Por su parte, Cassany (2006) expone que desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, el concepto hace referencia al nivel más alto de comprensión lectora. Para Green (en Cassany, 2006) es una serie de habilidades que permiten construir una crítica personal sobre los temas que influyen en la vida, en la escuela o en el trabajo, con el fin de facilitar la comprensión, observación y control de nuestras vidas. Por lo tanto, “crítica” implica la acción reflexiva y analítica frente a los temas que conciernen nuestro ser personal y ser profesional mediante el desarrollo de una serie de habilidades que nos permitan identificar informaciones implícitas y a su vez desarrollar un alto grado de comprensión del mundo.

De esta manera podemos definir lectura crítica como la comprensión de un texto más allá de la decodificación, es decir, realizar una evaluación y un análisis de lo expuesto por el autor con la finalidad de tomar una postura (estoy de acuerdo o en desacuerdo con el autor) basándose en experiencias, valores y conocimientos previos sobre el tema. En efecto, Pérez y Hospital (2014) confirman que la lectura crítica es igual a comprender de manera significativa, tomar una postura con base en lo expuesto por el autor y entender los significados implícitos. Para Smith esta es “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita” (citado en Cassany, 2006: 25). Esto significa que lectura crítica es poner en tela de juicio las ideas y razonamientos de autor, prestando atención en cada elemento del texto para considerar alternativas. Serrano de Moreno (2008) coincide en que el lector debe centrarse en identificar connotaciones de las palabras o de los enunciados, cuestionar cualquier afirmación, principio o teoría, reconocer imprecisiones u opiniones contrarias, distinguir puntos de vista, intenciones, posiciones y contrastarlos con otras

alternativas. Por lo tanto, la lectura crítica implica a su vez comprender la ideología y la posición que adopta el autor. Hoy en día, esta no solo involucra los textos sino también la comprensión de otros medios de comunicación (internet, noticieros, discursos políticos y pedagógicos) con el fin de desentrañar los mensajes implícitos. De ahí la importancia y la exigencia de adoptar un rol más activo y crítico, así como el empleo de estrategias que permitan buscar, localizar, seleccionar y evaluar la información contenida en el texto (Valero, Vázquez y Cassany, 2015). Esta exigencia se acentúa en el caso de la lectura crítica en una lengua extranjera.

2.9. Lectura crítica en la lengua extranjera

La lectura crítica en lengua extranjera (LE) ha sido poco desarrollada, por la poca importancia que se le da a la comprensión escrita durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la comprensión y la expresión oral fundamentales, tal como se mencionó anteriormente. Además, para Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) ayudar a los estudiantes de LE a desarrollar la lectura crítica puede ser un reto difícil. En efecto, para Jensen (1986, en Koyama 2016) la lectura crítica es considerada la habilidad más difícil de enseñar en clase de LE. No obstante, el desarrollo de esta representa un componente clave en la educación de ciudadanos democráticos (Tengberg y Olin-Scheller, 2016). En efecto, la lectura crítica en LE, como se mencionó en apartados anteriores es la base para el entendimiento, la cooperación y establecimiento de vínculos sociales entre naciones, así como para la formación de ciudadanos multilingües.

Asimismo, se resalta la importancia de enseñar lectura crítica a los estudiantes de lenguas, puesto que el progreso del desarrollo de la lectura crítica en LE se traduce en el desarrollo de habilidades del pensamiento (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015). Esto ayuda a los estudiantes a expandir su comprensión de la sociedad en la que viven, y a partir de la lectura decidir qué creer y qué hacer. Para Tengberg y Olin-Scheller (2016) leer críticamente en LE ayuda a los estudiantes

a descubrir y a tomar conciencia de que todos los textos están sesgados social, cultural, política y estéticamente, de ahí que los estudiantes aprendan que la lectura crítica implica un proceso intelectual, analítico y reflexivo.

Por lo tanto, para el desarrollo de la lectura crítica en una lengua extranjera se requiere en primer lugar, tener una conciencia crítica de la lengua (Fairclough 1995, en Tengberg y Olin-Scheller 2016), lo cual implica el dominio del idioma (vocabulario, expresiones, conocimientos pragmáticos, por mencionar algunos. En segundo lugar, es indispensable comprender el texto para analizarlo e interrogarlo (Tovani, 2000), lo cual implica la aplicación de estrategias de lectura. En tercer lugar, se requiere la capacidad de evaluar las propias prácticas y trabajo para el desarrollo de las habilidades (Hall 2014, en Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015), esto se traduce en la aplicación de estrategias metacognitivas. Por último y no por ello menos importante, se requiere que los profesores tengan conocimientos y demuestren habilidades de lectura crítica (Maltepe, 2016), puesto que es el profesor quien debe apoyar, guiar y orientar a los estudiantes en desarrollo de las habilidades de lectura crítica. De ahí la necesidad de que dentro del salón de clases se implementen estrategias para favorecer la comprensión y la lectura crítica en LE.

2.10. Estrategias de lectura

Como hemos visto, para favorecer una buena comprensión lectora es importante que profesores fomenten las estrategias en el aula, principalmente, estrategias de lectura crítica, pues estas son el medio a través del cual se prepara a los alumnos para realizar un análisis y reflexión profunda de los textos que se le presenten durante la formación universitaria. Es por ello que en el presente apartado estableceremos una definición de estrategia, seguido de una definición de estrategias de lectura para así concluir con una serie de estrategias de lectura crítica.

Si intentamos definir una estrategia, desde nuestra experiencia, podemos decir que esta es una serie de pasos a seguir para lograr una meta o cumplir un objetivo. Para Valls (en Solé, 2003) consiste en regular una actividad con el fin de que una persona seleccione, evalúe, persista o abandone ciertas acciones para conseguir la meta que nos proponemos. Van Dijk y Kintsch (en Carrasco, 2003) explican que una estrategia es la idea que tiene una persona acerca de la mejor forma de actuar con el fin de lograr una meta. Como podemos observar, ambas definiciones nos remiten a alcanzar metas a través de una serie de acciones que nos lleven hacia el mejor camino.

Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2010) hacen una clasificación de estrategias; de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza hacen referencia a los medios o recursos pedagógicos utilizados por el profesor para satisfacer las necesidades de progresos de los alumnos, es decir, favorecer la construcción del aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Las estrategias de aprendizaje son procedimientos e instrumentos que los alumnos adquieren y emplean como recurso con la finalidad de aprender significativamente, para solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Mientras que las primeras se enfocan en la práctica docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, las segundas se centran de lleno en la actividad del alumno y en las herramientas que este utiliza para aprender. Esto implica que la aplicación de las estrategias de manera vinculada permite crear un ambiente de enseñanza-aprendizaje favorable para que los alumnos y profesores alcancen el objetivo principal de la educación actual; la construcción de los conocimientos, la cual debe llevarse a cabo con la participación tanto del profesor como del alumno. A partir de estas aproximaciones podemos establecer ahora una definición de lo que son las estrategias de lectura, las cuales veremos a continuación.

La importancia de enseñar estrategias de lectura, surge principalmente a partir de las nuevas demandas a la capacidad de leer impuestas por la educación superior (Argudín y Luna, 2001). De

ahí la necesidad de proporcionar a los alumnos las herramientas para que estos sean capaces de potenciar su capacidad de comprensión lectora para aprender a aprender, pues como afirma Augstein (en Argudín y Luna, 2001: 18) “leer es pensar, leer es aprender”. Además, se busca que jóvenes universitarios sean lectores autónomos y tomen las riendas de su propio aprendizaje, para así ser capaces de aprender de los textos, lo cual implica ser consciente del proceso lector para así ser capaz de vigilar la comprensión, relacionar lo que dice el autor con los conocimientos previos, cuestionarse y modificar lo aprendido y transferir los conocimientos a otros contextos (Solé, 2003). De esta manera, estos serán capaces de enfrentarse a los retos de la vida cotidiana mediante la aplicación de estrategias, que no solo les ayudarán resolver problemas, sino también a ser conscientes del mundo que les rodea. Para Brown y Palincsar se requieren de tres condiciones para poseer una habilidad lectora que permita comprender lo que se lee: 1) la claridad y coherencia del texto, 2) el grado de conocimientos previos con los que cuenta el lector, los cuales serán decisivos para dar significado a un texto y 3) las estrategias que el lector utiliza para potenciar la comprensión (Solé, 2003). Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de estrategias para la comprensión lectora son indispensables, ya que de esto depende que se pueda mejorar o no la comprensión de un documento escrito.

Una estrategia es un medio que nos permite lograr un objetivo, a partir de esta premisa estableceremos una definición de estrategia de lectura. De acuerdo con Solé (2003: 59) “las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”. Esto significa que la serie de procesos que se siguen para alcanzar una meta son complejos en su esencia, lo cual exige al lector concentración y atención, para planificar, evaluar y modificar las estrategias cuando sea necesario. Por su parte, Carrasco (2003) expresa que las estrategias representan una serie de acciones con el fin de lograr

la construcción del significado de un texto. Como podemos ver, la autora destaca que el lector puede hacer una mejor interpretación del documento escrito cuando este emplea estrategias. De ahí la necesidad de enseñar estrategias de lectura pues tal como Solé (2003) afirma se deben enseñar estrategias para la comprensión de textos, ya que estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen y ni aparecen, o se enseñan o no y se aprenden o no.

2.10.1. Estrategias cognitivas y metacognitivas

Para los teóricos cognitivistas, la lectura está asociada con los procesos mentales que implican aprender, es decir, los procesos que lleva a cabo el lector para lograr la comprensión del texto. De ahí que, las estrategias de lectura que podemos identificar sean las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas. Para Santiago y otros (2007) las estrategias cognitivas implican el conocimiento y la relación con los procesos mentales (como la atención, análisis, organización y elaboración) para el aprendizaje y a su vez estas se asocian con el logro de metas. Las estrategias metacognitivas implican como controlar dichos procesos para identificar nuestros avances hacia las metas, por lo tanto distinguimos la planificación, supervisión y evaluación. Como podemos ver estas estrategias no solo implican su aplicación, sino ser consciente de estas y cómo aplicarlas para mejorar el proceso lector. Asimismo, Tuckman y Monetti (2011) resaltan la importancia de las estrategias cognitivas y la combinación con las estrategias metacognitivas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

En las Tablas 2.2 y 2.3, elaboradas a partir de una tabla propuesta por Tuckman y Monetti (2011), podemos apreciar las estrategias cognitivas y metacognitivas y su aplicación.

Tabla 2.2 Estrategias cognitivas

Estrategias cognitivas	Aplicación
<i>Abstracción</i>	Comprensión y retención limitada de información. - Identificar el tema o ideas principales.
<i>Elaboración</i>	Cuando se agrega información para comprender mejor. - Elaborar ejemplos, analogías o ilustraciones.
<i>Esquematización</i>	Almacenamiento de la información importante. - Búsqueda de relaciones de causa/efecto, comparaciones, listas, descripciones, entre otros, para ayudar a la comprensión.
<i>Organización</i>	Organizar la información. - Identificar puntos clave.
<i>Indagación</i>	Formular y responder preguntas sobre el tema. - Formular hipótesis. - Activar conocimientos previos.
<i>Toma de apuntes</i>	Resumir y abstraer ideas principales. - Tomar apuntes, resumir, parafrasear.

Fuente: Tuckman y Monetti (2011)

Tabla 2.3 Estrategias metacognitivas

Estrategias metacognitivas	Aplicación
<i>Planificación</i>	Establecer metas y elaborar planes para obtener mejores resultados. - Formular objetivos de lectura.
<i>Supervisión</i>	Implica autoexaminarse, plantearse preguntas, mantener un registro de los avances y determinar que función y que no. - Determinar elementos importantes del texto. - Elaborar inferencias. - Tomar notas, subrayar, hacer preguntas, releer.
<i>Evaluación</i>	Examinar el desempeño y la retroalimentación para identificar errores. - Elaborar resúmenes y esquemas. - Analizar errores y plantear soluciones.

Fuente: Tuckman y Monetti (2011)

Como podemos ver, los dos tipos de estrategias guardan una relación en cuanto a la aplicación, puesto que la aplicación de las estrategias metacognitivas implica recurrir al uso de estrategias cognitivas. De ahí que se les considere como un control de los procesos mentales tal como Santiago y otros (2007) explican. Asimismo, cabe aclarar que la tipificación de estas estrategias ha permitido identificar a los buenos alumnos, pues estos se caracterizan por ser lectores

conscientes de los factores que afectan su aprendizaje y como hacer uso de las estrategias necesarias para tener éxito.

Si bien estas estrategias tienen una concepción cognitiva debido a que resultan de los procesos mentales del lector, también tienen una concepción constructivista. Debido a que las estrategias son utilizadas por el lector para la construcción de su propio aprendizaje mediante la guía del docente. Además, las estrategias de lectura tienen más probabilidades de ser comprendidas y utilizadas cuando se enseñan de forma explícita que implícita. Es decir, que es necesaria su aplicación y no solo transmitir su conocimiento.

2.11. Estrategias de lectura crítica

Dado el hecho de que para la educación universitaria es necesario que los estudiantes lean de forma eficaz, se hace patente la preocupación por implementar estrategias para que los estudiantes puedan leer de forma crítica. Para Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) es importante usar estrategias pues estas permiten una mejor comprensión más allá de solo obtener los elementos clave de un texto. Además, esta inquietud surge debido a que la incapacidad para leer de forma crítica conlleva a la incompetencia para realizar la evaluación de un texto y la incapacidad de las personas para tomar decisiones responsables a partir de la lectura, causando que los intereses del lector queden coartados y que dependa de contenidos doctrinales generando que sus visión sea escasa y pobre (Argudín y Luna, 2001). De esta manera reafirmamos la necesidad de proporcionar estrategias de lectura crítica a los estudiantes universitarios

Las estrategias de lectura crítica son, por lo tanto, un instrumento de aprendizaje en cualquier disciplina, además de acuerdo con Koyama (2016) esta es un proceso interactivo que utiliza varios niveles del pensamiento simultáneamente y que según Argudín y Luna (2001: 33) se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, pues esta permite:

“Analizar, anticipar consecuencias, argumentar, buscar falacias, clasificar, comparar, deducir inferencias, definir, desarrollar conceptos, descubrir ambigüedades, contradicciones y vaguedades, formular hipótesis, generalizar, hacer conexiones de las partes con el todo y el todo con las partes, distinguir, identificar y aplicar criterios, identificar y utilizar analogías, reconocer conceptos y relacionar”.

Es así como la lectura crítica ayuda a alcanzar un alto nivel de comprensión lectora, por encerrar el desarrollo de una amplia gama de habilidades de razonamiento. En cuanto a las estrategias de lectura crítica, Argudín y Luna (2001:24) presentan una clasificación, la cual se puede observar en la Tabla 2.4:

Tabla 2.4: Estrategias de lectura y habilidades de razonamiento

<i>Lectura</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Habilidades de Razonamiento</i>
<i>Lectura crítica</i>	La fuente	Permite evaluar la confiabilidad de lo que se va a leer.
	El lenguaje	Hacer distinciones entre el lenguaje objetivo y subjetivo.
	Descubrir connotaciones	- Implica descubrir significados y ambigüedades. - Relacionar conceptos nuevos con las propias experiencias y conocimientos anteriores.
	Posición del autor	Inferencias sobre la postura que toma el autor y como enfrenta el tema que trata.
	Cómo se presenta la información	Ayuda a distinguir las diferencias entre los hechos, las inferencias y las opiniones
	El propósito del autor, objetivo o intencionalidad	- Reconocer si el autor quiere informar, instruir o persuadir. - Anticipar consecuencias. - Formular suposiciones y conjeturas. - Resolver problemas. - Reconocer medios y fines.
	El tono	Relacionar el tono con sentimientos y con el tema.
	El tema	Descubrir el significado del texto.
	Identificar y formular hipótesis centrales	- Anticipar consecuencias. - Formular suposiciones y conjeturas. - Resolver problemas.

	Hipótesis secundarias	▪ Descubrir y relacionar el desarrollo de la argumentación y la fundamentación de la hipótesis central. ▪ Deducir. ▪ Generalizar. ▪ Distinguir. ▪ Reconocer medios y fines. ▪ Relacionar. ▪ Hacer distinciones. ▪ Resolver problemas.
	Reconocer ambigüedades y elementos tendenciosos	▪ Reconocer ambigüedades y falacias.

Fuente: Argudín y Luna (2001:24).

A partir de las estrategias expuestas en la tabla, tenemos un indicio de como guiar a los estudiantes de educación superior con la finalidad de mejorar el nivel de comprensión lectora y de que estos tengan conocimiento de las estrategias que pueden aplicar en cualquier momento de su vida; con el fin de que sean capaces de reflexionar acerca de lo expuesto en los textos y de esta manera creen nuevas ideas, sean creativos y constructores de su propios conocimiento (Freire, 1999). Por su parte Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015), hicieron una revisión de la literatura e identifican las mejores estrategias de lectura crítica, las cuales se presentan a continuación en la Tabla 2.5:

Tabla 2.5 Estrategias de lectura crítica.

Estrategia de lectura crítica	Breve resumen de la estrategia
<i>Anotaciones</i>	Encerrar palabras clave y escribir comentarios o preguntas en el margen.
<i>Previsualización</i>	Obtener una visión general de la estructura del texto, pistas de texto, imágenes y experiencias personales anteriores a la lectura de un texto.
<i>Skimming/scanning</i>	Averiguar las características clave (palabras o conceptos) de la lectura para obtener sólo la esencia del texto.
<i>Hechos vs opiniones</i>	Los hechos pueden ser probados, indiscutibles, tienen evidencia concreta y la opinión se refiere a una creencia, un valor, se puede argumentar.
<i>Sacar Conclusiones</i>	Buscar pistas en el texto, pensando en lo que esas pistas desencadenan en el conocimiento previo y hacer una predicción.
<i>Monitoreo</i>	Monitorear la comprensión verificando si el texto tiene sentido.

<i>Resumen</i>	Resumir brevemente las ideas principales del texto. Escribir un párrafo o más que presente las ideas principales en sus propias palabras.
<i>Parafraseo</i>	Repetir y aclarar el significado de algunas frases del texto. Releer el pasaje a ser parafraseado y buscar palabras desconocidas. Traducir la información a sus propias palabras.
<i>Sintetizar</i>	Combinar ideas e información seleccionada de diferentes textos. Buscar patrones entre sus fuentes, posiblemente apoyando o refutando sus ideas o las de otras fuentes.
<i>Interrogatorio</i>	Escribir preguntas mientras se lee un texto por primera vez, se comprenderá mejor el material y se recuerda más si se escribe una pregunta para cada párrafo o sección.

Fuente: Kuta (2008), Tovani (2000); en Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015).

Como se puede observar dichas estrategias se corresponden con las estrategias cognitivas, lo cual implica que para el desarrollo de la lectura crítica estas son las más indicada por estar relacionada con las habilidades del pensamiento. De acuerdo con Axelrod y Cooper (2002) anotar, previsualizar, contextualizar, esbozar, analizar oposiciones, resumir, parafrasear, sintetizar, cuestionar y reflexionar son las mejores estrategias aplicables para leer críticamente.

Es por ello que para efectos de nuestra investigación, se establecerá una relación entre las estrategias propuestas por Argudín y Luna (2001); ya que estos representan los elementos o dimensiones a tomar en cuenta en el desarrollo de la lectura crítica; y las estrategias propuestas por Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015); pues estas permiten el desarrollo y la mejora de las dimensiones de la lectura crítica. La revisión de la teoría ha permitido identificar qué estrategias y qué dimensiones trabajar durante la intervención, por lo que a continuación se revisa el apartado metodológico.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

El apartado anterior, correspondiente a las reflexiones teóricas nos ha permitido resaltar la importancia de favorecer la comprensión lectora entre los estudiantes universitarios. Al mismo tiempo permitió dar sustento a la presente investigación, así como fue la base para la construcción del instrumento del trabajo, la forma en la que se trabajó, el taller y las planeaciones. Ahora, en el presente capítulo exponemos los sujetos con los que se trabajó, los instrumentos que se utilizaron, los materiales, las tareas que se llevaron a cabo, el procedimiento y el análisis de datos.

3.1. Metodología

El presente trabajo de investigación se basó en un enfoque cuantitativo. El cual se define por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como un estudio para afirmar creencias y crear patrones de comportamiento de una población a través de la recolección de datos con base en la medición numérica y análisis estadísticos. Esto implica que la investigación se basó en la recolección de datos estadísticos. Para responder a las preguntas de investigación, cumplir nuestros objetivos y aportar evidencias en relación a los lineamientos planteados, se recurrió al método cuasi experimental. Este tipo de estudio comprende una intervención con el fin de crear una situación para explicar de qué manera afecta a los participantes (Creswell y Reichardt citados en Hernández y otros, 2014). Siguiendo esta premisa, se realizó una intervención donde se manipuló la variable independiente para ver su efecto y relación con la variable dependiente, es decir, se propuso el uso de estrategias de lectura crítica con el fin de determinar si estas ayudaban a potenciar la comprensión lectora en francés. Se consideró que el método cuasi experimental es el que mejor se adaptó a nuestro trabajo, dado el hecho de que el grupo con que se trabajó ya estaba pre-hechos, es decir, fue formado antes de la intervención (Thyer y Stone-Romero citados en Hernández y otros, 2014). Además, tomando como guía este diseño, se realizó una pre-prueba y una post-prueba al

grupo se estudiantes seleccionados para la investigación. No obstante, no se trabajó con grupo control, puesto que la población estudiantil es reducida, y al momento de realizar la investigación no había otro grupo con las mismas características.

El diseño de la investigación fue transversal; este diseño está planteado como como un plan o una estrategia para recabar información y así responder al planteamiento del problema (Wentz, McLaren, Creswell, y Kalaian citados en Hernández y otros, 2014). De acuerdo con Lui y Tucker (citados en Hernández y otros, 2014) el diseño transversal recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único con el propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En efecto, para nuestra investigación, se hizo un corte en un determinado tiempo para obtener los datos que nos van a ayudarían a determinar la influencia de la lectura crítica sobre comprensión de lectura. Finalmente, el alcance de nuestra investigación fue descriptivo, el cual Hernández y otros (2014) definen como un estudio que pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables. Pues, la investigación midió y puntualizó cómo las estrategias de lectura crítica ayudan a potenciar la comprensión lectora.

3.2. Sujetos

Para efectos de la presente investigación se trabajó con una muestra no probabilística intencional. Dicha muestra fue representada por los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la BUAP, específicamente los alumnos de la materia Lengua Meta V. Cabe mencionar que en el momento en que se realizó la investigación solo había un grupo de estudiantes que se encontraban cursando dicha materia por lo cual no hubo grupo control. El grupo estuvo conformado por 21 estudiantes, no obstante, al taller solo llegaron regularmente 11 de ellos, 4 hombres y 7 mujeres. La edad de los sujetos se oscilo entre los 20 y 27 años.

Si bien los alumnos deben cursar materias completamente en francés, los estudiantes con los que se realizó la investigación pertenecen a la última materia enfocada al estudio del francés: Lengua Meta V, donde se revisan aspectos gramaticales, elementos teórico-prácticos que permitan a los estudiantes entender, explicar y utilizar el idioma. Por lo cual se infiere que los alumnos deben de tener un dominio de la lengua francesa como mínimo de un nivel B1, lo cual implica que los estudiantes cuentan con el nivel suficiente para leer textos auténticos. Esto se infiere, ya que en el plan de estudios se expresa que al finalizar la carrera los alumnos tendrán un nivel B2, además porque la materia de Lengua Meta V es cursada cuando los alumnos ya han acreditado el 50% de sus materias (Facultad de Lenguas, 2009). Además, por el rango de edad se deduce, así mismo, que los participantes cuentan con la madurez suficiente para realizar una lectura crítica. En efecto, el plan de estudios establece como requisito de ingreso, que los estudiantes cuenten con las habilidades para realizar lectura analítica, reflexiva y crítica (Facultad de Lenguas, 2009).

3.3. Instrumento

Como se mencionó anteriormente, el trabajo consistió en una investigación cuasi experimental sin grupo control, por lo que se realizó una pre-prueba, una intervención (taller) y una post-prueba, lo cual permitió determinar la incidencia de las estrategias de lectura crítica en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos. El instrumento utilizado en la pre y post prueba fue construido a partir de la revisión teórica, enfocándonos principalmente en dimensiones de la lectura crítica propuestas por las autoras Agurdín y Luna (2001 y 2011) y por las estrategias de lectura crítica expuestas por Kuta y Tovani (en Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015). De esta manera se aplicaron dos cuestionarios, el primero, el cuestionario uno (Q1) ayudó a identificar la percepción que tienen los estudiantes de ellos mismos sobre ser lectores críticos, el Q1 fue creado por Argudín y Luna (2001), se trató de 18 premisas a las que el estudiante debía responder V para verdadero y

F para falso (véase Anexo I). Con el Q1 se buscó indagar que estrategias conocía y aplica el estudiante a la hora de leer. El segundo cuestionario (Q2) tuvo el objetivo de medir el nivel de comprensión, si los alumnos saben realizar una lectura crítica y si emplean estrategias. Este cuestionario se sometió a un jueceo con expertos en la materia con el fin de guardar cierta pertinencia, coherencia y claridad. Ambos cuestionarios permitieron contrastar la información recabada.

3.3.1. Cuestionario de nivel de comprensión, lectura crítica y empleo de estrategias

El cuestionario para medir el nivel de comprensión, la lectura crítica y el uso de estrategias (Q2) fue de elaboración propia a partir de las dimensiones expuestas por Argudín y Luna (2001), quienes hacen una lista de las estrategias de lectura crítica tomando en cuenta el nivel de comprensión lectora que un estudiante universitario debe tener para rendir de forma eficiente a lo largo de sus estudios. Por lo que el instrumento, además de informar si el estudiante sabe hacer una lectura crítica, permite determinar el nivel de comprensión con base en la escala de Argudin y Luna (2001), el cual puede ser nivel A que implica rendir eficientemente en la universidad, nivel B un desempeño regular, nivel C un rendimiento bajo y D incapacidad y dificultad para comprender.

El Q2 se estructuró con 11 preguntas redactadas en francés que pueden ser adaptadas a cualquier texto. Para la presente investigación se utilizaron textos en francés, los cuales se describirán más adelante. El Q2 fue sometido a jueceo, las recomendaciones que hicieron los expertos fueron principalmente en relación al idioma francés, es decir, faltas de ortografía, de sintaxis y gramática. En cuanto a las preguntas, se consideró que todas eran claras y mantenían relación con las estrategias de lectura crítica y el texto a revisar, excepto la pregunta 11, la cual era ambigua y causaba confusión. Se realizaron las correcciones pertinentes y se modificó la pregunta 11 con el fin de mantener la coherencia del instrumento (ver Anexo II).

Cada una de las preguntas del Q2 se vinculó con las afirmaciones del Q1, fueron diseñados de esta manera con el fin de poder contrastar la información recabada y poder medir el nivel de comprensión antes de la pre-prueba y después de la post-prueba. En cuanto a los niveles de comprensión lectora que se manejaron, fueron aquellos descritos para rendir eficientemente en la universidad de Argudín y Luna, 2011. De esta manera, se puede apreciar que si un alumno contesta todas las preguntas correctamente, su nivel corresponde al nivel A, mientras que si tan solo responde a la pregunta 8, se considere un rendimiento bajo. La incapacidad de contestar a alguna de las preguntas nos remite inmediatamente a un Nivel D, que se considera como un nivel insuficiente para rendir en la universidad.

Tabla 1.1 Relación de las preguntas del Q2 y los niveles de comprensión

Preguntas	Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

Fuente: elaboración propia

3.4. Materiales

En cuanto a las lecturas que se utilizaron para la intervención fueron recopiladas de diversos sitios de Internet y de los libros para preparación del examen Delf B2 y Dalf C1. Se recurrió sobre todo a la selección de documentos escritos controversiales y de temas de actualidad en Francia,

pues estos textos permiten con mayor facilidad la práctica de una lectura crítica, además por que hacen referencia a la cultura francófona. Del libro de preparación al examen Delf B2 se tomaron 6 lecturas cortas, que sirvieron para que los alumnos identificaran y evaluaran la fuente. Del libro de preparación Dalf C1 se tomó una lectura. Los sitios de internet de donde se recopilamos las otras lecturas fueron: *Radio France Internationale*; tres lecturas, *Le Monde*; dos lecturas, *L'Observatoire*; tres lecturas. Cabe destacar que se recurrió en mayor medida a documentos obtenidos de internet por ser de actualidad y por la inmediatez en la que se puede recurrir a dichos textos.

3.5. Tareas

Las planeaciones del taller fueron realizadas bajo un esquema de competencias, centrándonos principalmente en la competencia piensa crítica y reflexivamente y en la competencia se expresa y se comunica. Asimismo, en cada una de las sesiones se trabajó una dimensión de la lectura crítica y una o dos estrategias de lectura de las cuales hablan Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015). A continuación en la Tabla 3.2 se muestra la dimensión que se trabajó y las estrategias que se aplicaron:

Tabla 3.2 Dimensiones y estrategias de la lectura crítica

Dimensión	Estrategias
1. <i>Fuente</i>	Skimming/scanning y previsualización
2. <i>Lenguaje</i>	Scanning y anotaciones
3. <i>Connotaciones</i>	Anotaciones y monitoreo
4. <i>Posición del autor</i>	Estrategias aplicadas en las dimensiones 1, 2, 3
5. <i>Como se presenta la información</i>	Hechos vs opiniones
6. <i>Intención del autor</i>	Interrogatorio y monitoreo
7. <i>Tono</i>	Sacar conclusiones
8. <i>Tema</i>	Palabras clave y sacar conclusiones
9. <i>Idea principal</i>	Resumen y parafraseo

10. Ideas secundarias	Resumen y síntesis
11. Elementos tendenciosos	Monitoreo

Fuente: Elaboración propia

La intervención se realizó durante 4 semanas, durante las cuales se llevaron a cabo 14 sesiones de 1 hora cada una. En cada una de las sesiones se trabajó con cada una de las dimensiones y estrategias de lectura crítica con el fin de poner a disposición de los alumnos las herramientas necesarias para que estos realizaran una lectura crítica. Además, después de la sesión 7, se realizaron actividades de práctica, en las cuales los alumnos pusieron en práctica todas las estrategias aprendidas hasta el momento. Se planeó realizar la misma actividad una vez concluidas las 14 sesiones, no obstante debido a dificultades metodológicas y de tiempo ya no se realizó.

En las sesiones en las que se trabajaron las dimensiones: *la fuente, el lenguaje, las connotaciones, la posición del autor, la intención del autor, el tema, la idea principal y las ideas secundarias*; se utilizaron fichas de trabajo. Se trata de cuadros y esquemas de apoyo para que los estudiantes ubicaran información precisa, que les ayudaría a evaluar la dimensión de la lectura crítica correspondiente. En el caso, por ejemplo, de la dimensión *connotaciones* se trabajó la estrategia de anotaciones. Pero para facilitar al estudiante la identificación de las palabras que denotaban uno o más significados antes se realizaron ejercicios en los que los estudiantes pudieron observar diversos ejemplos de connotaciones. Enseguida se procedió a la lectura de un texto y a la identificación de las connotaciones según su valor (positivo, negativo, cultural) o si simplemente se trataba de frases denotativas. En el Anexo III se puede observar las planeaciones de cada una de las sesiones y las fichas de trabajo propuestas.

3.6. Procedimiento

Una vez que se diseñaron los instrumentos se procedió a realizar el jueceo de estos con los expertos, quienes señalaron errores importantes y podían afectar los resultados de la investigación, como los mencionados anteriormente. Dichos errores se corrigieron y se procedió a realizar el pilotaje. Para ello se solicitó al docente a cargo la autorización para aplicar el instrumento con sus estudiantes. Así el pilotaje se aplicó en el periodo otoño 2016, con un grupo de Lengua Meta V, conformado por 16 alumnos. El piloteo nos permitió verificar, en primer lugar que el instrumento fuera comprensible para los estudiantes. En segundo lugar, nos permitió saber que tal complejo era para estudiantes de este nivel y el tiempo necesario para resolver el ejercicio (lo cual era importante para la aplicación con el grupo experimental), ya que se dispuso una hora para contestar el ejercicio, pero a los alumnos les tomo de 20 a 30 minutos resolverlo. En tercer lugar, nos ofreció una idea de donde se podrían encontrar las posibles fortalezas y debilidades de los alumnos al pedirles que realicen una lectura crítica.

Después del piloteo se procedió a solicitar permiso, con el docente a cargo de la materia de Lengua Meta V con quien se realizaría la intervención. Quien nos concedió trabajar durante el mes de febrero, en un total de 16 sesiones de una hora, dando un total de dos horas destinadas a la aplicación de la pre prueba y la post prueba y 14 horas de trabajo en donde se orientó a los estudiantes a la aplicación de estrategias de lectura crítica.

El análisis de datos se realizó en Excel, herramienta que permitió realizar los gráficos correspondientes. En cuanto a las observaciones, se utilizó un formato que permitió el vaciado de la información relevante para la interpretación de los resultados. A continuación, en el apartado cuatro se muestran los resultados que se obtuvieron antes y después del proceso de intervención.

CAPITULO IV: RESULTADOS

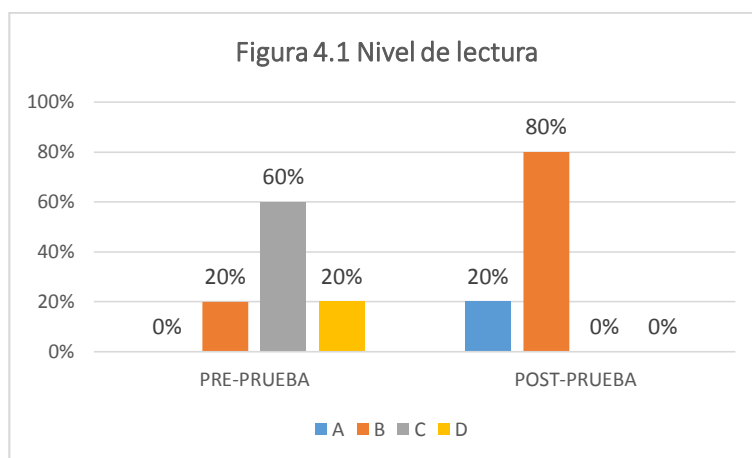
El siguiente apartado se centra la presentación y discusión de los resultados obtenidos respecto al proceso de intervención del desarrollo de comprensión lectora a partir del uso de estrategias de lectura crítica en alumnos de la materia de Lengua Meta V en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés. La lectura crítica, como hemos visto, se entiende como la comprensión de un texto más allá de la decodificación, es decir, realizar una evaluación y un análisis de lo expuesto por el autor con la finalidad de tomar una postura basándose en experiencias, valores y conocimientos previos sobre el tema. La descripción de los resultados obtenidos se dividieron en dos; la primer parte, está enfocada a mostrar el nivel de lectura que tiene el estudiante antes de la intervención y en la segunda parte se discuten los resultados de la pre-prueba y de la post-prueba de acuerdo con las dimensiones de fuente, lenguaje, connotaciones, posición del autor, presentación de la información propósito del autor, tono, tema, idea principal y secundarias y finalmente, ambigüedades y elementos tendenciosos, con el fin de realizar un análisis a detalle para determinar en qué medida las estrategias influenciaron la comprensión de lectura de los estudiantes.

4.1 Fase diagnóstica del nivel de lectura de los estudiantes

El cuestionario del nivel de lectura del estudiante universitario sirvió de base para establecer qué grado de lectura de la escala de Argudín y Luna (2001) se ubicaron los estudiantes antes de la intervención. Dicha escala contempla los cuatro niveles descritos en el marco teórico: el *Nivel A* representa un rendimiento eficiente, el *Nivel B* hace referencia a un rendimiento regular, el *Nivel C* es un rendimiento bajo y el *Nivel D* que representa un nivel de lectura deficiente. A continuación se presentan los resultados del nivel de comprensión antes y después de la intervención.

4.1.1 Nivel de comprensión de lectura

De acuerdo con los resultados arrojados en el cuestionario de nivel aplicado durante la pre-prueba, se observó que los sujetos de investigación tienen en su mayoría un *Nivel de Comprensión* C; 60% de los estudiantes, el 20% de los estudiantes posee un nivel de lectura deficiente (nivel D), el 20% restante cuenta con un nivel regular (nivel B) y ningún estudiante posee el nivel A, que corresponde al nivel para rendir eficientemente en la universidad. En cuanto a la post prueba, se observó un aumento significativo en el nivel de lectura de los estudiantes. Después de la intervención, el nivel de lectura de 80% de los estudiantes se ubicó en un *Nivel B*, el cual corresponde a un rendimiento regular, mientras que el 20% restante alcanzó un *Nivel A*, el cual corresponde al nivel más alto (véase figura 4.1).



De acuerdo con los datos obtenidos en la pre-prueba el nivel de comprensión lectora que los estudiantes de Lengua Meta V en el área de francés obtuvieron fue Nivel C que representa un nivel bajo, lo que nos arroja a pensar que existe un foco rojo entre lo citado en el programa de estudios que se supone que deberían de tener un nivel B2 pero la realidad es que los alumnos tienen un nivel de comprensión lectora de A1. El bajo rendimiento de lectura de los estudiantes coincide con lo expuesto por Amador y Alarcón (2006) quienes exponen la preocupación de los docentes pues aún no se alcanzan los estándares mínimos de lectura en el nivel universitario. Lo cual implica

que los estudiantes en las materias de formación especialmente aquellas que están orientadas a la elaboración de un proyecto de investigación o tesis tendrán un desempeño bajo debido a que no conocen ni manejan estrategias de lectura crítica que les permitan leer textos de manera eficaz. Después del proceso de intervención, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se ubicó en un Nivel B que representa un nivel regular. Esto nos lleva a pensar que la puesta en práctica de las estrategias de lectura crítica durante la intervención fue beneficiosa y coadyuvó al desarrollo de habilidades de lectura, lo que a su vez implica que los estudiantes desarrollaran una mayor conciencia del mundo que les rodea. Esto se relaciona con las afirmaciones de Tengberg y Olin-Scheller (2016) quienes dicen que leer críticamente en lengua extranjera ayuda a los estudiantes a descubrir y a tomar conciencia de que todos los textos están sesgados social, cultural, política y estéticamente. En efecto, las estrategias de lectura estuvieron orientadas a evaluar el texto con el fin de descubrir y evaluar los significados implícitos, los cuales pueden llevarnos a tomar una postura sobre un tema.

Si bien, no todos los estudiantes alcanzaron el nivel más alto, estos en su mayoría mostraron avances notables. Esto significa, que la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera debe revalorizarse como actividad, es decir, no dar por hecho que los estudiantes saben leer y que estos conocen estrategias. Sino que la lectura en lengua extranjera debe ser el momento para enseñar las estrategias que no fueron enseñadas en la lengua materna durante la Educación Básica y la Educación Media Superior. Tal como afirma Solé (2003) se debe seguir trabajando en niveles posteriores a la Educación Básica y exhortar a los estudiantes hacia el desarrollo de las habilidades lectoras. Si bien el alumno se enfrenta al aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna (español), las estrategias pueden ser aplicadas por igual en cualquier idioma. Dichos resultados nos permiten responder de manera parcial a la pregunta de investigación, la cual busca identificar cómo influye en los estudiantes el uso de estrategias de lectura crítica

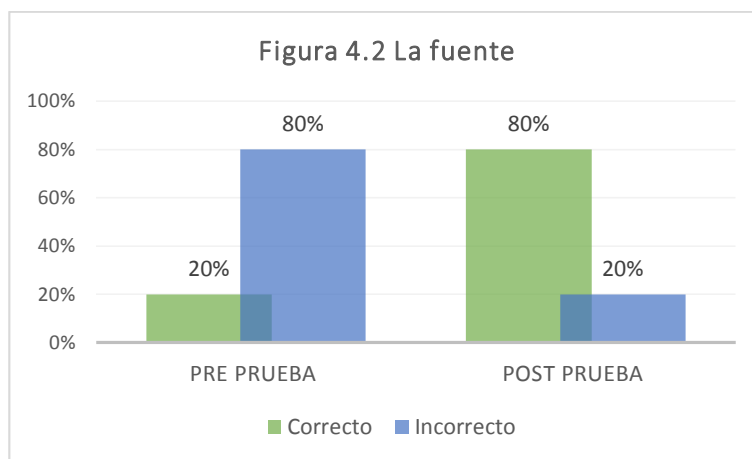
4.2 Elementos de la lectura crítica

En este apartado se presentan los resultados arrojados por la pre-prueba y la post-prueba de acuerdo con las dimensiones de fuente, lenguaje, connotaciones, posición del autor, presentación de la información propósito del autor, tono, tema, idea principal y secundarias y ambigüedades y elementos tendenciosos, los cuales corresponden con los elementos de la lectura crítica que deben tomarse en cuenta para el análisis y evaluación de un texto.

4.2.1 La fuente

La pregunta 1, tanto de la pre-prueba como la post-prueba, tuvo la finalidad de conocer si los alumnos eran capaces de identificar y evaluar la confiabilidad de la fuente. En dicha pregunta se pidió al alumno que indicara si la fuente era fiable o no y que justificara su respuesta. La respuesta correcta para esta pregunta en ambas pruebas fue sí, porque el texto menciona el autor, el lugar y la fecha de publicación, además el sitio del que se extrajo el texto es confiable, pues se trata de dos periódicos en línea.

En la pre-prueba se encontró que solo el 20% de los estudiantes identifican la fuente y la evalúan de forma correcta. Asimismo, se observó que 30% de los estudiantes respondieron acertadamente a la pregunta, no obstante no justificaron su respuesta. El 30% restante corresponde a los alumnos que no contestaron acertadamente la pregunta. Lo cual indica que el 60% de los estudiantes no saben evaluar la confiabilidad del texto por su fuente. En la post prueba se observó que el 80% de los estudiantes respondió de forma correcta a la pregunta, de igual forma justificó su respuesta y tan solo el 20% de los estudiantes respondió erróneamente (véase figura 4.2).

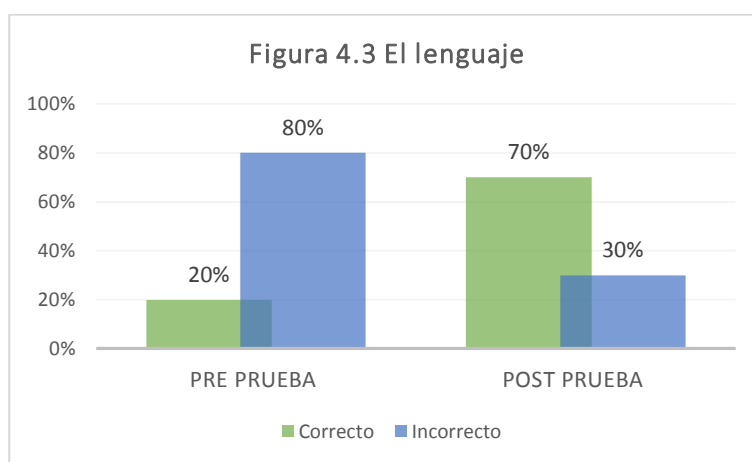


En cuanto a los resultados obtenidos en la dimensión *fuentes*, se observó que los estudiantes de Lengua Meta V, llegan a la mitad de su formación desconociendo las estrategias para identificar la fuente. No obstante, después de la intervención los estudiantes demostraron una mejor capacidad para hacer una primera evaluación de un texto, lo cual de acuerdo con Argudín y Luna (2001) permite al estudiante familiarizarse con la estructura del texto, identificar si el autor sustenta su escrito, si la bibliografía es actualizada y hacer predicciones de la temática del texto. Esto demuestra que a medida que los estudiantes aplican estrategias de *skimming* y *scanning* (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015), estos identifican los elementos que permiten determinar la confiabilidad o no de un texto por su origen, a la vez que los estudiantes demuestran un mayor rendimiento. Esto influye de manera positiva a los estudiantes, pues su desempeño, en las materias enfocadas a la investigación será más eficiente, ya que al contar con habilidades de lectura los estudiantes pondrán mayor atención a la hora de recopilar textos para un trabajo de tesis. En efecto, esto se relaciona con lo expuesto por Cassany y otros, (2007) quienes consideran que el fracaso o el éxito escolar, la preparación profesional, la autonomía y el desenvolvimiento personal están asociados con las capacidades de lectura. Es así como el propiciar actividades de lectura permite a los estudiantes el desarrollo no solo de la lectura, sino que les da las herramientas para desarrollarse exitosamente.

4.2.2 El lenguaje

La pregunta número dos, en ambas pruebas, tuvo la intención de que el estudiante identificara la objetividad o subjetividad del texto, por lo que se le presentó una frase del texto y se le pidió que identificara si esta hacía referencia a una opinión, un juicio, una emoción o si la oración se presentaba de forma objetiva no haciendo alusión a los sentimientos o la forma de pensar del autor, para ello el alumno debía utilizar el contexto.

En la pre-prueba se encontró que el 80% de los estudiantes tuvo dificultades para reconocer el tipo de lenguaje que emplea el autor y tan solo 20% fue capaz de reconocer la objetividad o subjetividad de un texto. En la post-prueba los resultados obtenidos mostraron que el 70% de los estudiantes identificaron si en el texto se presentan opiniones, juicios y sentimientos del autor o si el autor escribe sin hacer referencia a su forma de pensar y sus sentimientos, por el contrario 30% de los alumnos no respondieron correctamente, lo cual implica que aún tienen dificultad para reconocer los elementos que indican la subjetividad u objetividad del texto (véase figura 4.3).

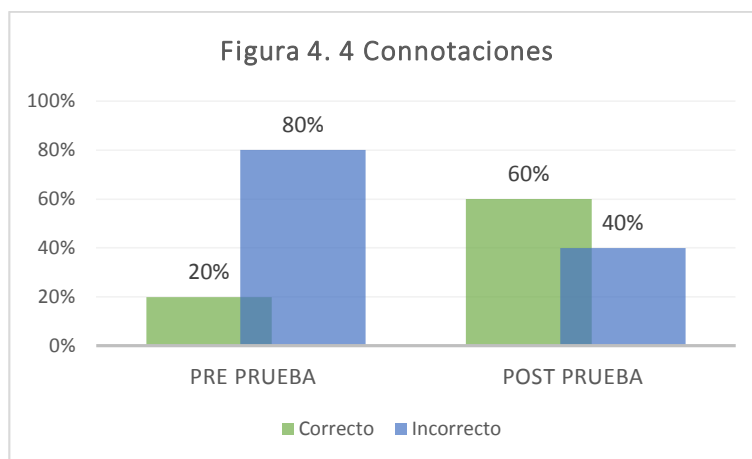


En cuanto a los resultados obtenidos en la dimensión *el lenguaje*, se vio un avance significativo, lo cual se debe a la aplicación las estrategias de scanning y anotaciones, esta última según Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) consiste en encerrar palabras y anotar comentarios. De esta manera los estudiantes encerraron las palabras que ellos consideraban que denotaban un

lenguaje subjetivo. Asimismo los resultados se deben a la aplicación de dicha estrategia durante todo el proceso de intervención. Pues, a medida que el estudiante se ve expuesto a identificar y evaluar la objetividad y subjetividad del texto, este interioriza la estrategia y la asimila como parte de una serie de pasos a seguir para realizar una lectura crítica. Además, esta dimensión forma parte de los pasos descritos por Fairclough (en Tengberg y Olin-Scheller 2016) quien explica que para leer de forma crítica, en primer lugar, se debe tener una conciencia crítica del idioma, es decir conocer el vocabulario, las formas gramaticales, entre otras. En efecto, para reconocer con mayor facilidad el tipo del lenguaje se deben encontrar los adjetivos presentes en el texto, pero si el estudiante no los identifica en lengua extranjera, le será más complicado. Por último, distinguir el lenguaje con el que se expresa el autor es una estrategia que tiene consecuencias positivas para la investigación, pues los estudiantes podrán descartar o elegir textos para sustentar un proyecto de tesis, tesina, entre otros.

4.2.3. Las connotaciones

La pregunta tres, tuvo por objetivo indagar si los estudiantes identifican las connotaciones en un texto y el valor que estas dan al escrito, es decir, si la connotación tiene un valor cultural, peyorativo o apreciativo. En esta pregunta se registró que el 80% de los estudiantes no reconoce las connotaciones, lo que implica que tampoco reconocen el valor que estas le dan al texto. En la post prueba se encontró que los estudiantes mejoraron, pues el 60% de ellos fue capaz de reconocer las connotaciones y su valor, no obstante 40% de los estudiantes aún no lo hicieron (véase figura 4.4).



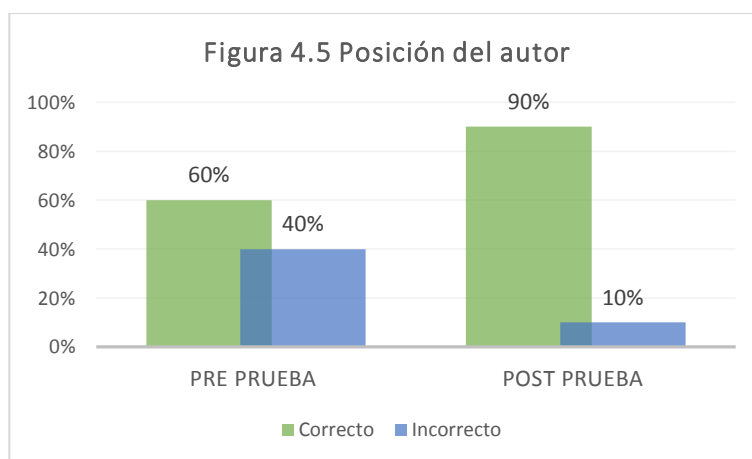
En la dimensión: *connotaciones*, se observó que si bien los estudiantes mostraron cierta mejoría después de la intervención, una parte relevante de entre ellos aún no reconoce el valor que estas dan al texto y cómo influyen en la comprensión. Dichos resultados sugieren que los estudiantes no son capaces de reconocer las palabras que vuelven ambiguo el texto, por lo que su comprensión es superficial. Esto puede ser el resultado de un nivel de conocimiento de la lengua francesa bajo, pues de acuerdo con los registros de observación, se pudo apreciar que los alumnos recurrían al uso de diccionarios e incluso a preguntar el significado de una u otra palabra, lo cual pudo afectar la comprensión. Asimismo, se observó que el proceso de lectura de los estudiantes es ascendente, que consiste en identificar letras para enseguida reconocer unidades más amplias como palabras, frases y el texto completo, por lo que este modelo es en sí un proceso de descodificación que no toma en cuenta conocimientos previos (Santiago, Castillo y Morales, 2007; Trejo y Alarcón 2006 y Solé, 2003). Esto se traduce en una comprensión limitada y en la dificultad para identificar las connotaciones, intenciones y los mensajes implícitos del autor. De ahí la importancia de poner mayor énfasis en la comprensión lectora, en las actividades y en la enseñanza de estrategias desde el nivel básico (Lengua Meta I).

El hecho de que los alumnos aprendieran y pusieran en práctica las estrategias correspondientes a las dimensiones de *fuentes*, *lenguaje* y *connotaciones* fueron un primer paso para

la comprensión de las otras estrategias y del texto en general. Puesto que el reconocer estos elementos permitió al lector identificar otras características del texto, tal como la posición del autor. De la misma forma, estas tres dimensiones permitieron acercar al estudiante a aprender que la lectura crítica implica un proceso intelectual, analítico y reflexivo (Tengberg y Olin-Scheller, 2016). En efecto, cuando se lee de forma crítica se desarrollan habilidades del pensamiento que permiten al estudiante tomar mayor conciencia de lo implícito en un texto.

4.2.4 La posición del autor

En el cuarto cuestionamiento hecho a los estudiantes, se les solicitó que a partir de la lectura establecieran la posición del autor. En cuanto a los resultados obtenidos de la pre-prueba se observó que 60% de los estudiantes fueron capaces de identificar si el autor estaba en contra, a favor o si mantenía una postura neutral, mientras que el 40% de los estudiantes no fue capaz de identificar la respuesta correcta al cuestionamiento, lo cual mostró que a pesar de que la mayoría de los estudiantes sabe o conoce las estrategias para identificar la posición del autor, una parte significativa del grupo requería apoyo. En la post prueba se encontró que el 90 % de los alumnos reconoció la posición del autor y solo el 10% no fue capaz (véase figura 4.5). Lo cual muestra un mejor desenvolvimiento en esta dimensión después de haber practicado la estrategia.

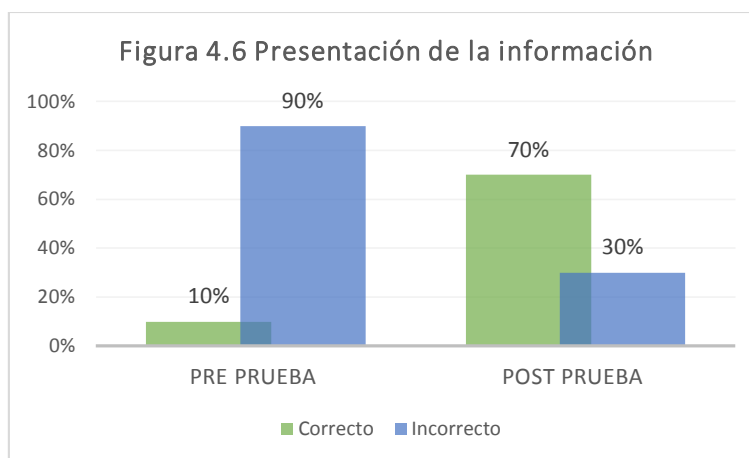


En la dimensión *la posición del autor*, los resultados mostraron un mejor desempeño en cuanto a aquellos que tenían dificultades, aumentando el número de estudiantes que reconocen la posición del autor dentro de un texto. Esto se debe a la aplicación de las estrategias de lectura crítica anteriores (fuente, lenguaje y connotaciones), pues tal como las autoras Agurdín y Luna (2001) explican, dichas estrategias son el antecedente y primer paso para comprender y aplicar las siguientes estrategias, es decir, que reconocer si el autor se expresa de forma objetiva o subjetivamente o si en el texto hay connotaciones, ayuda al estudiante a reconocer la postura del autor frente al tema expuesto. Además, con base en los resultados nos damos cuenta que las estrategias de lectura tienen un efecto positivo en cuanto a la mejora de la comprensión de los estudiantes, pues estas son un condicionante para poseer una habilidad lectora que permita comprender lo que se lee, tal como Brown y Palincsar afirman (en Solé, 2003); esto permite contestar de forma parcial a la pregunta de investigación. Además, de acuerdo con Solé (2003) las estrategias para que se aprendan deben enseñarse, pues estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen y ni aparecen por si solas. Por lo cual se reafirma la necesidad de realizar actividades de comprensión de lectura, donde la enseñanza y aplicación de estrategias de lectura crítica sean primordiales.

4.2.5 Como se presenta la información

La pregunta número 5 de la pre-prueba y la post-prueba se enfocó en como presenta el autor la información; si el texto presenta hechos, inferencias u opiniones. Se presentó a los estudiantes una frase del texto y se les pidió que indicaran si esta frase era una opinión, un hecho o un hecho seguido de una inferencia. En la pre-prueba se observó que el 90% de los estudiantes no distinguía como se presentaba la información, mostrando que solo el 10% sí lo hacía. En la post prueba se encontró una variación significativa, puesto que después de la intervención el 70% de los estudiantes distinguió bajo que formato se presentó la frase (hecho, inferencia, u opinión), disminuyendo al

30% el número de estudiantes que no reconoce como se presenta la información en un texto (véase figura 4.6).

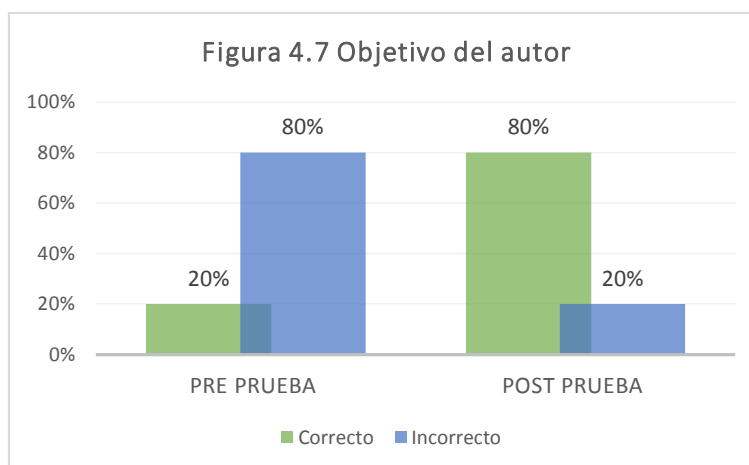


La dimensión *cómo se presenta la información*, fue uno de los elementos de la lectura crítica en la que los estudiantes mostraron mayor debilidad, puesto que los resultados revelaron un bajo desempeño para identificar si la informaciones presentada a base de hechos, inferencias u opiniones. Por lo que se trabajó la estrategia hechos vs opiniones, con el fin de que los estudiantes reconocieran que los hechos pueden ser probados, indiscutibles, tienen evidencia concreta y que las opiniones hacen referencia a una creencia o un valor (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015). Después del proceso de intervención se observó una mejora, gracias a que los estudiantes distinguieron como estaba presentada la información. Se acuerdo con Serrano de Moreno (2008) en el nivel universitario se debe ser capaz de reconocer imprecisiones, cuestionar cualquier afirmación, principio o teoría, reconocer imprecisiones u opiniones contrarias, distinguir puntos de vista, intenciones, posiciones y contrastarlos con otras alternativas, por lo tanto esta dimensión es de relevancia para la formación profesionistas y en particular para la fromación de lectores críticos. Además, la estrategia no solo coadyuvó a potenciar la comprensión lectora de los estudiantes, sino que influyó en ellos al ampliar su panorama al conocer que la información se puede presentar bajo

distintos formatos, conocimientos que puede influir la redacción de un trabajo de tesis. Esto nos permite responder parcialmente a la pregunta de investigación.

4.2.6 La intención/objetivo del autor

La pregunta número seis tuvo el objetivo de indagar si el estudiante es capaz de reconocer la intención del autor; instruir, informar y explicar o persuadir y convencer. Los resultados de la pre-prueba arrojaron que el 80% de los estudiantes no son capaces de reconocer los medios y fines del autor. Por el contrario, en los resultados de la post-prueba se reflejó que los estudiantes fortalecieron sus habilidades de lectura, pues el 80% de ellos fueron capaces de reconocer la intención del autor (véase figura 4.7).

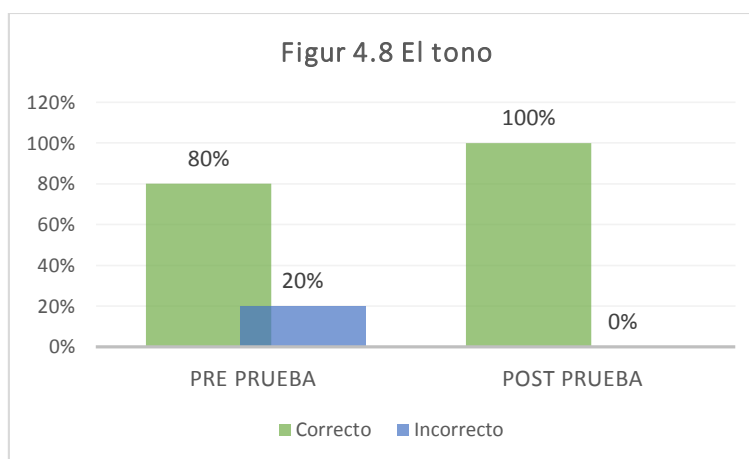


En cuanto a la dimensión *objetivo del autor*, el desempeño de los estudiantes se vio mejorado después del proceso de intervención, lo cual es el resultado de la influencia positiva de las estrategias de lectura crítica y las actividades realizadas durante el taller. Por una parte la estrategia de interrogatorio; que consiste en escribir preguntas mientras se lee un texto para comprender mejor el material (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015), ayudó a los estudiantes a indagar el objetivo del autor. Asimismo, dicha mejora se debe al conocimiento de las estrategias anteriores, pues cada una de ellas representa un peldaño, de manera que, conforme se conoce una

estrategia se puede avanzar y comprender mejor la siguiente. De esta manera, cada estrategia da indicios a los estudiantes para identificar los siguientes elementos, tal es el caso de la dimensión *cómo esta presentada la información*, puesto que si el texto está redactado con hechos el objetivo del lector será informar o instruir, mientras que si el texto refleja las opiniones la intención será convencer o persuadir (Argudín y Luna, 2001). En la misma línea, conocer el objetivo del autor ayudó a los estudiantes a descubrir y a tomar conciencia de que todos los textos están sesgados social, cultural, política y estéticamente, tal como afirman Tengberg y Olin-Scheller (2016). En efecto, tal como se mencionó anteriormente, la lectura crítica es un recurso que ayuda a evaluar un texto con el fin de descubrir los significados implícitos que este puede contener.

4.2.7 El tono

La pregunta número siete buscó indagar si los estudiantes identificaban el tono del texto y reconocían los sentimientos del autor. En los resultados de la pre-prueba se encontró que el 80% de los estudiantes no tuvo dificultad para para responder al cuestionamiento. Tan solo el 20% no identificó ni reconoció el tono y los sentimientos del autor. Por su parte, en los resultados de la post-prueba se encontró que el 100% de los estudiantes respondió correctamente al cuestionamiento (véase figura 4.8).

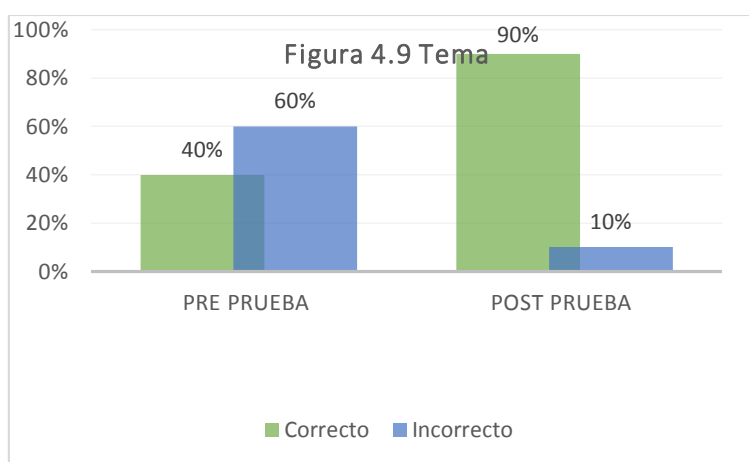


La dimensión *el tono*, no representó una debilidad entre los estudiantes, no obstante, en el caso de aquellos que tenían dificultades lograron mejores resultados. Lo cual implica que la puesta en práctica de la estrategia de monitoreo tuvo una influencia positiva en el desempeño de estos. Esto nos permite responder parcialmente a una de las preguntas de investigación, la cual indaga cómo influye en los estudiantes el uso de estrategias de lectura crítica. Demostrando que el uso de estrategias y su aplicación durante la lectura intervienen favorablemente en el desarrollo de la comprensión de lectura. Asimismo, se observó que los estudiantes relacionaron los conocimientos previos (las estrategias anteriores) con esta estrategia, lo cual permitió al estudiante realizar un proceso de lectura interactivo, en el cual se combinan las experiencias previas con los elementos del texto. Lo cual según Santiago y otros (2007) permite construir el significado del texto, puesto que la interacción del lector (quien aporta sus experiencias previas) con el autor (elementos o informaciones que el texto contiene) permite construir de manera significativa el sentido de un texto.

Identificar y reconocer como presenta la información el autor, la posición, la intención del autor y el tono son características de la lectura crítica que permiten al lector ejercer juicios de valor y tomar sus propias decisiones en cuanto a la posición que el mismo va a tomar de la información presentada, lo cual implica que este sea un lector crítico. En efecto, para Pérez y Hospital (2014) la lectura crítica es igual a comprender de manera significativa, tomar una postura con base en lo expuesto por el autor y entender los significados implícitos. Por su parte, Green (en Cassany, 2006) establece que estas son habilidades que permiten construir una crítica personal sobre los temas que influyen en la vida, en la escuela o en el trabajo, con el fin de facilitar la comprensión, observación y control de nuestras vidas. Esto se traduce en el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo el cual interviene en la comprensión de los temas de carácter personal y profesional, y que permiten desarrollar una mejor comprensión sobre el mundo.

4.2.8. El tema

El reactivo número ocho, indagó si los estudiantes eran capaces de descubrir el tema, el cual tal como afirman Argudín y Luna (2011) es el núcleo del texto, lo que motivó al autor a escribir y dar cohesión a todos los elementos del escrito. En la pre-prueba se hallaron los siguientes resultados, 60% de los estudiantes fueron capaz de descubrir el tema y 40% de ellos no. Por su parte en la post-prueba se encontró que el 90% de los estudiantes describió el tema, reduciendo al 10% el número de estudiantes que no lograban encontrar el núcleo del texto (véase figura 4.9).

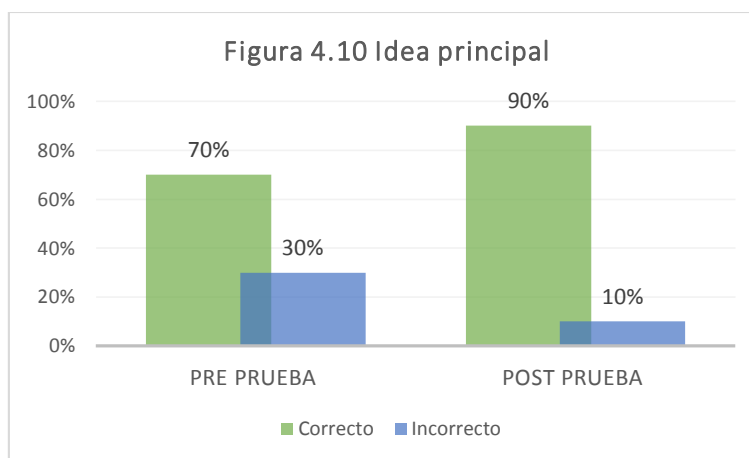


El *tema*, es una de las dimensiones de la lectura crítica más importantes, ya que esta pertenece a cualquier tipo de lectura, sea cual sea el objetivo. De acuerdo con los resultados se observó una mejora significativa después del proceso de intervención en el desempeño de los estudiantes con dificultad. El progreso en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, en particular establecer e identificar el tema del texto se vio influenciado de manera positiva por las actividades realizadas y por el uso de técnicas para la selección, el análisis y la síntesis de la información para recuperar lo esencial del texto, que en este caso fue el tema. Asimismo, se vio favorecida por presentar a los estudiantes un esquema de cómo están contruidos los textos, pues conocer las partes de un escrito facilita la comprensión del estudiante, al ofrecerle una idea más clara y precisa de cómo está conformado. Esto se vincula con lo expuesto por Argudín y Luna

(2011) quienes explican que para comprender plenamente un texto, el lector crítico debe conocer la estructura del texto. En la misma línea Carrasco (2003) expresa que las estrategias representan una serie de acciones con el fin de lograr la construcción del significado de un texto. Por lo tanto, se observa que las estrategias ayudan al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, mediante la construcción del significado de un texto, a partir de los esquemas que facilitan la comprensión. Dichos resultados permiten responder parcialmente a la pregunta de investigación.

4.2.9. La idea principal

La pregunta nueve, tuvo la intención de indagar si los estudiantes eran capaces de identificar la idea principal o hipótesis del autor. En la pre-prueba se encontró que el 70% de los estudiantes reconoció la tesis, mientras que 30% no fue capaz. En la post prueba se encontró que el desempeño de los estudiantes mejoro pues 90% de ellos la identificó de forma correcta (véase figura 4.10).

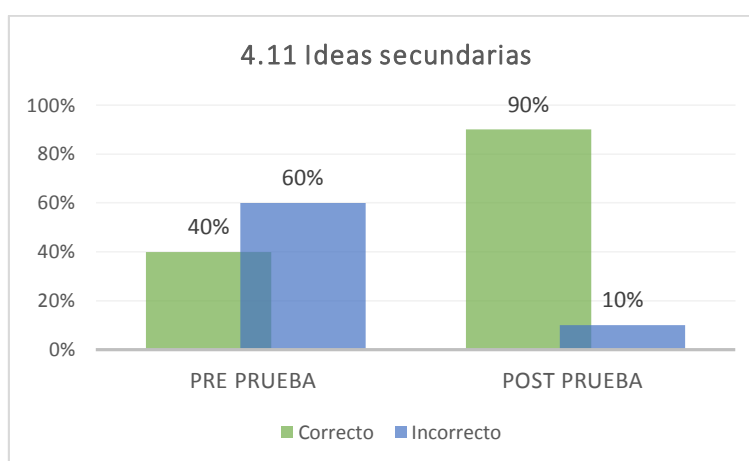


En cuanto a la dimensión *idea principal* se identificó que causó dificultad a menos de la mitad de los estudiantes. Asimismo, se puede observó que el proceso de intervención tuvo un efecto positivo en el desempeño de estos pues su performance se vio favorecido, disminuyendo el número de estudiantes con dificultad. Esto se debe a la estrategia resumir la cual consiste en extraer las ideas principales del texto (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015). Además, se pudo observar que

los estudiantes se valieron de sus conocimientos previos para identificar la idea principal y los relacionaron con los conocimientos nuevos: las actividades y técnicas para encontrar la tesis. Lo cual implica un proceso de lectura interactivo, el cual según Joulia (citada en Sanjuan Montes, 2013) comienza con un proceso ascendente seguido de procesos descendentes que interactúan en todo momento, dando como resultado un proceso de lectura interactivo. Es decir, la interacción de los elementos que el texto aporta en conjunto con las experiencias y conocimientos previos del lector, son una herramienta clave en la comprensión y construcción de los significados implícitos que el autor quiere transmitir en su escrito.

4.2.10. Las ideas secundarias

El décimo reactivo, buscó si los estudiantes podían identificar las ideas secundarias de un texto. En la pre-prueba se encontró que el 60% de los estudiantes tuvo dificultades para identificar las ideas secundarias, mientras que el 40% si lo hizo. No obstante, en la post-prueba se encontró que el 90% de los estudiantes identificó de forma correcta las ideas secundarias, restando solo el 10% de estudiantes con dificultades (véase figura 4.11).



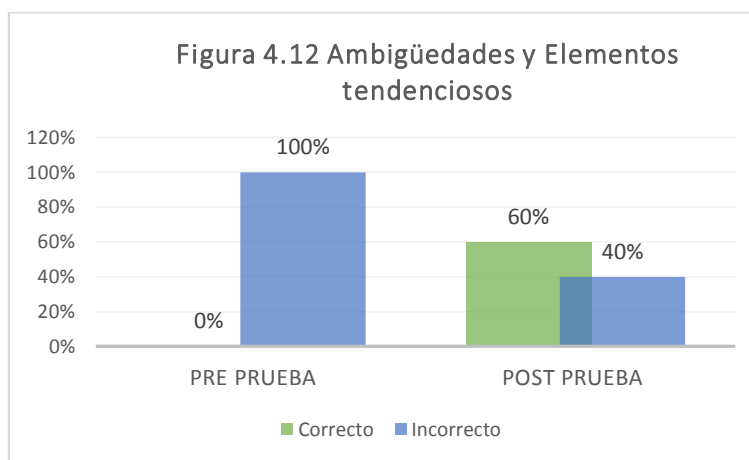
En cuanto a la dimensión *ideas secundarias* se observó que los estudiantes tuvieron dificultad para identificarlas y relacionarlas con la idea principal y el tema. Lo cual se debe

probablemente al nivel de exigencia y al dominio de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, puesto que leer en lengua extranjera implica una mayor cantidad de procesos mentales. En efecto, Jiménez (2003) explica que durante la lectura en LE se debe abordar el texto, relacionarlo con los conocimientos previos y procesa la información para darle significado al texto e interpretarlo con base en el dominio del idioma que tiene el lector. Esto se traduce en una mayor incidencia de factores que pueden provocar en el estudiante encuentre complicaciones durante la comprensión del texto, puesto que no tiene el dominio suficiente de la lengua extranjera. Después de la intervención se observó que el desempeño de los estudiantes incremento en un 50%, lo cual indica que el conocimiento de las estrategias y la puesta en práctica de estas influyó de manera positiva y acertada en su rendimiento. Esto coincide con Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) quienes afirman que es importante usar estrategias de lectura crítica pues estas permiten una mejor comprensión más allá de solo obtener los elementos clave de un texto. Esto nos permite contestar de forma parcial a la pregunta de investigación que busca responde cómo influye en los estudiantes el uso de estrategias de lectura crítica.

Identificar el tema, la idea principal y las ideas secundarias, son elementos determinantes en la comprensión de cualquier tipo de texto, y por lo tanto indispensables para la lectura crítica, pues permiten al lector reconocer como construye el autor su argumentación acerca de un tema en específico, los argumentos tanto a favor y en contra, lo cual implica la reafirmación por parte del lector de la toma de una postura. Lo cual concuerda con Smith (citado en Cassany, 2006: 25) quien expresa que la lectura crítica es “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita”.

4.2.11. Las ambigüedades y los elementos tendenciosos

Por último, el reactivo número once se enfocó en identificar si los alumnos reconocían las ambigüedades y los elementos tendenciosos dentro de un texto. En la pre-prueba se observó que ninguno de los estudiantes reconoció los elementos tendenciosos y las ambigüedades. En la post prueba se encontró, que el 60% de los estudiantes reconoció si dentro del texto había elementos que volvían tendencioso el escrito, mientras que el 40% aun tuvo dificultades (véase figura 4.12).



Para la dimensión *ambigüedades y elementos tendenciosos*, los resultados mostraron que esta fue aquella en la que los estudiantes tuvieron mayor dificultad, lo cual nos indicó que los estudiantes no conocían las formas meta retóricas y mucho menos las identificaban. Lo cual se debe, como menciona Fairclough (1995, en Tengberg y Olin-Scheller 2016) a la falta de la conciencia crítica de la lengua lo cual implica el dominio del idioma. En el caso de esta dimensión, no solo implica el conocimiento a profundidad de la lengua extranjera, sino también de la lengua materna, con el fin de poder trasladar dichos conocimientos de los elementos tendenciosos a la LE. Como consecuencia la comprensión del texto no es la suficiente para analizarlo e interrogarlo (Tovani, 2000). En efecto, sino se logra la descodificación simple del texto, el estudiante no contará con las bases para poder realizar una lectura crítica, la cual implica un proceso más complejo. No obstante, después del proceso de intervención, se observó una mejora significativa, lo cual se debe

al énfasis en la planeación y los ejemplos puestos a disposición de los estudiantes que les permitieran identificar y distinguir los elementos para analizar la argumentación del texto. Esto se relaciona con lo expresado por Maltepe (2016) quien hace hincapié en la formación del docente, quien de acuerdo con el autor debe de contar con las habilidades de lectura crítica y los conocimientos para apoyar, guiar y orientar al estudiante.

No obstante, un porcentaje de los estudiantes no mejoró su desempeño, lo cual se explica por la falta de tiempo para la práctica, pues al ser esta la última dimensión se le destinó menos tiempo a la realización de actividades, enfocándonos más a los ejemplos. Esto se relaciona con lo expuesto por Argudín y Luna (2011), quienes afirman que leer de forma crítica implica más tiempo. En efecto, esta dimensión debe trabajarse con detenimiento, pues requiere una mayor madurez de los estudiantes y apoyo del profesor de lengua meta, pues dentro de esta encontramos subcategorías como son las falacias, las sobre generalizaciones, los sofismas, entre otros; elementos meta retóricos que no siempre forman parte del currículo de la Educación Media Superior. Identificar las ambigüedades y elementos tendenciosos, permiten al lector desechar los textos que no cuentan con bases sólidas, que presentan elementos que buscan confundirlo y que buscan manipular el pensamiento.

4.3. Casos atípicos

De acuerdo con los registros de observación, se encontró que el estudiante E14 mostró apatía durante todo el proceso de intervención. Se le observó poco motivada y renuente a realizar las actividades, incluso al inicio del taller ella expreso su poco interés por la lectura, y en tres ocasiones se retiró antes de que terminara la sesión. En cuanto a sus resultados en la pre-prueba y en la post-prueba, se registró que antes del taller obtuvo un nivel C (deficiente) y en la post-prueba su desempeño disminuyó al nivel D (insuficiente para rendir en la universidad). Dichos resultados

nos demuestran como la actitud del estudiante es un factor importante y pese a los esfuerzos del profesor, la negativa del estudiante puede afectar el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se decidió no tomarla en cuenta en los resultados presentados.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

En este capítulo se abordan las conclusiones de la investigación que se realizó con los alumnos de Lengua Meta V de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la BUAP, la cual consistió en la aplicación de estrategias de lectura crítica con el fin de potenciar la comprensión lectora. Por lo tanto, se presenta en primer lugar el contexto en el que se situó dicha investigación, en segundo lugar las conclusiones a las que se llegaron a partir de los resultados de la pre-prueba y la post-prueba, enseguida se dará respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio, para finalizar con las implicaciones, los alcances, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

5.1. Contexto de la investigación

Al principio de esta investigación se planteó la necesidad de fomentar la lectura en una lengua extranjera, debido a que la lectura es una competencia básica y su desarrollo en otro idioma (que no sea la lengua materna) permite propiciar una educación intercultural. En efecto, desde la mirada de los organismos internacionales y nacionales se ha puntualizado la influencia que tiene la lectura en desenvolvimiento personal y profesional de una persona.

En esta línea, la UNESCO (2006) ha destacado la labor y el desafío que tienen las instituciones de ES para propiciar una educación intercultural y el desarrollo de la lectura mediante la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), lo cual permite en primer lugar una mejor comprensión, interpretación, preservación y difusión de las culturas en el marco de un contexto de diversidad cultural. En segundo lugar, se favorece el desarrollo de las competencias lingüísticas, las cuales son la base para la autonomía, la participación activa, el acceso a otras culturas, saberes, valores y otras formas de interpretar el mundo (UNESCO, 2003). Esto implica, que el desarrollo de la lectura en una LE ofrece a los estudiantes un panorama diferente, otros ojos para ver el mundo, ser

reflexivo y comprensivo. Además, el Banco Mundial (2003), el Proyecto Tuning Latinoamérica (Beneitone, 2007) y la OCDE (Della Chiesa y otros, 2012) coinciden en que las personas deben contar con habilidades para participar de forma eficaz en la sociedad y para actualizarse constantemente, por lo que la lectura en una LE favorece el aprendizaje permanente, esto permite a las personas ser más competitivas dentro de la economía global. Esto se traduce en más oportunidades de éxito personal y profesional, a la vez que ayuda a los estudiantes a identificar las relaciones que existen entre ellos y otras personas.

A nivel nacional, se han propuesto acciones para propiciar en los estudiantes competencias útiles para su profesión, por lo que destaca el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión verbal, el razonamiento analítico-crítico y la capacidad de aprender a aprender con el fin de ser participe en la sociedad del conocimiento (SEP, 2013). No obstante, no se han realizado propuestas para el aprendizaje de lenguas extranjeras y mucho menos para la promoción de una educación intercultural. En el caso de la BUAP, esta busca la calidad educativa, por lo que planteó el Modelo Minerva. La Facultad de Lenguas de la BUAP se basó en dicho modelo para reestructurar el plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, en la cual se propone la formación integral del estudiante. Esto implica el interés por una educación intercultural y por el desarrollo de las habilidades básicas como lo es la comprensión lectora.

No obstante, se observó que los alumnos de Lengua Meta V del área de francés, no contaban con las habilidades necesarias de lectura, lo cual tiene incidencia en la titulación, puesto que durante los últimos semestres los estudiantes deben desarrollar un proyecto de investigación. Lo cual implica poner en práctica estrategias para seleccionar y evaluar documentos que puedan servir de sustento teórico. Este desempeño no concuerda con el esperado según el plan de estudios, donde se establece que al ingreso el estudiante debe ser capaz de leer textos de forma analítica, reflexiva y críticamente. Además, el bajo rendimiento de los estudiantes se ve reflejado en el anuario

estadístico de ANUIES, donde el índice de titulación de la carrera es del 4%. Es por ello que se decidió potenciar la comprensión de lectura en francés de los alumnos de Lengua Meta V a través de la aplicación de estrategias de lectura crítica.

5.2. Conclusiones

El nivel de comprensión lectora que los alumnos de Lengua Meta V en el área de francés obtuvieron después de la aplicación de la pre-prueba, fue Nivel C, que representa un nivel bajo de acuerdo con los niveles de comprensión lectora de un estudiante universitario, propuestos por Argudín y Luna (2001), lo que nos arroja a pensar que existe un foco rojo entre lo citado en el programa de estudios que se supone que deberían de tener un nivel B2 pero la realidad es que los alumnos tienen un nivel de comprensión lectora de A1. El bajo rendimiento de lectura de los estudiantes coincide con lo expuesto por Amador y Alarcón (2006) quienes exponen la preocupación de los docentes pues aún no se alcanzan los estándares mínimos de lectura en el nivel universitario. Lo cual implica que los estudiantes en las materias de formación, especialmente aquellas que están orientadas a la elaboración de un proyecto de investigación o tesis, podrían tener un desempeño bajo debido a que no conocen ni manejan estrategias de lectura crítica que les permitan leer textos de manera eficaz. Después del proceso de intervención, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se ubicó en el Nivel B que representa un nivel regular. Esto nos lleva a pensar que la puesta en práctica de las estrategias de lectura crítica durante la intervención tuvo un impacto positivo y coadyuvó al desarrollo de habilidades de lectura, lo que a su vez implica una mayor conciencia, por parte de los estudiantes, del mundo que les rodea. Esto se relaciona con las afirmaciones de Tengberg y Olin-Scheller (2016) quienes dicen que leer críticamente en lengua extranjera ayuda a los estudiantes a descubrir y a tomar conciencia de que todos los textos están sesgados social, cultural, política y estéticamente. En efecto, las estrategias

de lectura están orientadas a evaluar el texto con el fin de descubrir y evaluar los significados implícitos, los cuales pueden llevarnos a tomar una postura sobre un tema.

Si bien, no todos los estudiantes alcanzaron el nivel más alto, estos en su mayoría mostraron avances notables. Esto significa, que la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera debe revalorizarse como actividad, es decir, no dar por hecho que los estudiantes saben leer y que estos conocen estrategias. Sino que la lectura en lengua extranjera debe ser el momento para enseñar las estrategias que no fueron enseñadas en la lengua materna durante la Educación Básica y la Educación Media. Tal como afirma Solé (2003) se debe seguir trabajando en niveles posteriores a la Educación Básica y exhortar a los estudiantes hacia el desarrollo de las habilidades lectoras. Si bien el alumno se enfrenta al aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna (español), las estrategias pueden ser aplicadas por igual en cualquier idioma. Estos resultados nos permitieron responder de manera parcial a la pregunta de investigación, la cual busca identificar cómo influye en los estudiantes el uso de estrategias de lectura crítica

En cuanto a los resultados obtenidos por dimensión, en la primera, correspondiente a *la fuente*, se observó que los estudiantes de Lengua Meta V, llegan a la mitad de su formación desconociendo las estrategias para identificar la fuente. No obstante, después de la intervención los estudiantes demostraron una mejor capacidad para hacer una primera evaluación de un texto, lo cual de acuerdo con Argudín y Luna (2001) permite al estudiante familiarizarse con la estructura del texto, identificar si el autor sustenta su escrito, si la bibliografía es actualizada y hacer predicciones de la temática del texto. Esto demuestra que a medida que los estudiantes aplican estrategias de skimming y scanning (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015), estos identifican los elementos que permiten determinar la confiabilidad o no de un texto por su origen, a la vez que los estudiantes demuestran un mayor rendimiento. Esto influye de manera positiva a los estudiantes, pues su desempeño, en las materias enfocadas a la investigación será más eficiente, ya que al contar

con habilidades de lectura los estudiantes pondrán mayor atención a la hora de recopilar textos para un trabajo de tesis. En efecto, esto se relaciona con lo expuesto por Cassany y otros, (2007) quienes consideran que el fracaso o el éxito escolar, la preparación profesional, la autonomía y el desenvolvimiento personal están asociados con las capacidades de lectura. Es así como el propiciar actividades de lectura permite a los estudiantes el desarrollo no solo de la lectura, sino que les da las herramientas para desarrollarse exitosamente.

En cuanto a la dimensión *el lenguaje*, se vio un avance significativo, lo cual pudo ser resultado de la aplicación de las estrategias de scanning y anotaciones, esta última según Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) consiste en encerrar palabras y anotar comentarios. De esta manera los estudiantes encerraron las palabras que ellos consideraban que denotaban un lenguaje subjetivo. Asimismo los resultados se deben a la aplicación de dicha estrategia durante todo el proceso de intervención. Pues, a medida que el estudiante se ve expuesto a identificar y evaluar la objetividad y subjetividad del texto, este interioriza la estrategia y la asimila como parte de una serie de pasos a seguir para realizar una lectura crítica. Además, esta dimensión forma parte de los pasos descritos por Fairclough (en Tengberg y Olin-Scheller 2016) quien explica que para leer de forma crítica, en primer lugar, se debe tener una conciencia crítica del idioma, es decir conocer el vocabulario, las formas gramaticales, entre otras. En efecto, para identificar con mayor facilidad el tipo del lenguaje se deben identificar los adjetivos presentes en el texto, pero si el estudiante no los identifica en lengua extranjera, le será más complicado. Por último, reconocer el lenguaje con el que se expresa el autor es una estrategia que tiene consecuencias positivas para la investigación, pues los estudiantes podrán descartar o elegir textos para sustentar su proyecto.

En la dimensión: *connotaciones*, se observó que si bien los estudiantes mostraron cierta mejoría después de la intervención, una parte relevante de entre ellos aún no reconocía el valor que estas dan al texto y cómo influyen en la comprensión. Dichos resultados sugieren que los

estudiantes no son capaces de reconocer las palabras que vuelven ambiguo el texto, por lo que su comprensión es superficial. Esto puede ser el resultado de un nivel de conocimiento de la lengua francesa bajo, pues de acuerdo con los registros de observación, se pudo apreciar que los alumnos recurrían al uso de diccionarios e incluso a preguntar el significado de una u otra palabra, lo cual puede afectar la comprensión. Asimismo, se observó que el proceso de lectura de los estudiantes es ascendente, que consiste en identificar letras para enseguida reconocer unidades más amplias como palabras, frases y el texto completo, por lo que este modelo es en sí un proceso de descodificación que no toma en cuenta conocimientos previos (Santiago, Castillo y Morales, 2007; Trejo y Alarcón 2006 y Solé, 2003). Esto se traduce en una comprensión limitada y en la dificultad para identificar las connotaciones, intenciones y los mensajes implícitos del autor. De ahí la importancia de poner mayor énfasis en la comprensión lectora, en las actividades de lectura y en la enseñanza de estrategias desde el nivel básico (Lengua Meta I).

El hecho de que los alumnos aprendieran y pusieran en práctica las estrategias correspondientes a las dimensiones de *fuentes*, *lenguaje* y *connotaciones* fueron un primer paso para la comprensión de las otras estrategias y del texto en general. Puesto que el reconocer estos elementos permitió al lector identificar otras características del texto, tal como la posición del autor. De la misma forma, estas tres dimensiones permiten acercar al estudiante a aprender que la lectura crítica implica un proceso intelectual, analítico y reflexivo (Tengberg y Olin-Scheller, 2016). En efecto, cuando se lee de forma crítica se desarrollan habilidades del pensamiento que permiten al estudiante tomar mayor conciencia de lo implícito en un texto.

En la dimensión *posición del autor*, los resultados mostraron un mejor desempeño en cuanto a aquellos estudiantes que tuvieron dificultades en un inicio, aumentando el número de estudiantes que reconocieron la posición del autor dentro de un texto. Esto se debe a la aplicación de las estrategias de lectura crítica anteriores (fuente, lenguaje y connotaciones), pues tal como las autoras

Agurdín y Luna (2001) explican, dichas estrategias son el antecedente y primer paso para comprender y aplicar las siguientes estrategias, es decir, que reconocer si el autor se expresa de forma objetiva o subjetivamente o si en el texto hay connotaciones, ayudó al estudiante a reconocer la postura del autor frente al tema expuesto. Además, con base en los resultados nos damos cuenta que las estrategias de lectura tienen un efecto positivo en cuanto a la mejora de la comprensión de los estudiantes, pues estas son un condicionante para poseer una habilidad lectora que permita comprender lo que se lee, tal como Brown y Palincsar afirman (en Solé, 2003). Esto permitió contestar de forma parcial a la pregunta de investigación. Además, de acuerdo con Solé (2003) las estrategias para que se aprendan deben enseñarse, pues estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen y ni aparecen por si solas. Por lo cual se reafirma la necesidad de realizar actividades de comprensión lectora, donde la enseñanza y aplicación de estrategias de lectura crítica sean primordiales.

La dimensión *cómo se presenta la información*, fue uno de los elementos de la lectura crítica en la que los estudiantes mostraron debilidad, puesto que los resultados revelaron un bajo desempeño para identificar si la información presentada a base de hechos, inferencias u opiniones. Por lo que se trabajó la estrategia hechos vs opiniones, con el fin de que los estudiantes reconocieran que los hechos pueden ser probados, indiscutibles, tienen evidencia concreta y que las opiniones hacen referencia a una creencia o un valor (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015). Después del proceso de intervención se observó una mejora, gracias a que los estudiantes distinguieron como estaba presentada la información. De acuerdo con Serrano de Moreno (2008) en el nivel universitario se debe ser capaz de reconocer imprecisiones, cuestionar cualquier afirmación, principio o teoría, reconocer imprecisiones u opiniones contrarias, distinguir puntos de vista, intenciones, posiciones y contrastarlos con otras alternativas, por lo tanto esta dimensión es de relevancia para la formación de profesionistas y en particular para la formación de lectores críticos.

Además, la estrategia no solo coadyuvó a potenciar la comprensión lectora de los estudiantes, sino que influyó en ellos al ampliar su panorama al conocer que la información se puede presentar bajo distintos formatos, conocimientos que puede influir la redacción de un trabajo de tesis. Esto permitió responder parcialmente a la pregunta de investigación.

En cuanto a la dimensión *objetivo del autor*, el desempeño de los estudiantes se vio mejorado después del proceso de intervención, lo cual es el resultado de la influencia positiva de las estrategias de lectura crítica y las actividades realizadas durante el taller. Por una parte la estrategia de interrogatorio; que consiste en escribir preguntas mientras se lee un texto para comprender mejor el material (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015), ayudó a los estudiantes a indagar el objetivo del autor. Asimismo, dicha mejora se debe al conocimiento de las estrategias anteriores, pues cada una de ellas representa un peldaño, de manera que, conforme se conoce una estrategia se puede avanzar y comprender mejor la siguiente. De esta manera, cada estrategia da indicios a los estudiantes para identificar los siguientes elementos, tal es el caso de la dimensión *cómo esta presentada la información*, puesto que si el texto está redactado con hechos el objetivo del lector será informar o instruir, mientras que si el texto refleja las opiniones la intención será convencer o persuadir (Argudín y Luna, 2001). En la misma línea, conocer el objetivo del autor ayuda a los estudiantes a descubrir y a tomar conciencia de que todos los textos están sesgados social, cultural, política y estéticamente, tal como afirman Tengberg y Olin-Scheller (2016). En efecto, tal como se mencionó anteriormente, la lectura crítica es un recurso que ayuda a evaluar un texto con el fin de descubrir los significados implícitos que este puede contener.

La dimensión *el tono*, no representó una debilidad entre los estudiantes, no obstante, en el caso de aquellos que tenían dificultades lograron mejores resultados. Lo cual implica que la puesta en práctica de la estrategia de monitoreo tuvo una influencia positiva en el desempeño de estos. Esto nos permite responder parcialmente a una de las preguntas de investigación, la cual indaga

cómo influye en los estudiantes el uso de estrategias de lectura crítica. Demostrando que el uso de estrategias y su aplicación durante la lectura intervienen favorablemente en el desarrollo de la comprensión de lectura. Asimismo, se observó que los estudiantes relacionaron los conocimientos previos (las estrategias anteriores) con esta estrategia, lo cual permitió al estudiante realizar un proceso de lectura interactivo, en el cual se combinan las experiencias previas con los elementos del texto. Lo cual según Santiago y otros (2007) permite construir el significado del texto, puesto que la interacción del lector (quien aporta sus experiencias previas) con el autor (elementos o informaciones que el texto contiene) permite construir de manera significativa el sentido de un texto.

Identificar y reconocer como presenta la información el autor, la posición, la intención del autor y el tono son características de la lectura crítica que permiten al lector ejercer juicios de valor y tomar sus propias decisiones en cuanto a la posición que el mismo va a tomar de la información presentada, lo cual implica que este sea un lector crítico. En efecto, para Pérez y Hospital (2014) la lectura crítica es igual a comprender de manera significativa, tomar una postura con base en lo expuesto por el autor y entender los significados implícitos. Por su parte, Green (en Cassany, 2006) establece que estas son habilidades que permiten construir una crítica personal sobre los temas que influyen en la vida, en la escuela o en el trabajo, con el fin de facilitar la comprensión, observación y control de nuestras vidas. Esto se traduce en el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo el cual interviene en la comprensión de los temas de carácter personal y profesional, y que permiten desarrollar una mejor comprensión sobre el mundo.

El *tema*, es una de las dimensiones de la lectura crítica más importantes, ya que esta pertenece a cualquier tipo de lectura, sea cual sea el objetivo. De acuerdo con los resultados se observó una mejora significativa después del proceso de intervención en el desempeño de los estudiantes con dificultad. El progreso en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes,

en particular establecer e identificar el tema del texto se vio influenciado de manera positiva por las actividades realizadas y por el uso de técnicas para la selección, el análisis y la síntesis de la información para recuperar lo esencial del texto, que en este caso fue el tema. Asimismo, se vio favorecida por presentar a los estudiantes un esquema de cómo están contruidos los textos, pues conocer las partes de un escrito facilita la comprensión del estudiante, al ofrecerle una idea más clara y precisa de cómo está conformado. Esto se vincula con lo expuesto por Argudín y Luna (2011) quienes explican que para comprender plenamente un texto, el lector crítico debe conocer la estructura del texto. En la misma línea Carrasco (2003) expresa que las estrategias representan una serie de acciones con el fin de lograr la construcción del significado de un texto. Por lo tanto, se observa que las estrategias ayudan al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, mediante la construcción del significado de un texto, a partir de los esquemas que facilitan la comprensión.

En cuanto a *la idea principal* se identificó como una dimensión que causó dificultad a menos de la mitad de los estudiantes. Asimismo, se observó que el proceso de intervención tuvo un efecto positivo en el desempeño de estos, pues su performance se vio favorecido, disminuyendo el número de estudiantes con dificultad. Esto se debe a la estrategia resumir la cual consiste en extraer las ideas principales del texto (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015). Además, se puede observar que los estudiantes se valieron de sus conocimientos previos para identificar la idea principal y los relacionaron con los conocimientos nuevos: las actividades y técnicas para encontrar la tesis. Lo cual implica un proceso de lectura interactivo, el cual según Joulia (citada en Sanjuan Montes, 2013) comienza con un proceso ascendente seguido de procesos descendentes que interactúan en todo momento, dando como resultado un proceso de lectura interactivo. Es decir, la interacción de los elementos que el texto aporta con las experiencias y conocimientos previos del

lector, son una herramienta clave en la comprensión y construcción de los significados implícitos que el autor quiere transmitir en su escrito.

En cuanto a la dimensión *ideas secundarias* se observó que los estudiantes encontraron dificultad para identificarlas y relacionarlas con la idea principal y el tema. Lo cual se debe probablemente al nivel de exigencia y al dominio de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, puesto que leer en lengua extranjera implica una mayor cantidad de procesos mentales. En efecto, Jiménez (2003) explica que durante la lectura en LE se debe abordar el texto, relacionarlo con los conocimientos previos y procesa la información para darle significado al texto e interpretarlo con base en el dominio del idioma que tiene el lector. Esto se traduce en una mayor incidencia de factores que pueden provocar en el estudiante encuentre complicaciones durante la comprensión del texto, puesto que no tiene el dominio de la lengua extranjera. Después de la intervención se observó que el desempeño de los estudiantes incremento en un 50%, lo cual indica que el conocimiento de las estrategias y la puesta en práctica de estas influyó de manera positiva y acertada en su rendimiento. Esto coincide con Nasrollahi, Krishnasamy y Noor (2015) quienes afirman que es importante usar estrategias de lectura crítica pues estas permiten una mejor comprensión más allá de solo obtener los elementos clave de un texto.

Identificar el tema, la idea principal y las ideas secundarias, son elementos determinantes en la comprensión de cualquier tipo de texto, y por lo tanto indispensables para la lectura crítica, pues permiten al lector reconocer como construye el autor su argumentación acerca de un tema en específico, los argumentos tanto a favor y en contra, lo cual implica la reafirmación por parte del lector de la toma de una postura. Lo cual concuerda con Smith (citado en Cassany, 2006: 25) quien expresa que la lectura crítica es “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita”.

Para la dimensión *ambigüedades y elementos tendenciosos*, los resultados mostraron que esta fue aquella en la que los estudiantes tuvieron mayor dificultad, lo cual nos indicó que los estudiantes no conocían las formas meta retóricas y mucho menos las identificaban. Lo cual se debe, como menciona Fairclough (1995, en Tengberg y Olin-Scheller 2016) a la falta de la conciencia crítica de la lengua lo cual implica el dominio del idioma. En el caso de esta dimensión, no solo implica el conocimiento a profundidad de la lengua extranjera, sino también de la lengua materna, con el fin de poder trasladar dichos conocimientos de los elementos tendenciosos a la LE. Como consecuencia la comprensión del texto no es la suficiente para analizarlo e interrogarlo (Tovani, 2000). En efecto, sino se logra la decodificación simple del texto, el estudiante no contará con las bases para poder realizar una lectura crítica, la cual implica un proceso mas complejo. No obstante, después del proceso de intervención, se observó una mejora significativa, lo cual se debe al énfasis en la planeación y los ejemplos puestos a disposición de los estudiantes que les permitieran identificar y distinguir los elementos para analizar la argumentación del texto. Esto se relaciona con lo expresado por Maltepe (2016) quien hace hincapié en la formación del docente, quien de acuerdo al autor debe de contar con las habilidades de lectura crítica y los conocimientos para apoyar, guiar y orientar al estudiante.

No obstante, un porcentaje de los estudiantes no mejoró su desempeño, lo cual se explica por la falta de tiempo para la práctica, pues al ser esta la última dimensión se le destinó menos tiempo a la realización de actividades, enfocándonos más a los ejemplos. Esto se relaciona con lo expuesto por Argudín y Luna (2011), quienes afirman que leer de forma crítica implica más tiempo. En efecto, esta dimensión debe trabajarse con detenimiento, pues requiere una mayor madurez de los estudiantes y apoyo del profesor de lengua meta, pues dentro de esta encontramos subcategorías como son las falacias, las sobre generalizaciones, los sofismas, entre otros; elementos meta retóricos que no siempre forman parte del currículo de la Educación Media Superior. Identificar

las ambigüedades y elementos tendenciosos, permiten al lector desechar los textos que no cuentan con bases sólidas, que presentan elementos que buscan confundirlo y que presentan elementos que buscan manipular el pensamiento.

5.3. Preguntas de investigación

Con base en los resultados presentados, en este apartado se da respuesta a las preguntas de investigación.

1. *¿Qué factores intervienen en la mejora de la comprensión lectora en una lengua extranjera?*

Tal cómo se revisó en la teoría, uno de los factores que intervienen en la mejora de la comprensión lectora en lengua extranjera, es la aplicación de estrategias antes, durante y después del proceso de lectura. Pues tal como sugiere Solé (2003) aun en el nivel superior se debe seguir exhortando y motivando a los estudiantes al desarrollo de las habilidades de lectura, esto se logra a través de la enseñanza de estrategias, pues de otra forma estas no se aprenderán. Es por esta razón, que la comprensión lectora en lengua extranjera debe revalorizarse, y de esta manera promover actividades de lectura con el fin de desarrollar la comprensión en los estudiantes. Además, es el momento para que se favorezca la aplicación de estrategias de lectura bajo la guía del docente con el fin de ofrecer a los alumnos una formación integral, lo que significa el desarrollo de habilidades básicas como la lectura.

Asimismo, se pudo observó que otro factor importante, es la motivación y la disposición del estudiante. Pues de acuerdo a los registros de observación y como se mencionó en el capítulo anterior, uno de los estudiantes mostró apatía durante todo el proceso de intervención, lo cual se reflejó de forma negativa en sus resultados, pues su desempeño disminuyó.

2. *¿En qué medida las estrategias de lectura crítica ayudan a potenciar la comprensión de lectura en francés?*

De acuerdo con los resultados obtenidos, se comprobó que la aplicación de estrategias coadyuvó a potenciar la comprensión lectora de los estudiantes que participaron en la investigación. Ya que antes de la intervención, los estudiantes obtuvieron un Nivel de comprensión C, es decir un desempeño bajo; al finalizar la intervención, se obtuvo un Nivel B que corresponde a un desempeño regular, por lo que el nivel de comprensión se vio favorecido. Esto confirmó que la aplicación de las estrategias de lectura crítica durante la lectura en francés, tuvo efectos positivos con los estudiantes de Lengua Meta V del periodo primavera 2017. De esta manera, se vuelve importante recalcar la importancia del trabajo constante, con el fin de alcanzar un Nivel A que corresponde a un nivel eficiente.

3. *¿Cómo influye en los estudiantes de Lengua Meta V francés el uso de estrategias de lectura crítica?*

Se comprobó que la aplicación de estrategias de lectura crítica durante el proceso de lectura en francés influyó de manera positiva en los estudiantes de Lengua Meta V de periodo primavera 2017, puesto que estas ayudaron a mejorar la comprensión lectora. Por si fuera poco, el hecho de conocer las dimensiones de la lectura crítica y el conocer que estrategias aplicar, no solo potenció el desempeño en la LE sino que también ofreció a los estudiantes la posibilidad de aplicar dichas estrategias en la lengua materna, y con ello mejorar la lectura en español. Asimismo, influyó en los estudiantes al darles una perspectiva de cómo están contruidos los textos tanto externa (estructura) como internamente (elementos implícitos, postura y posición del autor). Esto implica que el estudiante tome consciencia de que la lectura crítica abarca el análisis, la reflexión y establecer juicios de valor. Esto se traduce en el desarrollo del pensamiento.

5.4. Implicaciones

Los resultados obtenidos en la presente investigación tiene implicaciones, en primer lugar para la institución, pues estos representan un hallazgo significativo para la Facultad de Lenguas puesto que las estrategias de lectura crítica que se trabajaron durante el taller pueden reproducirse con otros estudiantes y en otros niveles con el fin de observar en primera instancia si se repite el mismo patrón y así pues favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en francés con los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. Asimismo, el modelo puede ser trabajado por otras instituciones y en otros idiomas, y de esta manera trabajar con otras poblaciones estudiantiles y observar si el impacto de conocer estrategias de lectura crítica es el mismo que se presentó en este trabajo.

En segundo lugar, tiene sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, de forma particular en el idioma francés, puesto que la investigación permite hacer hincapié en la revalorización que debe darse a las actividades de comprensión lectora en las clases de lengua extranjera, la cual ha sido poco desarrollada e incluso a ha sido opacada por las actividades de comprensión y expresión oral. Por último, el hecho de que los estudiantes conozcan y apliquen estrategias de lectura crítica, tiene su implicación en la realización de un trabajo de investigación, para el cual los estudiantes deben contar con la capacidad de leer analítica, reflexiva y críticamente. Esto se traduce a su vez en efectos positivos en el índice de titulación.

5.5. Alcances y limitaciones

Entre los alcances de la investigación, encontramos que al tratarse de una investigación con un método cuasi-experimental, se demuestra la utilidad de la aplicación de este tipo de estudios. Por su parte, las limitaciones del proyecto son en primer lugar, el hecho de que sea una investigación de tipo cuantitativo, pues esto limita conocer los factores internos y la percepción de

los alumnos en cuanto a la aplicación de estrategias. En segundo lugar, la población es reducida, por lo cual no se pudo trabajar con grupo experimental. Y por último, el tiempo de la intervención, ya que solo se trabajó durante un mes.

5.6. Recomendaciones para futuras investigaciones

En cuanto a la realización de futuras investigaciones se hacen las siguientes recomendaciones. Por una parte, dado que esta investigación se realizó con un método cuasi experimental, se recomienda que se trabaje con un método experimental, de esta manera se podrá trabajar durante más tiempo las estrategias de lectura crítica, asimismo se podrá trabajar con grupo control con el fin de contrastar resultados. Además, se recomienda trabajar con técnicas mixtas, con la finalidad de considerar tanto la parte cuantitativa, como cualitativa. Por otra parte, se recomienda trabajar dicho modelo con otros grupos con el fin de observar si se obtienen los mismos efectos. Además, se sugiere aplicarlo en las materias formativas de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF), con el fin de identificar si la aplicación de las estrategias tiene el mismo efecto al trabajar con textos especializados del área. Por último, se recomienda realizar el trabajo con los docentes del área de francés de la LEF, pues tal como se afirmó en la literatura, para enseñar estrategias de lectura crítica el docente debe contar con estas habilidades de lectura (Maltepe, 2016). De esta manera, se podrá evaluar si el docente sabe realizar lectura crítica y si este aplica dichas habilidades en la enseñanza y desarrollo de la comprensión lectora en francés.

Bibliografía

Amador, S. K. y Alarcón P. L. (2006). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Graffylia: revista de la facultad de filosofía y letras*, (6), 126-135. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *La educación superior en el siglo XXI*. México: Autor.

Argudín, Y. y Luna, M. (2001). *Libro del profesor, desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdés.

- (2011). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.

Axelrod, R. B., & Cooper, C. R. (2002). *Reading critically, writing well: A reader and guide*. Bedford/St. Martin's.

Banco Mundial (2000). *Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise*. Recuperado de <https://www.usp.ac.fj/worldbank2009/frame/Publications%20Regional.htm>

- (2003). *Lifelong Learning in the Global Economy*. [El aprendizaje permanente en la economía global] Estados Unidos: Autor.

- (2011). *Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y en las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Estados Unidos: The World Bank Group Education Strategy 2020.

Beneitone, P. y otros. (2007). *Proyecto Tuning Latinoamérica 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España: Bilbao.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2006). Modelo Universitario Minerva, documento de integración. Recuperado de <http://www.buap.mx/>

Carrasco, A. A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 129-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.

- (2009). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. México: Graó.
- Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Didier.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- Da Silva H.M. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- Della Chiesa, B., Scott, J. & Hinton, C. (2012). *Language in a global world: Learning for better cultural understanding*. [El lenguaje en un mundo global: Aprendizaje para una mejor comprensión cultural]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. País Vasco, España: Autor.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Facultad de Lenguas (2009). Proyecto educativo de la licenciatura en enseñanza del francés. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/>
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Gutiérrez, V. A. y Montes de Oca, G. R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*, (24). Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=247
- Hernández S. R., Fernández C. C., y Baptista L. M. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta edición*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura (Tesis de Doctorado, Universidad

de Antioquia, Medellín, Colombia). Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio>

Jiménez, I. (2010). La exploración de la lectura crítica en la traducción y en clases de español en la Facultad de Lenguas de la BUAP. En L. González y P. Hernández, Cuarto congreso: El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo. Congreso llevado a cabo en Toledo, España.

Jiménez, O. R. (2008). La enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en el cuarto grado de educación primaria (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Colima, México). Recuperado de <http://www.remeri.org.mx/tesis/>

Jiménez, R. V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA) (Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>

Klett, E. (2005). Lecture-compréhension à l'université. Quoi de neuf ? [Compresión lectora en la universidad. ¿Qué hay de nuevo ?]. 9° Congrès National des Professeurs de Français « identités, interactions et langues ». Congreso llevado a cabo San Luis, Argentina.

Koyama, N. (2016). Emergence of Critical Reading in L2 Literature Seminars: Applications of Discourse Analysis in Language Pedagogy [Emergencia de la lectura crítica en L2 en seminario de literaturas: aplicaciones del análisis del discurso en la pedagogía del lenguaje]. *Japanese Language and Literature*, 50, 1–24.

Maltepe, S. (2016). An analysis of the critical reading levels of pre-service Turkish and literature teachers [Análisis de los niveles de lectura crítica de profesores de Turco y literatura]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 169-184, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.10>

Mendoza, F. A. (2000). El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. *Puertas a la lectura*, 9(10), 120-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206256>

Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancour, V. y Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 189-210. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9766>

Montes, J.J. (1983). Habla, lengua e idioma. *Thesaurus: Boletín del Instituto de Caro y Cuervo*, 38 (2), 325-339. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/revista/1428/V/38>

Muñoz, P. D. (2011). Nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes de psicología educativa de la UPN del turno vespertino (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperado de <http://www.upn.mx/>

Murillo, N. (2009). La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales. (Tesis de Maestría en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas, Barcelona, España).

Nasrollahi, M., Krishnasamy, P. y Noor, N. (2015). Process of Implementing Critical Reading Strategies in an Iranian EFL Classroom: An Action Research [Proceso de implementación de estrategias de lectura crítica en una clase iraní de Inglés Lengua Extranjera: Una investigación acción]. *International Education Studies, Canadian Center of Science and Education*; 8 (1), 9-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n1p9>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. [Habilidades del siglo XXI y competencias para estudiantes del nuevo milenio en los países de la OCDE]. Francia: Autor.

- (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. [Literacidad, cálculo y la resolución de problemas en entornos ricos en tecnología: Marco para el Estudio de la OCDE de competencias de los adultos]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>

Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Francia: Autor.

- (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Francia: Autor.
- (2015). *Educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Francia: Autor.

Pérez, G. D. y Hospital, C. D. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 313-321. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251818>

- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, Número extraordinario, 121-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462>
- Pinzón, S. L. (2005). Nociones lingüísticas básicas. Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *Revista La Tadeo*. (71), 9-21. Recuperado de <http://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/545/555>
- Ríos, H. I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, 15 (72). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906041>
- Rodríguez, E. y Larios, R.B. (2013) *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. México: Magisterio.
- Ruiz, B.Y. (2003). *Lectura efectiva*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar
- Sag, P. (2010). La competencia lingüística. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_27.html
- Sánchez, L. D. (2008). Niveles de comprensión lectora. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/63797023/NIVELES-DE-LA-COMPRESION-LECTORA>
- Sanjuan Montes, G. (2013). Facteurs d'origine psycholinguistique, que gênent la compréhension écrite chez les élèves de la Faculté de Langues de la BUAP (Tesis de Licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México).
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, 26, 27-38. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702007000200003
- Santiesteban, N. E. y Velázquez, A. K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: didáctica y educación*, (1), 103-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228654>
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Schunk D. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/>

- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve>
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica, Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 1 (16), 58-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. España: Graó
- Tengberg, M y Olin-Scheller, C. (2016). Developing Critical Reading of Argumentative Text: Effects of a Comprehension Strategy Intervention [Desarrollo de la lectura crítica de textos argumentativos: efectos de la intervención de estrategias de lectura]. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 7, No. 4, pp. 635-645, <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. [Lo leo, pero no lo comprendo: estrategias de comprensión para lectores adolescentes] Stenhouse Pub.
- Tovar, R. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de la lectura tras la investigación documental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(4), 39-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078003>
- Trejo, C.A. y Alarcón, P. L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffylia: revista de la facultad de filosofía y letras*, 4 (6), 30-38. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffylia/6/index.html>
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.
- Valero, M.J., Vázquez, B., y Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos: revista de estudios sobre la lectura*, (13), 07-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240001>

ANEXO 1
CUESTIONARIO PARA MEDIR NIVEL DE LECTURA
Fuente: Argudín y Luna (2001: 405)

Matricula: _____

Instrucciones: en el paréntesis escriba V o F (V= verdadero, F= falso).

1. () Por lo general, tengo un propósito de lectura antes de empezar a leer.
2. () Por lo general, puedo precisar qué necesito buscar en el texto antes de empezar a leer.
3. () Por lo general, antes de empezar a leer, sé cómo formular preguntas para que el texto me responda.
4. () Por lo general, puedo identificar y definir de qué trata el texto.
5. () Por lo general, puedo distinguir la relación entre las ideas principales y lo que el texto trata.
6. () Por lo general, puedo identificar y definir lo que el autor quiere demostrar en el texto.
7. () Por lo general, puedo identificar y distinguir la fundamentación con que el autor apoya lo que quiere demostrar.
8. () Por lo general, puedo descubrir los sentimientos del autor respecto al tema que trata.
9. () Por lo general, puedo identificar la intención del autor para con el lector.
10. () Por lo general, puedo descubrir las contradicciones internas del texto.
11. () Por lo general, puedo distinguir los hechos de las inferencias y las opiniones.
12. () Por lo general, puedo identificar las connotaciones del lenguaje y lo que significan.
13. () Por lo general, puedo distinguir y definir las ambigüedades y elementos tendenciosos en el texto.
14. () Conforme a lo anterior, por lo general, puedo evaluar la confiabilidad del texto.
15. () Por lo general, puedo evaluar la veracidad, la validez y el valor intelectual de lo que leo.
16. () Por lo general, puedo explicar las habilidades de razonamiento y estrategias que utilizo para evaluar la confiabilidad de un texto.
17. () Por lo general, solamente puedo identificar algunas ideas; unas importantes y otras no.
18. () Por lo general, la lectura me deja confuso.

ANEXO 2

PRE-PRUEBA Y POST-PRUEBA

Edad: _____

Sexo: F | M

Matricula: _____

Instrucciones:

a) Lea el siguiente texto cuantas veces te sea necesario y conteste las siguientes preguntas.

Recuerde que solo una respuesta es correcta.

DEBAT SUR L'AVORTEMENT : QUESTION DE SANTÉ PUBLIQUE CONTRE COMBAT IDEOLOGIQUE

Par Christophe Carmarans

Publié le 31-01-2014

Un projet de réforme en Espagne et l'assouplissement d'une loi en France ont rouvert le débat sur l'interruption volontaire de grossesse. Combattu par les lobbies conservateurs et défendu par les associations de défense des droits des femmes, le droit à l'IVG pourrait être l'un des enjeux des prochaines élections européennes.

Dépénalisée en France depuis l'entrée en vigueur de la loi Veil en 1975 et remboursée par l'Assurance maladie depuis 1982, l'interruption volontaire de grossesse (IVG) demeure plus que jamais un sujet polémique en Europe. En France, elle est revenue cet hiver sur le devant de la scène. D'abord lors de l'annonce d'un projet de loi espagnol remettant très sérieusement en question le droit à l'avortement et, plus récemment, à l'occasion de l'adoption par l'Assemblée nationale d'un amendement qui, au contraire, assouplit le droit à l'IVG en France. Les deux fois, des « pro » et des « anti » avortement sont descendus dans la rue pour protester.

À contre-courant

En ce qui concerne le texte français, il s'agit en réalité d'une très légère modification entrant dans le cadre plus large du projet de loi « pour l'égalité entre les femmes et les hommes », projet de loi inscrit sur la feuille de route du gouvernement pour 2014. Cet amendement adopté le 22 janvier supprime de la loi Veil de 1975 la notion « d'état de détresse » justifiant pour une femme le droit à l'avortement, le remplaçant simplement par « le droit d'une femme à choisir de poursuivre ou non une grossesse ». Bien que critiqué par une frange de la droite, le texte a été voté par les députés et approuvé par une grande majorité des français (78% s'y sont déclarés favorables dans un sondage pratiqué par l'institut BVA).

À l'inverse, le texte espagnol adopté en Conseil des ministres par le gouvernement de Mariano Rajoy apparaît totalement rétrograde, du moins vu de France. Ce projet de loi, qui doit être soumis au Parlement espagnol au printemps, n'autorise plus l'avortement que dans deux cas : s'il y a eu viol et que la victime a déposé une plainte ou si la santé physique et psychique de la mère est menacée « de manière durable et permanente ». Pour compliquer un peu plus les démarches, ce risque devra être évalué par deux médecins différents, étrangers à l'établissement où serait pratiqué l'IVG.

« Je suis atterrée qu'en 2014, on en soit encore là et que l'on revienne sur les choses progressistes qui avaient été mises en

place pour les femmes ! » fulmine au téléphone Marie-Pierre Martinet, secrétaire générale du planning familial à Paris. « On n'est pas sur une vision progressiste mais sur une vision idéologique, au mépris complet de ce que vivent les femmes espagnoles », poursuit-elle. En plus d'être inefficace - car une femme qui ne veut pas d'enfant ne revient pas sur sa décision quitte à mettre en danger sa santé - cette loi, si elle était adoptée, pousserait les Espagnoles les plus aisées à aller subir une IVG à l'étranger et les plus pauvres à se faire avorter dans la clandestinité, avec tous les risques sanitaires que cela suppose.

Non contente de vouloir faire un « bond de trente ans en arrière » comme l'en accusent les opposants au projet de loi, l'Espagne aimerait être imitée par d'autres pays européens. Ainsi le ministre de la Justice Alberto Ruiz-Gallardon s'est-il dit « convaincu » que la future loi aurait une suite ailleurs en Europe. Il se rendra même à Bruxelles en février pour « expliquer » le texte. Au vu du climat actuel, il risque de trouver des oreilles attentives. Même si vingt des vingt-huit pays de l'Union européenne reconnaissent le droit des femmes à décider librement de leur grossesse, sept l'assortissent de conditions plus ou moins contraignantes. Un huitième, Malte, continue de l'interdire.

Un enjeu aux élections européennes ?

« Le débat a toujours été présent, indique Marie-Pierre Martinet. En 2011, rappelle-t-elle, la Hongrie a changé sa constitution en modifiant l'origine de la vie dès la conception, ce qui, de fait, restreint largement l'accès à l'IVG. L'Irlande s'est un peu assouplie parce qu'il y a eu le décès de cette femme(1) à qui on a refusé une IVG alors qu'elle en aurait eu besoin. La Lituanie envisage de revenir sur des mesures visant à restreindre l'accès à l'avortement ». Hors UE, une votation citoyenne a été soumise au parlement en Suisse pour dérembourser l'IVG. Et la Russie interdit « toute promotion de l'avortement » ce qui veut dire, concrètement, l'information sur l'avortement.

Les mouvements de défense des droits des femmes souhaitent une harmonisation des lois dans l'Union et voudraient, pour y parvenir, que l'avortement soit inscrit dans la charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, une idée à laquelle vont s'opposer farouchement conservateurs et souverainistes durant la campagne.

Radio France Internationale <http://www.rfi.fr/>

(1) Savita Halappanavar, une dentiste de 31 ans originaire d'Inde, est décédée en octobre 2012 dans un hôpital public de Galway où elle s'était présentée, enceinte de 17 semaines, pour d'importantes douleurs dans le dos.

Questions:

1. La source du texte, est-elle fiable?

- a) Oui
- b) Non

Justifie:

2. Le langage est :

- a) Subjectif
- b) Objectif

2.1 « **...une idée à laquelle vont s'opposer farouchement conservateurs et souverainistes durant la campagne** ».

Dans cette phrase:

- a) L'auteur manifeste une opinion.
- b) L'auteur fait un jugement.
- c) L'auteur manifeste ses sentiments/ émotions.
- d) L'auteur ne manifeste pas sa pensée.

3. Il y a des connotations dans le texte :

- a) Oui
- b) Non

3.1 « **si elle était adoptée, pousserait les Espagnoles les plus aisées à aller subir une IVG à l'étranger** »

cette phrase a :

- a) Une valeur appréciative
- b) Une valeur péjorative
- c) Une valeur culturelle
- d) La phrase est dénoté (sens réel).

4. ¿Quelle orientation montre l'auteur du texte?

- a) En Faveur de l'IVG
- b) Neutre
- c) Contre l'IVG

5. «**Pour compliquer un peu plus les démarches, ce risque devra être évalué par deux médecins différents**».

Cette phrase exprime:

- a) Un fait + une inférence
- b) Un fait
- c) Une opinion/ un avis

6. Dans le texte l'auteur a l'intention de:

- a) Informer et expliquer
- b) Persuader et convaincre

c) Instruire et conseiller

7. Quel est le ton du texte ?

7.1 « **Le texte espagnol adopté en Conseil des ministres par le gouvernement de Mariano Rajoy apparaît totalement rétrograde** ».

Dans cette phrase l'auteur transmet:

- a) Tolérance
- b) L'indignation
- c) Indifférence

8. Identifiez le thème du texte:

- a) Légalisation de l'avortement dans les pays de l'Union européenne.
- b) Deux perspectives de l'avortement dans l'Union européenne.
- c) Avantages de l'avortement pour la santé des femmes dans le monde.

9. Identifiez l'idée principale du texte:

- a) L'interruption volontaire de grossesse est un droit des femmes.
- b) Les progrès concernant les droits des femmes.
- c) La promotion du droit à l'avortement dans l'Union européenne.

10. Identifiez les idées secondaires:

- a) Le droit des femmes à avorter, l'avortement en cas de viol, la planification familiale et le droit à avorter en Europe.
- b) La loi Veil, la décision des femmes d'avorter, la confrontation d'anti et pro-avortement, la reconnaissance de l'avortement par les pays de l'Union Européenne.
- c) La réforme du projet de loi Veil, la loi en Espagne, l'opposition à la loi espagnole, l'avortement dans le contexte européen.

11. Cochez ☒ si l'auteur:

- ☐ Utilise des stéréotypes
- ☐ Utilise des généralisations
- ☐ L'auteur présente un seul point de vue dans le texte.
- ☐ L'auteur utilise des arguments captieux.
- ☐ L'auteur veut tromper le lecteur.
- ☐ Aucune de ces réponses.

Instrucciones:

a) Lea el siguiente texto cuantas veces te sea necesario y conteste las siguientes preguntas.
Recuerde que solo una respuesta es correcta.

Et s'il existait une journée de l'homme, quels en seraient les combats ?**Stéphane Clerget, médecin pédopsychiatre, 8 mars 2015**

La journée internationale des droits des femmes est presque centenaire. Elle a pour objectif de revendiquer l'égalité et de faire un bilan sur la situation des femmes dans la société. Mais aujourd'hui, la place des hommes n'est plus si enviable et leur situation, elle aussi, est contrastée.

Cette année encore, la journée internationale de la femme sera célébrée le 8 mars. Un événement désormais centenaire et mondialement connu. Elle a pour but, entre autres, d'alerter l'opinion sur les injustices dont les femmes sont victimes à travers le monde. Il n'existe, cependant aucune journée équivalente pour l'autre sexe. Cela signifie-t-il que les hommes ne sont victimes d'aucune injustice ?

Je crois que la priorité a surtout été mise sur les droits de la femme et aujourd'hui cette journée garde tout son sens sur un plan international, mais il est vrai que sur un plan plus occidental, la question pourrait se poser d'une reconnaissance des discriminations, ou des stéréotypes, dont pourraient être victimes les hommes, et notamment les plus jeunes. Effectivement, cela pourrait permettre un éclairage sur ces situations qui peuvent être considérées comme discriminantes.

Dans le registre des injustices, je pense à toutes celles qui concernent la place des pères au sein des familles, et notamment auprès des très jeunes enfants. Dans la justice, cette place des pères apparaît dans le cadre des séparations et des droits de garde, des décisions de justice, et il ne s'agit pas seulement de la garde alternée qui n'est finalement proposée que très rarement, mais plus globalement d'une reconnaissance sociétale de la place du père à part égale avec celle de la mère. Il y a, bien évidemment des évolutions, par exemple en termes de congés parentaux, mais la situation en l'état reste discriminante.

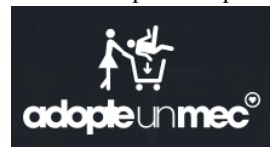
On peut également citer la parité dans les professions de la petite-enfance, ou de l'enfance en général, et notamment à l'école où 90% du personnel, en maternelle et en primaire, est féminin. Il n'y a pas de quotas imposés comme c'est le cas dans les conseils d'administration ou en politique. Certains rétorquent que les hommes ne souhaitent pas faire ces métiers mais on disait la même chose, vous savez, au XIX^e siècle, lorsque les femmes n'occupaient pas les métiers des hommes. On disait soit qu'elles ne voulaient pas, soit qu'elles ne sauraient pas le faire. Il y a eu tout un travail d'incitation puis des quotas. C'est pareil pour les métiers de la petite enfance ou bien les droits de garde. On dit également que les pères ne demandent pas la garde : mais bien évidemment, ils se sentiraient coupables de la demander, il faut qu'on les y incite dans l'intérêt des enfants.

Parmi les discriminations il y a également le problème des résultats scolaires. Les garçons, par rapport, aux filles sont plus majoritairement en échec scolaire dès le CP [Cour Préparatoire]. Ils sont largement majoritaires dans les filières courtes, dans les classes d'aide, à redoubler, à sortir du système scolaire sans diplôme, ils sont moins de mentions au bac ... Il y a une inégalité en termes de réussite scolaire. Or, dans la mesure où l'intelligence est égale, où peut considérer que les méthodes,

l'environnement scolaire ou la pédagogie ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des garçons. On peut se dire que les garçons ont moins besoin de se battre pour réussir, comme on pouvait se dire auparavant que si les filles ne réussissaient pas à l'école c'est parce que leur cerveau était trop petit, ou bien qu'elle n'en avait pas besoin parce qu'elles se marieront avec un homme. Ce ne sont pas des arguments pour accepter les discriminations. L'école apparaît discriminante, le différentiel entre les résultats des garçons et les filles dans les milieux favorisés est aussi important que dans les milieux défavorisés. Or, à l'école on se préoccupe beaucoup de la fracture sociale, et beaucoup de moyens sont mis en place pour la faire disparaître, cependant on ne se s'occupe pas de celle entre les sexes. Il y a donc une discrimination qui n'est pas reconnue.

Dans les publicités, les féministes luttent contre celles qui sont sexistes. Il s'agirait de s'alarmer tout autant des publicités sexistes dont les hommes peuvent être victimes. Quand ils apparaissent totalement falots quand ils doivent s'occuper d'enfants ou quand ils apparaissent dans des caddies comme dans la pub d'adopteunmec.com. Il y avait une publicité pour le chanteur Saez qui montrait une femme dans un caddie, la RATP a censuré cette affiche. Or maintenant dans le métro, on voit partout le logo d'adopteunmec.com, et cela ne choque personne. La lutte contre l'objectivation des hommes ne doit pas être une réponse à l'objectivation des femmes, il ne faut objectiver personne.

Il y a des choses plus spécifiques qui concernent, encore, la paternité. On a des pères qui ne sont pas informés de grossesse, ne pourrait pas imaginer un droit d'être informé pour le père quand la mère a un certain nombre de certitude quant à l'origine de son enfant ? La demande des tests ADN devrait également être aussi facile pour l'homme que pour la femme. Il y a des choses comme ça qui pourraient être réclamées.



Source: *Atlantico*, un vent nouveau sur l'info,
<http://www.atlantico.fr/>

Questions:

1. La source du texte, est-elle fiable ?

- a) Oui
- b) Non

Justifie:

2. Le langage est :

- a) Subjectif
- b) Objectif

2.1 « **La demande des tests ADN devrait également être aussi facile pour l'homme que pour la femme.** ».

Dans cette phrase:

- a) L'auteur manifeste une opinion.
- b) L'auteur fait un jugement.
- c) L'auteur manifeste ses sentiments/ émotions.
- d) L'auteur ne manifeste pas sa pensée.

3. Il y a des connotations dans le texte :

- a) Oui
- b) Non

3.1 « **Quand ils apparaissent totalement falots quand ils doivent s'occuper d'enfants ou quand ils apparaissent dans des caddies comme dans la pub d'adopteunmec.com** ».

Cette phrase a :

- a) Une valeur appréciative
- b) Une valeur péjorative
- c) Une valeur culturelle
- d) La phrase est dénoté (sens réel)

4. Quelle orientation montre l'auteur du texte?

- a) En Faveur
- b) En Contre
- c) Neutre

5. « **Cette année encore, la journée internationale de la femme sera célébrée le 8 mars** ».

Cette phrase exprime:

- a) Un fait
- b) Une opinion
- c) Un fait + une inférence

6. Dans le texte l'auteur a l'intention de:

- a) Informer et expliquer
- b) Persuader et convaincre
- c) Instruire et conseiller

7. Quel est le ton du texte ?

7.1 « **La lutte contre l'objectivation des hommes ne doit pas être une réponse à l'objectivation des femmes, il ne faut objectiver personne** ».

L'auteur transmet:

- a) La joie
- b) L'indignation
- c) L'angoisse

8. Identifiez le thème du texte:

- a) La lutte contre le sexisme
- b) La journée internationale de l'homme.
- c) La discrimination des hommes.

9. Identifiez l'idée principale du texte:

- a) La demande de tests ADN est un droit pour les hommes.
- b) Les hommes sont victimes d'injustices dans la société.
- c) Les droits de la femme sont prioritaires.

10. Identifiez les idées secondaires:

- a) Justice pour les pères, parité dans les professions, inégalités de réussite scolaire, les publicités sexistes, la paternité.
- b) Le divorce, les quotas au travail, l'intelligence, les tests ADN.
- c) La justice pour les pères, métiers pour les femmes, l'environnement scolaire, les féministes et les tests ADN.

11. Cochez ☒ si dans le texte l'auteur:

- ☐ Utilise des stéréotypes
- ☐ Utilise des généralisations
- ☐ L'auteur présente un seul point de vue dans le texte.
- ☐ L'auteur utilise des arguments captieux.
- ☐ L'auteur veut tromper le lecteur
- ☐ Aucune de ces réponses.

ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 1

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 1/11

Fecha: 7 de febrero de 2017	Tiempo: 60 min
-----------------------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: La fuente	Resultado de aprendizaje: identificar y evaluar la fuente de documentos escritos
		Competencia disciplinar: comunicación

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.1 Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
		Competencia de aprendizaje Analiza las fuentes de diverso textos a partir de una tabla guía para determinar la confiabilidad de un documento escrito.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Presentación PP del análisis de dos textos.	Llenado de una tabla para discriminar y evaluar la fuente.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación del tema a través del análisis previo de dos textos, uno confiable y uno pretencioso. Interrogatorio: emisión de preguntas para indagar la confiabilidad de los textos. Solución de problemas: distribución de los textos que ayuden a realizar el análisis de fuentes. Obtención de productos: Orientación sobre las características que ayudan a determinar si un texto es confiable o no.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas que propicien saberes previos sobre como analizar la confiabilidad de la fuente de un texto. 2. Diseño de un plan de acción. Identificación de las características que determinan la confiabilidad de la fuente con ayuda de la ficha 1. 3. Ejecución del plan. Llenado de la Ficha 1. 4. Valoración de los resultados. Revisión grupal de los datos obtenidos.
Apoyos y Recursos	Textos cortos recopilados del examen Delf B2 y de Internet.
Distribución del Tiempo	Inicio: 15min Desarrollo: 30min Cierre: 15min

Ficha 1 : La fuente

Activité 1

Consigne : Lisez les documents et remplissez la grille suivante.

Fiabilité de la source				
Texte	Type de texte ?	Source	Fiable ou pas	Justification
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 2

PLAN DE CLASE		
Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera	
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.	
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017

Número de clase: 2/11

Fecha: 9/02/17	Tiempo: 60 min
----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: El lenguaje	Resultado de aprendizaje: examina e identifica el lenguaje usado por el autor de un documento escrito. Competencia disciplinar: comunicación
--	--------------------------------	---

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. Competencia de aprendizaje Distingue el tipo de lenguaje que emplea el autor de un texto (lenguaje objetivo y subjetivo) a partir de la lectura de 3 textos y del llenado de una tabla para identificar la posición y los prejuicios del autor.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre las características para identificar textos objetivos y subjetivos.	• Tabla para valorar la subjetividad y objetividad de un texto.

Estrategia didáctica

Análisis de textos

Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación del tema mediante la PP de las características de los textos objetivos y subjetivos. Interrogatorio: emisión de preguntas que ayuden a los alumnos a identificar el tipo de lenguaje en un texto de ejemplo. Solución de problemas: discusión de las características del texto ejemplo. Obtención de productos: orientación metodológica para realizar el análisis de los textos.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas para propiciar saberes previos. 2. Diseño de un plan de acción. Identificación de las frases o palabras que indican una emoción, una opinión, o un juicio del autor. 3. Ejecución del plan. Llenado de la ficha 2, lo que implica determinar a partir de los indicios decir si es objetivo o subjetivo. 4. Valoración de los resultados. Revisión grupal.

Apoyos y Recursos	Textos cortos recopilados de Internet.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 35min Cierre: 15min

Ficha 2 : El lenguaje

Activité 2

Consigne :

1. Lisez les textes et retrouvez tous les mots ou phrases annonçant un jugement, une opinion ou une émotion.
2. Pour chaque texte, faites une hypothèse sur le type de texte : s'agit-il d'un texte objectif ou subjectif ?

Document		1 : Avortement	2 : Pubs sexistes	3 : Seigneur des anneaux
Mots annonçant	un jugement			
	une opinion			
	une émotion			
objectif ou subjectif ?				
Pour quoi ?				

ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 3

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 3/11

Fecha: 9/02/17	Tiempo: 60 min
----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: Las connotaciones	Resultado de aprendizaje: el alumno reconoce las palabras denotativas y connotativas, lo cual implica una mejor interpretación de un texto.
		Competencia disciplinar: comunicación

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
		Competencia de aprendizaje
		Discrimina las palabras denotativas y connotativas mediante la lectura de un documento escrito para identificar la objetividad y subjetividad de un texto.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
Presentación PP sobre las palabras denotativas y las palabras connotativas.	Llenado de la tabla de connotaciones y denotaciones.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: Explicación del tema de las connotaciones y denotaciones mediante una PP. Interrogatorio: emisión de preguntas sobre las connotaciones. Solución de problemas: distribución de las actividades y los textos para poner en práctica la identificación de connotaciones en un texto. Obtención de productos: orientación metodología para la realización de las actividades.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas para generar saberes previos sobre el tema. 2. Diseño de un plan de acción. Contestar el ejercicio 1. 3. Ejecución del plan. Lectura del texto, identificación y clasificación de las connotaciones (ejercicio 2). 4. Valoración de los resultados. Revisión grupal
Apoyos y Recursos	Texto recopilado de Internet. Actividad recuperada de http://exercices.alloprof.qc.ca/nqw/web/francais/ef1453/main.html#
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 40min Cierre: 15min

Ficha 3: Las connotaciones

Activité 3

Consigne: répondez aux exercices suivants.

1. Dans les phrases suivantes, surligne tous les adjectifs connotés.
 - a) Mon enseignante est fascinante, car elle est inspirante et motivante.
 - b) Les jeux vidéo peuvent être violents et rendre les jeunes plus agressifs et impatients.

2. Dans les phrases suivantes, quels mots sont connotés?
 - a) Ils ont arraché brutalement cet enfant des mains de sa mère.
☐ Mains ☐ Brutalement ☐ Arraché
 - b) La violence dans les sports est extrêmement déplacée.
☐ Extrêmement ☐ Déplacée ☐ Sports

3. Associe la définition appropriée à la position de l'auteur.

I.	a) Engagée	1) Il fait usage d'une bonne variété des mots exprimant son point de vue personnel.
	b) Distant	2) Il utilise très peu ou pas de mots connotés dans son discours.
II.	a) Pour moi, cette journée est exceptionnelle et inoubliable.	1) vocabulaire connotatif à caractère péjoratif
	b) Cette terrible annonce m'a bouleversé.	2) vocabulaire dénotatif
	c) J'ai reçu un paquet par la poste.	3) vocabulaire connotatif à caractère mélioratif
III.	a) Cet outil a été utilisé pour monter ce meuble	1) vocabulaire connotatif à caractère péjoratif
	b) Cette offre alléchante m'a charmé.	2) vocabulaire dénotatif
	c) Cette injustice est intolérable aux yeux de tous.	3) vocabulaire connotatif à caractère mélioratif

5. Classe les phrases suivantes selon leur connotation.

Cette fille est injuste dans sa façon de voir les choses. | Jacob a un talent unique. | Julianne est si compétente. | Le flic m'a donné une contravention. | Cette cabane doit se vendre quelques millions. | Mon boss m'a retenu après le travail. | Le repas qu'on m'a servi est exécrable. | Karine marche dans la rue. Le service ici est médiocre. | J'ai lu un article sur les phénomènes climatiques. | Ce travail est impeccable. | Sébastien travaille à Allô prof. | Cet écrit est exceptionnel.

Phrase connoté avec une valeur méliorative	Phrase connoté avec une valeur péjorative	Phrase connoté avec une valeur culturelle	Phrase dénoté
--	---	---	---------------

ANEXO 3

PLANEACIONES

--	--	--	--

Source: <http://exercices.alloprof.qc.ca/ngw/web/francais/ef1453/main.html#>

Activité 2

Lisez le texte et remplissez le cadre en écrivant ce qu'il demande.

Phrase connoté avec une valeur méliorative	Phrase connoté avec une valeur péjorative	Phrase connoté avec une valeur culturelle	Phrase dénoté

PLAN DE CLASE 4

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 4/11

Fecha: 14/02/17	Tiempo: 60 min
-----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: La posición del autor	Resultado de aprendizaje: identifica si el autor mantiene una postura neutral, a favor o en contra. Competencia disciplinar: comunicación
--	--	--

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
		Competencia de aprendizaje Distingue la postura del autor a partir de la lectura de diversos extractos de documentos escritos para discriminar entre textos persuasivos y textos informativos.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre la postura del autor.	• Contestar el ejercicio de la ficha 4.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación del tema: la postura del autor a partir de la PP. Interrogatorio: presentación de una serie de preguntas sobre el tema. Solución de problemas: distribución del ejercicio 4 y explicación para su resolución. Obtención de productos: orientación metodológica para la discriminación de la postura del autor en un texto.	1. Comprensión del problema. Responder las preguntas para propiciar los saberes previos. 2. Diseño de un plan de acción. Leer los extractos de los textos. 3. Ejecución del plan. Llenado de la tabla 6: subrayas palabras y/o frases que determinan la postura del autor, e indicar la postura. 4. Valoración de los resultados Revisión grupal.
Apoyos y Recursos	Textos de internet.
Distribución del Tiempo	Inicio: 15min Desarrollo: 30min Cierre: 15min

ANEXO 3 PLANEACIONES

Ficha 4 : La posición del autor

Activité 4

Consigne : Lisez les extraits des textes et surlignez les mots ou les phrases qui font appel à la position de l'auteur. Faites attention aussi aux CONNOTATIONS. Dans la colonne « position de l'auteur » écris si l'auteur est à faveur, en contre ou s'il a une posture neutre **et justifiez votre réponse.**

1. Source		2. Source	
Langage		Langage	
Position de l'auteur		Position de l'auteur	
Justification		Justification	
3. Source		4. Source	
Langage		Langage	
Position de l'auteur		Position de l'auteur	
Justification		Justification	
5. Source		6. Source	
Langage		Langage	
Position de l'auteur		Position de l'auteur	
Justification		Justification	
7. Source		8. Source	
Langage		Langage	
Position de l'auteur		Position de l'auteur	
Justification		Justification	

PLAN DE CLASE 5

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera
---------------------------	--------------------------------------

Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.
------------------------------	---

Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017

Número de clase: 5/11

Fecha: 14/02/17	Tiempo: 60 min
-----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: Como presenta el autor la información	Resultado de aprendizaje: identifica si el autor organiza la información a partir de hechos, opiniones e inferencias. Competencia disciplinar: comunicación
--	--	--

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
		Competencia de aprendizaje Clasifica los argumentos de un texto (hechos, opiniones e inferencias) a partir de un ejercicio de lectura para distinguir la forma en que se presenta la información de un texto.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP del tema	• Ejercicio de lectura y responder el cuestionario.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación con una PP del tema: como presenta el autor la información. Interrogatorio: emisión de preguntas sobre cómo se organiza la información en un texto. Solución de problemas: discusión de los elementos para clasificar la información en hechos, opiniones e inferencias. Obtención de productos: orientación metodológica para realizar el ejercicio.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas para propiciar saberes previos sobre el tema. 2. Diseño de un plan de acción. Leer los extractos de textos de la ficha 5. 3. Ejecución del plan. Llenado de la ficha 5, destacando si el párrafo es un hecho, una opinión o una inferencia. 4. Valoración de los resultados Revisión grupal
Apoyos y Recursos	Textos de internet.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 35min Cierre: 15min

ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 6

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 6/11

Fecha: 16/02/17	Tiempo: 60 min
-----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: El propósito del autor.	Resultado de aprendizaje: identifica si el propósito del autor es informar, persuadir o instruir. Competencia disciplinar: comunicación
--	--	--

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
		Competencia de aprendizaje Analiza el propósito del autor (informar, persuadir, instruir) mediante la lectura de tres textos para evaluar su confiabilidad.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre el objetivo del autor.	• Leer y contestar las preguntas de la ficha 6.

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación con una PP del tema: objetivo del autor. Interrogatorio: emisión de preguntas sobre el objetivo de los textos de la actividad 6. Solución de problemas: discusión de los elementos que determinan el objetivo del autor. Obtención de productos: orientación metodológica para evaluar el propósito del autor.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas para propiciar saberes previos sobre el tema. 2. Diseño de un plan de acción. Leer la ficha 6 para saber qué elementos buscar en el texto, para valorar el propósito del autor. 3. Ejecución del plan. Llenado de la ficha 6. 4. Valoración de los resultados Revisión grupal
Apoyos y Recursos	Textos de internet.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 35min Cierre: 15min

Ficha 5 : la intención del autor

Activité 5

Consigne: Lisez les textes et remplissez le tableau suivant

Texte Question	Document 1	Document 2	Document 3
De quoi parle l'auteur dans le texte ?			
L'auteur veut influencer mon comportement ou celui d'autres personnes? Justifiez.			
Que veut l'auteur que je fasse après avoir lu son texte ?			
Quelle réaction (sentiment, émotion...) ce texte produit-il sur toi ?			
Quelle intention l'auteur ? Persuader, expliquer ou informer ?			

ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 7

PLAN DE CLASE		
Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera	
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.	
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017

Número de clase: 7/11

Fecha: 16-21/02/17	Tiempo: 60 min
--------------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: El tono	Resultado de aprendizaje: identifica el tono del autor en un texto y pone en práctica las estrategias aprendida hasta el momento
		Competencia disciplinar: comunicación

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
		Competencia de aprendizaje Aplica las estrategias de lectura crítica aprendidas mediante la lectura de 5 textos con el fin de destacar parte de elementos que ayudan realizar una lectura crítica.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre el tono.	• Contestar actividad 7

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación del tema a través de la presentación PP referente al tono. Interrogatorio: emisión de preguntas para indagar el tono del autor Solución de problemas: distribución de los textos que para la actividad 7. Obtención de productos: Orientación metodológica para la identificación del tono.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas que propicien saberes previos sobre cómo identificar el tono del autor en un texto. 2. Diseño de un plan de acción. Identificación de las frases que hacen referencia al tono. Identificación de los demás elementos para hacer lectura crítica (la fuente, el lenguaje, etc) 3. Ejecución del plan Llenado de la Ficha 7. 4. Valoración de los resultados. Revisión grupal de los datos obtenidos.
Apoyos y Recursos	Artículos de internet.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 40min Cierre: 10min

Ficha 6 Repaso

Activité 6

Consigne: Lisez les textes, ensuite remplissez le tableau suivant. Dans cette activité vous allez mettre en pratique les stratégies que vous avez déjà apprises.

Texte	La source	Langage	Connotations	Position de l'auteur	Intention de l'auteur	Ton de l'auteur
1						
2						
3						
4						
5						

ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 8

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 8/11

Fecha: 23/02/17	Tiempo: 60 min
-----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: El tema	Resultado de aprendizaje: identifica el tema de un texto
		Competencia disciplinar: comunicación

Competencia: Se expresa y comunica	Genérica	Atributo
	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
		Competencia de aprendizaje Expone en una frase el tema de un texto con ayuda del diagrama para comprender de qué trata el texto.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre el tema.	• Contestar actividad 8

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación del tema a través de la presentación PP referente al tema. Interrogatorio: emisión de preguntas para indagar el tema del autor. Solución de problemas: distribución de los textos que para la actividad 8. Obtención de productos: Orientación metodológica para la identificación del tema.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas que propicien saberes previos sobre cómo identificar el tema de un texto. 2. Diseño de un plan de acción. Identificación de los elementos que ayudaran al estudiante a indagar el tema del texto. 3. Ejecución del plan Llenado de la actividad 8. 4. Valoración de los resultados. Revisión grupal de los datos obtenidos.
Apoyos y Recursos	Artículos de revistas.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 40min Cierre: 10min

PLAN DE CLASE 9

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 9/11

Fecha: 23/02/17	Tiempo: 60 min
-----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: La idea principal	Resultado de aprendizaje: identifica la idea principal de un texto
		Competencia disciplinar: comunicación

Competencia: Se expresa y comunica	Genérica	Atributo
	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
		Competencia de aprendizaje Resume la idea principal de un texto aplicando las estrategias resumen y monitoreo para comprender de la tesis que defiende o contradice el autor.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre el tema.	• Contestar preguntas de la actividad 9

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación del tema a través de la presentación PP referente la tesis: tesis a defender, y tesis que se contradice. Interrogatorio: emisión de preguntas para indagar la tesis del autor. Solución de problemas: distribución de los textos que para la actividad 9. Obtención de productos: Orientación metodológica para la identificación de la tesis.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas que propicien saberes previos sobre la tesis de un texto. 2. Diseño de un plan de acción. Por medio del interrogatorio identificar los indicios que ayudaran al estudiante a reconocer la idea principal del texto. 3. Ejecución del plan Responder preguntas de la actividad 9 y resumir la idea principal o tesis del autor. 4. Valoración de los resultados. Revisión grupal de los datos obtenidos.
Apoyos y Recursos	Artículos de revistas.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 40min Cierre: 10min

ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 10

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 10/11

Fecha: 28/02/17	Tiempo: 60 min
-----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: Las ideas secundarias	Resultado de aprendizaje: identifica las ideas secundarias dentro de un texto Competencia disciplinar: comunicación
--	--	--

Competencia: Se expresa y comunica	Genérica	Atributo
	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
		Competencia de aprendizaje Ordena las ideas secundarias de un texto aplicando las estrategias de interrogatorio y monitoreo para identificar como sustenta el autor la idea principal.

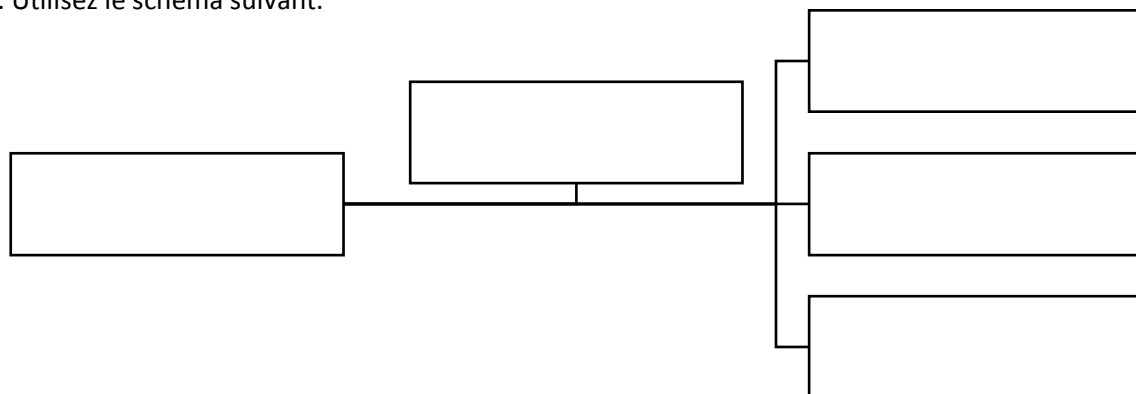
Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre el tema.	• Llenado de la actividad 10

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación del tema a través de la presentación PP sobre las ideas secundarias. Interrogatorio: emisión de preguntas para indagar la estructura de un texto y en particular las ideas secundarias. Solución de problemas: distribución de los textos que para la actividad 10. Obtención de productos: Orientación metodológica para la identificación de las ideas secundarias	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas que propicien saberes previos sobre las ideas secundarias de un texto. 2. Diseño de un plan de acción. Por medio del interrogatorio identificar las ideas secundarias en un texto. 3. Ejecución del plan Responder la actividad 10. 4. Valoración de los resultados. Revisión grupal de los datos obtenidos.
Apoyos y Recursos	Artículos de revistas/periódicos en línea.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 40min Cierre: 10min

Fiche 7: el tema, las ideas principales y secundarias

Activité 7

Consigne : Lisez le texte et surlignez les mots clés. Ensuite repérez le thème, l'idée principale et les idées secondaires. Utilisez le schéma suivant.



ANEXO 3 PLANEACIONES

PLAN DE CLASE 11

Título del Bloque:	Lectura Crítica en Lengua Extranjera		
Propósito del bloque:	Los alumnos aprenderán y aplicaran las estrategias de lectura crítica durante la lectura en lengua extranjera para discriminar los textos confiables y los textos pretenciosos.		
Asignatura:	Semestre:	Ciclo Escolar:	
Lengua Meta 5	5°	Primavera 2017	

Número de clase: 11/11

Fecha: 28/02/17	Tiempo: 60 min
-----------------	----------------

Tema: Estrategias de lectura crítica	Subtema: Elementos tendenciosos y ambigüedades	Resultado de aprendizaje: Reconoce los elementos tendenciosos y ambigüedades. Competencia disciplinar: comunicación
--	--	--

Competencia: Piensa crítica y reflexivamente	Genérica	Atributo
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
		Competencia de aprendizaje Analiza los elementos tendenciosos de un texto aplicando las estrategias de interrogatorio y monitoreo para identificar los textos con bases sólidas.

Evidencia de enseñanza	Evidencia de aprendizaje
• Presentación PP sobre el tema.	• Llenado de la actividad 10

Estrategia didáctica	
Análisis de textos Consiste en identificar la estructura de un texto y su contenido, si están relacionados, son congruentes con la intención comunicativa del autor y se corresponden entre sí para dar sentido al discurso. Los textos pueden ser científicos, literarios o informativos.	
Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación: explicación de los elementos tendenciosos mediante una presentación PP. Interrogatorio: emisión de preguntas para indagar si el tema fue comprendido mediante ejemplos del alumno. Solución de problemas: distribución de los textos que para la actividad 11. Obtención de productos: Orientación metodológica para la identificación de los elementos tendenciosos.	1. Comprensión del problema. Responder a las preguntas que propicien saberes previos sobre los elementos tendenciosos. 2. Diseño de un plan de acción. Por medio del interrogatorio identificar los elementos tendenciosos. 3. Ejecución del plan Responder la actividad 11. 4. Valoración de los resultados. Revisión en plenaria de los datos obtenidos.
Apoyos y Recursos	Artículos de revistas/periódicos en línea.
Distribución del Tiempo	Inicio: 10min Desarrollo: 40min Cierre: 10min

ANEXO 4

REGISTROS DE OBSERVACIÓN

Formato de observación.

Evento: Taller de estrategias de lectura crítica.

Duración del evento: 7 sesiones de 2hr c/u (una hora de clase equivale a un objetivo)

Sede: Facultad de Lenguas BUAP	
Observadora: Samantha Rubi Castillo Cardona	Fecha: 7/02/17
Número de participantes: 15/21	Sesión: 1/7
Notas de campo	Evidencias
Notas observacionales:	La clase es de 7am a 9 am, pero se inició hasta las 7h20, ya que tanto el profesor titular como los estudiantes llegan tarde. De 21 estudiantes solo llegaron 15 (E1- E15), no llegan todos a la misma hora, llegan de uno en uno, por lo que la actividad se retrasó 10 minutos más. Los temas revisados fueron 1 y 2: 1) introducción de qué es la lectura crítica y las estrategias; 2) la fuente.
Notas teóricas: Cuestionamiento eficaz	Argudín y Luna (2011), quienes afirman que leer de forma crítica implica más tiempo.
Notas metodológicas:	El hecho de que los estudiantes llegaran tarde, implicó que la primera actividad se le destinará solo 40 minutos y a la segunda solo 50. Si bien se cumplió el objetivo, el tiempo no es el suficiente para la práctica de estrategias de lectura crítica.

Formato de observación.

Evento: Taller de estrategias de lectura crítica.

Duración del evento: 7 sesiones de 2hr c/u

Sede: Facultad de Lenguas BUAP	
Observadora: Samantha Rubi Castillo Cardona	Fecha: 9/02/17
Número de participantes: 13/15	Sesión: 2/7
Notas de campo	Evidencias
Notas observacionales:	La clase inicio 7h20, a pesar de que el horario es a las 7am. Llegaron 13 estudiantes de los 21 inscritos, faltaron los estudiantes E7, E8, E12, E15. Se incorporaron dos estudiantes: E16 y E17 quienes no estuvieron en la sesión anterior. Se realizaron las dos actividades previstas, no obstante se observó que los estudiantes tienen dificultades referentes al vocabulario, pues recurrieron al uso de diccionarios, de celulares, incluso a preguntar al docente titular de la materia. Temas revisados 2 y 3: el lenguaje y las connotaciones.
Notas teóricas: Cuestionamiento eficaz	Fairclough (en Tengberg y Olin-Scheller 2016) explica que para leer de forma crítica, en primer lugar, se debe tener una conciencia crítica del idioma, es decir conocer el vocabulario, las formas gramaticales, entre otras.
Notas metodológicas:	El hecho de que la clase empiece después del horario representa una limitante, ya que se le destina menos tiempo a cada sesión.

Formato de observación.

Evento: Taller de estrategias de lectura crítica.

Duración del evento: 7 sesiones de 2hr c/u

Sede: Facultad de Lenguas BUAP	
Observadora: Samantha Rubi Castillo Cardona	Fecha: 14/02/17
Número de participantes: 11/21	Sesión: 3/7
Notas de campo	Evidencias
Notas observacionales:	Los estudiantes y el profesor titular llegaron 7H15, pero la clase empezó 7h40 ya que el titular de la materia tenía prevista una actividad de producción oral. Por lo que los de los estudiantes expusieron su trabajo frente al grupo. Faltaron los estudiantes E6-E10, se integraron los estudiantes E18 y E19.El estudiantes E19 llegó a las 8h15. Los estudiantes mostraron dificultad en reconocer como se presenta la información: hechos, inferencias y opiniones. Temas revisados 4 y 5: como se presenta la información y la posición del autor.
Notas teóricas: Cuestionamiento eficaz	El reconocer como se presenta la información es de relevancia para la formación profesionistas, pues el lector crítico a nivel universitario debe ser capaz de reconocer imprecisiones, cuestionar cualquier afirmación, principio o teoría, reconocer imprecisiones u opiniones contrarias, distinguir puntos de vista, intenciones, posiciones y contrastarlos con otras alternativas (Serrano de Moreno, 2008).
Notas metodológicas:	A pesar de que se cumplieron los objetivos, se destinó menos tiempo a las actividades. Lo cual puede afectar los resultados de la post-prueba, puesto que en la pre-prueba en la dimensión: como se presenta la información, los estudiantes tuvieron un desempeño bajo.

Formato de observación.

Evento: Taller de estrategias de lectura crítica.

Duración del evento: 7 sesiones de 2hr c/u

Sede: Facultad de Lenguas BUAP	
Observadora: Samantha Rubi Castillo Cardona	Fecha: 16/02/17
Número de participantes: 11/21	Sesión: 4/7
Notas de campo	Evidencias
Notas observacionales:	La clase inicio 7h40, debido a que los estudiantes no llegaban. Solo llegaron 11 estudiantes. Inasistencias: E6, E7, E8, E13, E16- E19. Se incorporó E20. El estudiante E14, se retiró 30 minutos antes de que terminara la sesión, el día de hoy mostró una actitud de apatía hacia la realización de las actividades. Se hizo una revisión rápida de los temas vistos, con el fin de que los estudiantes recordaran las estrategias, las cuales son de ayuda para reconocer el propósito u objetivo del autor Temas revisados 6; propósito del autor.
Notas teóricas: Cuestionamiento eficaz	Conocer el objetivo del autor ayuda a los estudiantes a descubrir y a tomar conciencia de que todos los textos están sesgados social, cultural, política y estéticamente, tal como afirman Tengberg y Olin-Scheller (2016).
Notas metodológicas:	Dado que la clase inicio tarde se decidió hacer una revisión de los temas anteriores, por lo que el tema 7 se postergó.

Formato de observación.

Evento: Taller de estrategias de lectura crítica.

Duración del evento: 7 sesiones de 2hr c/u

Sede: Facultad de Lenguas BUAP	
Observadora: Samantha Rubi Castillo Cardona	Fecha: 21/02/17
Número de participantes: 14/21	Sesión: 5/7
Notas de campo	Evidencias
Notas observacionales:	La clase inicio 7h40. Asistieron 14 estudiantes, inasistencias E6-E8, E15, E17-E19. E21 se incorpora. E14 muestra apatía y renuencia a la realización de las actividades, no presta atención, se ausento por 30 min. Temas resisados 7 y 8: el tono y el tema. La actividad 7, requirió mayor tiempo ya que la clase inició tarde. Se observó que los estudiantes tuvieron dificultades para identificar el tema. Por lo que el tema no se concluyó.
Notas teóricas: Cuestionamiento eficaz	El tema, como afirman Argudín y Luna (2011) es el núcleo del texto, lo que motivó al autor a escribir y da cohesión a todos los elementos del escrito. (Importancia de las estrategias para comprender el tema de un texto). En la misma línea Carrasco (2003) expresa que las estrategias representan una serie de acciones con el fin de lograr la construcción del significado de un texto.
Notas metodológicas:	Dado que la clase empezó tarde, el tema 7 se alargó, por lo que el objetivo del tema 8 no se alcanzó.

Formato de observación.

Evento: Taller de estrategias de lectura crítica.

Duración del evento: 7 sesiones de 2hr c/u

Sede: Facultad de Lenguas BUAP	
Observadora: Samantha Rubi Castillo Cardona	Fecha: 23/02/17
Número de participantes: 10/15	Sesión: 6/7
Notas de campo	Evidencias
Notas observacionales:	La clase inició 7h20. Asistieron 10, inasistencias E5, E7, E8, E12, E13, E15- E18, E20, E21. Estudiante E19 llegó a las 8hrs. Estudiante E14 muestra desmotivación, realiza otras actividades que no corresponden al taller, se retiró 30 minutos antes de que la sesión terminara. Temas revisados 8 y 9: el tema y la idea principal o tesis. Se continuo con la revisan del tema 8 dado que la clase anterior no se terminó, además de que los estudiantes tuvieron dificultades. En cuanto a la idea principal los estudiantes tuvieron menos dificultades. Posiblemente a que ellos ya conocían la estrategia (resumir) y/o tenían experiencias previas.
Notas teóricas: Cuestionamiento eficaz	La estrategia resumir la cual consiste en extraer las ideas principales del texto (Nasrollahi, Krishnasamy y Noor, 2015).
Notas metodológicas:	El objetivo de los temas 8 y 9 se cumplieron.

Formato de observación.

Evento: Taller de estrategias de lectura crítica.

Duración del evento: 7 sesiones de 2hr c/u

Sede: Facultad de Lenguas BUAP	
Observadora: Samantha Rubi Castillo Cardona	Fecha: 28/02/17
Número de participantes: 11/21	Sesión: 7/7
Notas de campo	Evidencias
Notas observacionales:	La clase inicio 7h15. Llegaron solo 11 estudiantes. La estudiante 14, se retiró a las 8hrs. La actividad di inicio 7h25 ya que los estudiantes no estaban completos. Los estudiantes trabajaron en equipos, no obstante se observó que los estudiantes tuvieron dificultad para encontrar las ideas secundarias en uno de los textos. En cuanto a los elementos tendenciosos, los estudiantes mostraron una mayor comprensión. Temas revisados 10 y 11: ideas secundarias y elementos tendenciosos.
Notas teóricas: Cuestionamiento eficaz	Smith (citado en Cassany, 2006: 25) expresa que la lectura crítica “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita”.
Notas metodológicas:	Si bien se cumplieron los dos objetivos, las dificultades con el tema de las ideas secundarias hizo que la actividad de prolongar, restando tiempo a la actividad 11.