

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

**DÉPARTEMENT DE LANGUES
ÉTRANGÈRES**

SECTION : ESPAGNOL



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE**

**DEPARTMENT OF FOREIGN
LANGUAGES**

SPANISH SECTION

**EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL
AULA DE ELE: CASO DEL SÉPTIMO CURSO DE**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de
Professeur de l'Enseignement Général deuxième grade (DIPES II)

Par

Cathérine Elsie MBADJOB MANG

Licenciée ès Lettres hispaniques

Sous la direction de

M. André-Marie MANGA

Maître de Conférences

Année académique 2015-2016

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDOS	i
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
SIGLAS Y ABREVIATURAS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: ACLARACIÓN DE CONCEPTOS CLAVE Y GENERALIDADES SOBRE LA COMPRESIÓN LECTORA	7
1.1. Aclaración de algunos conceptos clave	7
1.2. Generalidades sobre la comprensión lectora	9
1.2.1. Lectura	9
1.2.2. Lectura en didáctica de lenguas extranjeras	15
1.2.3. Microdestrezas de la comprensión lectora.....	17
1.2.4. Niveles de comprensión lectora.....	19
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA, TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DISCENTE	23
2.1. Metodología.....	23
2.1.1. Campo de investigación	24
2.1.2. Población de estudio.....	25
2.2. Presentación de los datos de la investigación de campo	25
2.2.1. Cuestionarios	25
2.2.1.1. Para los alumnos.....	26
2.2.1.2. Para los profesores.....	29
2.2.2. Análisis de las tareas.....	34
2.2.2.1. Comentario de texto	34
2.2.2.2. Estudio del argumento y del título del texto.....	36
2.2.3. Observación de la clase	37
CAPÍTULO 3: INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS, VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS Y MEDIDAS	42
3.1. Interpretación de los datos.....	42
3.1.1. Datos recogidos a partir del cuestionario	42
3.1.1.1. Sobre los alumnos.....	42
3.1.1.2. Sobre los profesores	45

3.1.2 Analisis de las tareas.....	45
3.1.2.1. Comentario de texto	45
3.1.2.2. Estudio del argumento y del título del texto.....	46
3.1.3 la observación de la clase	47
3.2. Validación de las hipótesis	48
3.3. Propuestas.....	50
3.3.1. Sugerencias.....	50
3.3.2. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora en el aula de ELE.....	54
CONCLUSIONES	67
BIBLIOGRAFÍA	71
APÉNDICES	lxvi

DEDICATORIA

Para Daniel BICKOE, mi preciado esposo, y mis hijos.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesina no hubiera sido posible sin la paciencia, los consejos, la disponibilidad, las sugerencias y las lecturas de muchas personas. Les dirijo a todas ellas mi profundo reconocimiento. Pienso, en particular, en

- el Pr André-Marie MANGA, el director de esta tesina, por su apoyo incondicional en la implementación de mi proyecto de investigación;
- el Dr Wilfried MVONDO, por sus consejos y acertadas observaciones;
- a todos mis profesores de la Escuela Normal Superior de Yaoundé.

Mis agradecimientos también van dirigidos a:

- mi difunto padre, André Claude MANG, y a mi madre, Thérèse AGOUME, por su presencia, su amor y los valores que me han enseñado;
- mi cariñoso esposo, Daniel BICKOE, y mis adorables hijos Daniel, Arthur, Mateo y Timeo BICKOE, que con nada puedo compensar las horas de ausencia debidas a la realización de este estudio;
- toda mi familia, en especial mis hermanas Béatrice, Josiane, Annie, Madeleine, Georgette, Joel Raskin y mis hermanos Marcel, Jean-Claude, Jacques, Franck, Eric y François, por su apoyo psicológico.

Por último, les agradezco sus críticas, compañía y simpatía a mis inolvidables compañeros de curso de la Escuela Normal Superior de Yaoundé.

SIGLAS Y ABREVIATURAS

E/A: Enseñanza/aprendizaje

E/LE: Español como Lengua Extranjera

LE: Lengua Extranjera

CVC: Centro Virtual Cervantes

L1 : lengua primera

RÉSUMÉ

La lecture occupe une place prépondérante dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pourtant, dans l'enseignement secondaire au Cameroun, il a été donné de constater que les élèves, en général, et ceux de la classe de terminale, en particulier, rencontrent d'énormes difficultés pour lire et comprendre les textes écrits en espagnol. C'est de là qu'est venue l'idée de rechercher l'origine de ces difficultés par le biais du thème *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de E/LE: caso del séptimo curso de Bachillerato*. À quoi sont dues les difficultés rencontrées dans la compréhension en lecture? Telle est la problématique de ce travail de recherche dont l'objectif est de proposer des outils et des pistes à suivre par l'enseignant et par l'élève, ainsi que des stratégies et méthodes, dans l'optique de développer des compétences en lecture. Pour ce faire, il a été nécessaire de mener une enquête incluant 80 élèves de la classe de terminale du Lycée d'Anguissa et 40 du Lycée d'Evodoula. Avec l'approche éclectique choisie, basée sur les méthodes qualitative et quantitative, il a été possible de collecter et de traiter les données. L'interprétation de celles-ci a permis d'aboutir aux résultats ci-après: 1) les élèves de la classe de terminale ne lisent pas en espagnol à cause du manque criard de manuels; 2) l'influence de la langue française est considérable dans l'acquisition de l'espagnol et 3) la formation initiale des élèves du second cycle au premier cycle est insuffisante. La suggestion majeure faite à l'enseignant est l'adaptation de toute activité réalisée dans le processus enseignement /apprentissage aux intérêts de l'apprenant, afin de le motiver. A l'élève, il est recommandé de beaucoup lire et ce, en français comme en anglais ou en espagnol pour se forger le bagage intellectuel nécessaire à la compréhension des textes.

Mots- clés : Lecture – Compréhension – stratégies – méthodes - compétences

ABSTRACT

Reading stands as the corner stone of the teaching and learning process of a foreign language. In Cameroon secondary education system, it has been observed that upper-sixth students especially have enormous difficulties when confronted to reading and understanding texts written in the Spanish language. It is right from this remark that the idea of sorting out the origin of those difficulties derives. The study shall unfold under the theme: “*Building reading and comprehension skills in Spanish as a foreign language: the case of upper-sixth class*”. The main problem raised by this research work lies on the causes of reading and comprehension difficulties of Spanish texts. The objective is to propose tools and techniques to both teacher and student, as well as strategies and methods in order to acquire and develop skills in reading exercise. For the purpose of this study, eighty (80) upper-sixth students from Anguissa Government High School and forty (40) from that of Evodoula including two (2) Spanish teachers of each of the two high schools have been requested. With the eclectic method chosen, we have been able to perform both qualitative and quantitative analysis of statistics, and sorted out hypothesis to be verified. Amongst these hypotheses, we have: Upper-sixth students do not read because of great lack of didactic manuals; the influence of French language is huge in the learning process of Spanish language; finally, the initial training acquired from first cycle studies is ambiguous. The main suggestion formulated to the teacher is to adapt each and every teaching and learning activity to the interests of the learner for him to be motivated. The student on his part should endeavour to permanently and abundantly read texts written in Spanish as well as other languages such as French or English in order to build and acquire real intellectual capacity.

Key words: reading-comprehension-strategies- methods-competences

INTRODUCCIÓN

Entender lo que uno lee le capacita para lograr un buen desarrollo escolar, académico, profesional técnico y social. La comprensión lectora es, entonces, un requisito para que un niño se convierta en adulto, progrese y contribuya al desarrollo de la familia y del país. Desde luego, esta actividad es fundamental en el proceso de E/A, en general y, singularmente, de las lenguas. Desafortunadamente, en los institutos cameruneses, la mayoría de los alumnos no consiguen entender los textos propuestos por los docentes. Eso se comprueba en los resultados de las evaluaciones y los comentarios de textos en el aula de E/LE. Tanto los docentes como los discentes tienen dificultades de todo orden a este nivel. Ahora bien, se estudia el español en Camerún desde hace casi setenta años. En efecto, según Nguendjo (2015), el español como idioma extranjero entra en Camerún a través del sistema educativo francés. En 1951, el castellano se introduce oficialmente en el Lycée Général Leclerc de Yaoundé. Se expande en todos los colegios de enseñanza general a partir de 1967. Los primeros manuales usados venían de Francia y no correspondían a las realidades locales. Pero a partir de los años ochenta, los manuales vienen a ser adaptados al contexto camerunés. Para el año académico 2014/2015, se estima a unos 65000 el número de hispanizantes en la enseñanza secundaria frente a casi mil profesores, unos 2300 estudiantes universitarios y menos de cincuenta doctores activos o jubilados. Los objetivos de la enseñanza del español en *Les États Généraux de l'Éducation* de 1995 son:

- sobre el primer ciclo cuyos niveles corresponden a tercer y cuarto cursos, el objetivo fundamental es asentar las bases lingüísticas. Se trata de hacer adquirir al aprendiz los mecanismos de la lengua usual y actual favoreciendo una expresión espontánea;
- en lo que respecta al segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo cursos), el objetivo se vincula con lo literario y lo cultural; además de intensificar las capacidades lingüísticas adquiridas en el primer ciclo, se busca la formación intelectual del alumno mediante la adquisición de conocimientos, la formación en inteligencia, el sentido de la crítica y la conciencia moral (Onomo Abena, 2014).

Partiendo de estos datos, se puede sostener que se estudia el español en Camerún desde hace un tiempo, de ahí que los apuros señalados en los renglones que preceden se conviertan en preocupación científica en el ámbito de la didáctica. La presente investigación, que se inscribe en esta lógica, se centra en el siguiente tema: *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de ELE: caso del séptimo curso de Bachillerato*. Este estudio se preocupa por el origen de las dificultades que afectan el estudio de textos en los institutos de enseñanza secundaria en Camerún y peculiarmente, en el séptimo curso de Bachillerato, nivel de estudio que marca el inicio de los estudios universitarios. El aprendiente tiene una habilidad básica sobre la cual se despliegan una serie de capacidades conexas como el manejo de la lengua meta, el amor a la lectura y el pensamiento crítico. Es, entonces, posible que esta investigación sobre las estrategias y métodos para el desarrollo de competencias en comprensión lectora sea una fuente de inspiración para los aprendientes y los profesores a la hora de comentar textos.

Esta investigación tiene como objetivo principal, desarrollar las capacidades y competencias para facultar la comprensión de lo que se lee y, por tanto, contribuir al éxito escolar, académico, profesional y social del individuo. Además, anhela proponer estrategias y métodos adecuados para asentar habilidades que permitan una buena comprensión lectora. Es cuestión, en este trabajo, de dar las herramientas necesarias a los aprendices para que sean autónomos frente a un ejercicio o una actividad de comprensión lectora. También quiere generar información que contribuya a una mejor comprensión del tema desarrollado partiendo del cuerpo de conocimientos ya establecidos por otros investigadores. De modo general, el gran desafío es llevar a los componentes del sistema educativo, sobre todo, los aprendientes y los profesores a pensar de nuevo la manera de abordar los textos en el aula de E/LE. Para el alumno, se trata de librarse poco a poco del yugo o de la asistencia permanente del docente y de alcanzar cierta autonomía, actuando de manera competente e integrada frente a cualquier tema.

Esta investigación se fundamenta en una problemática bien definida, pero antes de adentrarse en ella, conviene aclarar el concepto de “problemática”. Se define como “l’ensemble construit autour d’une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d’analyse qui permettront de traiter le sujet choisi” (Beaud, 1993: 31). En otras palabras, la problemática remite al pilar de un tema de investigación; es la interrogación que subyace de un proyecto al que se agregan determinados postulados. El análisis del tema hunde sus raíces en el siguiente interrogante: ¿A qué se deben las dificultades que afectan la comprensión lectora en español en el séptimo curso de Bachillerato? En otras

palabras, ¿Por qué les resulta difícil a estos alumnos entender los textos puestos a su disposición por el profesor? ¿Qué métodos y qué estrategias emplean los docentes para que la comprensión lectora sea una actividad efectiva en la clase de E/LE con respecto al nivel de los alumnos?

En torno a esta problemática, se han establecido algunas hipótesis de trabajo. La hipótesis es “una suposición que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede ser el resultado de una observación que somete a experiencias para ser averiguada” (RAE, 2001: 1218). Tomando en cuenta esta definición, se ha formulado una hipótesis central. Se admite provisionalmente que las dificultades de comprensión lectora que tienen los alumnos del séptimo curso de Bachillerato se deben a que

- ellos no han estado bien preparados en el primer ciclo;
- sufren la influencia de la lengua francesa hasta tal punto que en vez de preocuparse directamente por la comprensión, ellos quieren traducir los textos estudiados;
- no tienen el manual.

Para analizar la práctica docente y discente en comprensión lectora, la metodología ocupa un lugar especial. Según la Real Academia Española (2001: 1499), la metodología es el conjunto de métodos que se siguen en una investigación o en una exposición doctrinal. Es el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. En esta investigación, son útiles los métodos cuantitativo y cualitativo. El primero

Pone énfasis en la explicación de los hechos, la verificación de las teorías, la mediación y la cuantificación de los fenómenos; utiliza como instrumentos preferentes la encuesta, los cuestionarios, las pruebas objetivas, la observación sistemática [...], y para el tratamiento de datos las técnicas estadístico matemáticas; investiga con muestras de población de cara a generalizar los resultados (Latorre y González, 1987: 21).

La investigación cualitativa, por su parte, hace hincapié en la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los implicados en la misma. Genera hipótesis o teorías explicativas y trabaja con datos cualitativos. Además, el enfoque cualitativo utiliza preferentemente instrumentos como los diarios, la entrevista, el observador, las grabaciones, etc. y realiza investigaciones de estudio de casos.

A modo de técnicas de investigación, serán utilizados el cuestionario con preguntas con opciones múltiples, la observación y el análisis de tarea. Se elabora un cuestionario para los aprendices y otro para los profesores. Los primeros han de identificar sus dificultades en la actividad de lectura. En lo referente a los docentes, se expresan sobre la manera como han venido abordando los textos en el aula de E/LE.

En lo que reza con la observación de la clase, permite analizar la actitud de los alumnos y de los profesores, así como sus interacciones en el aula. Para hacerlo posible, es necesaria una investigación de campo, la cual permitirá evaluar la aplicación de la comprensión lectora en el proceso E/A en el contexto educativo camerunés. También será de interés el análisis de una tarea, consistente en poner a disposición de los alumnos un texto para que ellos propongan otro título y un argumento. Tal actividad hace posible el examen de las dificultades con que se enfrentan.

La presente investigación no presume ser la primera, pues varios investigadores ya han abordado este tema en la Escuela Normal Superior de Yaundé, fuera de ella y de Camerún. Puede aludirse a los trabajos de Sonmene, Miguel Sánchez, Isabel Solé y Pérez Zorrilla, entre otros. Sonmene (2002) pone de relieve el hecho de que los problemas en comprensión de textos vienen, por una parte, de los profesores y, por otra, de los mismos alumnos. Propone la disminución de los efectivos y el aumento del coeficiente del castellano en los exámenes para que los alumnos se interesen más por esta asignatura. También propone a los docentes seleccionar los contenidos de sus aprendizajes justo a los intereses y las esperanzas de sus aprendientes para motivarles.

En el mismo orden de ideas, Miguel Sánchez (2008), en su trabajo, propone aclarar el complejísimo proceso mental que es la comprensión de textos y el largo camino que media hasta llegar a ser un lector competente. Contesta tres preguntas que son: ¿Qué ocurre en nuestra mente cuando interpretamos un texto escrito? ¿Cómo nos convertimos en lectores competentes? ¿Qué reto educativo encierra el intentar conseguir que toda la población sea competente? Miguel Sánchez se interesa por los procesos y modelos mentales de lo que se lee, así como las diferentes actividades mentales.

Por su parte, Isabel Solé (1997) expone una visión interactiva de la lectura que tiene diferentes finalidades. Se lee para aprender y se puede utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo. Considera que las estrategias responsables de la comprensión de textos permiten el aprendizaje incidental, que es producto de la lectura. Se considera, además, que su utilización consciente e intencional las convierte en estrategias de

aprendizaje que se debe usar en las actividades escolares habituales para que los lectores sean capaces de disfrutar y aprender en solitario.

Pérez Zorrilla (2005) aborda el problema de la lectura en relación con la evaluación. Plantea el problema de la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura. En la evaluación, hay que tener en cuenta los cinco niveles de comprensión. En este artículo, se describen las distintas medidas que pueden emplearse y los problemas que se plantean a la hora de evaluar, teniendo en cuenta el tipo de textos. Refiriéndose a los niveles de comprensión, además de los niveles literal, inferencial y crítico, el autor añade otros dos: la reorganización de la información y la apreciación lectora.

Si bien estos trabajos han culminado en algunas sugerencias con el objetivo de subsanar los problemas relativos a la comprensión lectora, los alumnos siguen teniendo dificultades. Por este motivo, este trabajo no puede estar de más en el panorama de las investigaciones didácticas sobre el particular. Para llevarlo a cabo, conviene ir a algunos centros educativos a realizar una investigación de campo. Con la participación de los alumnos y los profesores, se podrá analizar la actividad de lectura en particular y, en general, el comentario de textos. Será cuestión de realizar unas encuestas sobre las estrategias y métodos usados por el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de E/LE. En otros términos, se examinan la práctica docente y el empeño de los discentes con miras a mejorar la formación intelectual y moral de estos últimos, teniendo en cuenta los objetivos definidos por la autoridad estatal. Para comprobar la práctica docente y discente en comprensión lectora, los institutos de Anguissa en Yaundé y de Evodoula constituyen una muestra pertinente. De hecho, el primero se sitúa en la zona urbana y el último, en la zona rural.

El trabajo consta de tres capítulos. El primero pretende asentar las bases de la comprensión lectora, aclarando los conceptos en torno a los que gira la investigación. Además, describe qué es la comprensión lectora, focalizando la atención en algunas reflexiones sobre la lectura en la didáctica de lenguas extranjeras, las microdestrezas que incluye la lectura y los niveles de comprensión lectora. El segundo capítulo consiste en la descripción detallada del aparato metodológico del estudio y la presentación de las técnicas adoptadas para hacer posible la investigación de campo. Culmina la exposición de los resultados sobre la práctica docente. Por último, el tercer capítulo versa sobre la interpretación de los datos recogidos en las encuestas, la observación de la clase del tutor y

el análisis de unas tareas. Examina, además, la hipótesis central del trabajo; hace sugerencias y propone estrategias.

CAPÍTULO 1: ACLARACIÓN DE CONCEPTOS CLAVE Y GENERALIDADES SOBRE LA COMPREENSIÓN LECTORA

El tema que se investiga en este trabajo, valga recordarlo, viene formulado de la siguiente forma: *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de ELE: caso del séptimo curso de Bachillerato*. Es un estudio de caso que tiene como cometido analizar la comprensión lectora de los alumnos de español de la enseñanza secundaria en Camerún desde una población constituida por alumnos del séptimo curso de Bachillerato. Ello supone una investigación de campo, pero antes de salir al terreno, es preciso aclarar los conceptos clave del tema y hacer puntualizaciones a partir de la literatura disponible sobre el particular. Desde luego, el primer capítulo del trabajo tiene un carácter teórico. Pretende contestar dos preguntas fundamentales: ¿de qué se trata? Y ¿qué se ha hecho sobre el campo hasta la fecha? Lo cual equivale a decir que viene estructurado en dos apartados. El primero está encaminado a aclarar las nociones de “comprensión lectora”, “prelectura”, “lectura” e “inferencia”. Por lo que al segundo apartado se refiere, versa sobre algunas teorías relacionadas con la comprensión lectora.

1.1. Aclaración de algunos conceptos clave

Cuatro conceptos clave vienen explicados en este apartado: “comprensión lectora”, “prelectura”, “lectura” y, por último, “inferencia”. La comprensión lectora es una de las cuatro destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del texto escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos y de actitud. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación y de valoración personal. En otros términos, la comprensión lectora implica a la vez deletrear o articular un texto escrito y entender el mensaje que el autor quiere difundir. Esta interpretación es posible gracias a los elementos del texto y al conocimiento del propio lector sobre el tema y el mundo. La comprensión lectora remite, pues, de manera sencilla a entender lo que se lee. Aunque un alumno de tercer curso de Bachillerato reconoce los signos lingüísticos y deletrea un texto gracias a su conocimiento del alfabeto, no hay comprensión lectora si no consigue entresacar las ideas del texto, el argumento o la idea general ni puede formular hipótesis o captar el mensaje del autor.

En cuanto a la prelectura, es la preparación que un lector lleva a cabo antes de empezar a leer un texto detalladamente. Gracias a la prelectura, el lector puede sacar más provecho de la información que le proporciona el texto. Ella incluye el análisis del paratexto (título, autor, imagen, etc.). Las actividades de prelectura pueden servir en algunos casos de precalamiento para generar motivación, despertar interés y curiosidad, activar y ampliar los conocimientos previos (Peris, 2008: 425). Dichas actividades consisten de parte del alumno en

- activar el conocimiento previo sobre el tema;
- determinar las propias expectativas;
- avanzar una hipótesis sobre el texto.

Por poner un caso, si tomamos el texto “El indio y la ley” en séptimo curso de Bachillerato, a partir del título, los alumnos saben que está en relación con el tema del indigenismo. Pueden formular hipótesis sobre lo que trata el texto, a partir de lo que ya saben.

La lectura va íntimamente ligada a la comprensión lectora, proceso cognitivo que atañe a la comprensión de un texto escrito. Tradicionalmente, se ha venido considerando la lectura como una actividad de descodificación predominantemente pasiva. Según afirman algunos estudios actuales, la lectura ya es un proceso de búsqueda de significado y los lectores eficaces son activos. Dicho de otra manera, la lectura implica a la vez el reconocimiento o la pronunciación de las palabras de un texto y su comprensión (Nussbaum et al., 2001)

Por lo que se refiere a la inferencia, Peris (2008) la define como un proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significativo implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto. En otros términos, mediante la inferencia, el destinatario pone en relación lo que se dice explícitamente y lo que se dice de modo implícito. Por lo tanto, la inferencia es el proceso que lleva a la implicatura, esto es, al significado implícito, a la lectura entre las líneas. El proceso inferencial engloba:

- los implícitos semánticos: Esto es, la información que puede deducirse a partir del sentido de un enunciado. Ejemplo: “Ana ha dejado de beber mucho.” Aquí, se deduce que antes, Ana bebía mucho;
- los implícitos pragmáticos: Es decir la información no dicha, pero que se comunica y puede deducirse por el contexto, bien sea situacional como

cultural, activando el conocimiento del mundo. Ejemplo: Me encantan tus joyas. Dicho con gesticulación de entusiasmo, puede ser interpretado como una petición.

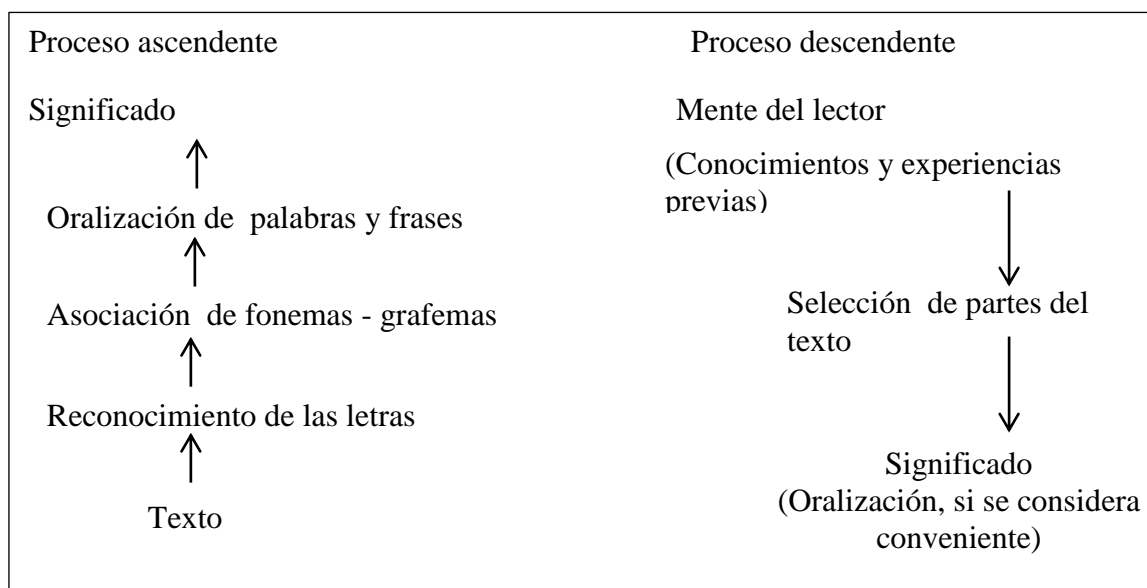
1.2. Generalidades sobre la comprensión lectora

El valor otorgado a la lectura en el proceso de aprendizaje de las LE en contextos institucionales es todavía muy grande. En el aula de LE, casi todas las actividades que aparecen en una unidad implican lectura. Eso dejaría entender que los aprendices podrían convertirse en buenos lectores. Sin embargo, al analizar las lecturas propuestas en los manuales pedagógicos, se observa que el objetivo no parece ser que el alumno aprenda a leer, mejor a “leer para comprender”, sino para mejorar sus conocimientos en la lengua meta y se suele proponer actividades para el vocabulario, las estructuras gramaticales, o de mejora de la pronunciación.

1.2.1. Lectura

En las décadas anteriores, la lectura era una mera acción de desciframiento de letras, palabras, frases con el objetivo de llegar posiblemente a la comprensión después de una serie de preguntas literales sobre el mismo texto. Con el enfoque psicolingüístico y la psicología cognitiva, se manifiesta una nueva consideración de la lectura en los años setenta. Implica descifrar los signos impresos y, a la vez, dotarlos de significado. Para tal efecto, sostiene Mendoza Fillola (1996) que leer un texto es comprenderlo.

La lectura es un proceso interactivo. Se alcanza la comprensión del texto a partir de la interrelación entre lo que el lector lee –“proceso ascendente” –y lo que ya conoce del tema-“proceso descendente” (Nussbaum et al., 2001: 297). Estos procesos de lectura podrían ilustrarse de manera sencilla en el cuadro de la misma autora que viene a continuación:



Procesos de lectura

Se puede constatar que en el modelo ascendente (*bottom up*), el punto de partida es el texto. El lector reconoce las letras, las une para formar palabras; encadena estas últimas para elaborar frases y después, párrafos y así sucesivamente hasta llegar a un nivel suficiente para comprender el texto. Se estudia el texto palabra por palabra, se capta la idea de cada párrafo y, de este modo, se demuestra buena comprensión del texto. Aunque indudablemente parte del proceso de comprensión se realiza de forma ascendente, de abajo a arriba, este modelo no es satisfactorio (Nussbaum et al., 2001).

Por lo que se refiere al modelo descendente (*top down*), se confía en el conocimiento previo del lector. La información no solo se encuentra en el texto, sino también en la mente del lector. El tiene almacenadas en su memoria informaciones sobre diversos temas adquiridos gracias a su experiencia en cuanto lector. En efecto, cuando un lector entra en contacto con un texto, empieza un ejercicio de prelectura. A partir del título, el tipo de texto o su forma, el receptor ya comienza a reflexionar sobre el tema, formulando hipótesis, gracias a sus conocimientos y experiencias previas del tema y del mundo, así como sus competencias en la LE. Todas estas informaciones previas permiten al lector predecir lo que va a leer (Cassany et al., 1994). Cuando comienza la lectura propiamente dicha, el lector compara las informaciones que saca del texto con las que tiene gravadas en la mente y, a partir de las diferencias que establece, va rechazando y reformulando nuevas

hipótesis más precisas y detalladas y, de esta forma, adquiere nuevos conocimientos. La lectura se convierte en lo que Goodman llama “juego de adivinación”.

La combinación del *bottom up* con el *top down* genera el modelo interactivo (Rumelhart, 1997; Smith, 1982). En la lectura, son tan importantes las informaciones que comunica el texto como el conocimiento previo que posee el lector. Por ello, la mayoría de los autores entienden la comprensión lectora como un proceso a la vez ascendente y descendente. La lectura es una actividad muy frecuente en la vida diaria y no se lee todo de la misma manera. El modo de leer un texto tiene también incidencia en su comprensión. En opinión de la mayoría de los autores, existen cuatro tipos de lectura o maneras de leer con respecto al objetivo, aunque algunos autores mencionan también un quinto tipo (la lectura involuntaria): la lectura intensiva, la lectura extensiva, la lectura rápida –para captar la idea fundamental (*skimming*) – y la lectura rápida con vista a buscar una información determinada (*scanning*).

La lectura intensiva tiene como objetivo comprender el contenido de un texto de forma total. El lector presta atención a casi todas las palabras. Los textos que se leen suelen ser cortos: un poema, una reseña, una receta, etc. En el aula de LE, este tipo de lectura debe realizarse bajo el control del profesor. El peligro es que “el alumno puede pensar que para comprender un texto, siempre es preciso leer todas las palabras y le crearía problemas para llegar a ser un lector competente” (Nussbaum et al., 2001: 302).

En cuanto a la lectura extensiva, ésta hace hincapié en la captura de la idea global del texto. Se puede entender y disfrutar de la lectura de un libro, por ejemplo, sin entender todo el vocabulario (Nuttall, 1982). Se leen textos extensos como novelas. El alumno de LE puede realizar este tipo de lectura fuera del aula, a su ritmo. El profesor debe darle pistas para que no lea textos largos de forma intensiva, “lo que rompería el encanto de leer” (Nussbaum et al, 2001: 302).

La lectura rápida para captar la idea fundamental (*skimming*), también llamada lectura globalizada se hace para conocer la esencia de un texto, realizando una lectura rápida. El lector ojea el texto, fijándose en los elementos clave o significativos para percibir la quintaesencia y recoger las ideas que le parecen más relevantes. Este tipo conviene a un lector que domina la lengua. La lectura rápida para buscar una información específica (*scanning*) también recibe el nombre de “lectura focalizada”. Su objetivo es encontrar una determinada información en un texto, realizando una lectura rápida del mismo. Un ejemplo a esta manera de leer sería buscar el significado de una palabra en algún diccionario.

La “lectura involuntaria” es aquella que se realiza de forma inconsciente; se practica echando una mirada. Por ejemplo, leer los carteles de las paredes del aula. Aunque este tipo de lectura no ha sido planificado por el profesor, supone una ayuda suplementaria en el aprendizaje de la LE (Nussbaum et al., 2001: 302).

Existe otra manera de leer, que es la lectura crítica. Se hace no tanto con el propósito de obtener información, sino más bien con vistas a evaluarla, analizando el texto en sí, la actitud del autor (Cortés Moreno, 2000). La lectura de un texto se realiza, a menudo, de diversas maneras a la vez. Lo que importa es la finalidad de la lectura. En efecto, se puede leer por varios motivos. Según River y Temperley (1978: 187), normalmente leemos por alguna de estas razones:

- porque buscamos información por algún motivo o porque sentimos curiosidad acerca de algún tema;
- porque necesitamos seguir las instrucciones que nos permitan realizar tareas en nuestro trabajo o en nuestra vida cotidiana (saber cómo funciona un aparato, preparar un plato de cocina(receta),solicitar un empleo (formulario);
- porque queremos actuar en una obra de teatro, utilizar un nuevo juego, completar un puzle o realizar algún tipo de actividad agradable y divertida ;
- porque queremos mantenernos en contacto con amigos a través del correo o porque queremos comprender cartas comerciales;
- porque queremos saber cuándo y dónde va a tener lugar algo o qué es lo que se ofrece (consultamos horarios, programas, convocatorias y menús o leemos anuncios);
- porque queremos saber qué está sucediendo o ha sucedido (leemos periódicos, revistas, informes);
- porque buscamos placer o emoción (leemos novelas de todo tipo, cuentos, poemas, letras de canciones).

Estos objetivos de lectura pueden ser agrupados en tres grandes categorías:

- leer por placer;
- leer por trabajo o estudio;
- leer para funcionar en la vida.

El objetivo de la lectura siempre va ligado con el tipo de texto y el género. La inmensa variedad de la tipología textual puede reducirse a cinco modalidades básicas:

- texto expositivo: informa para hacer entender una idea o un concepto. Incluye el texto instructivo o exhortativo (que formula órdenes, mandatos, normas);
- texto argumentativo: sirve para expresar opiniones, persuadir o convencer;
- texto descriptivo: informa sobre estados (como es);
- texto narrativo: informa sobre acciones y hechos (qué pasa). En ello, se incluye tanto el texto que narra en pasado, en presente como en futuro (predicción);
- texto conversacional: el que refleja diálogo entre dos o más personas.

Los géneros textuales no son más que la concreción de los cinco grandes tipos de texto, en virtud de unas convenciones tradicionales y culturales. Su clasificación y los rasgos que los caracterizan figuran en las siguientes tablas:

Ámbitos de uso	Tipo de discurso	Tipo de texto	Géneros textuales
Académico	Discurso formativo	Expositivo Argumentativo Descriptivo Narrativo	Informes Memorias Monografías Libros de texto Enciclopedias Textos de divulgación Ensayo humanístico y científico
Medios de comunicación Social Prensa Revistas	Discurso informativo Discurso que regulan la opinión y la conducta	Expositivo Argumentativo Conversacional Descriptivo Narrativo	Noticia Editorial Artículo Columna Crónica Crítica Reportaje
Medios de comunicación social. La publicidad	Discurso que regula la opinión y la conducta.	Argumentativo Expositivo Narrativo Descriptivo conversacional	Publicidad comercial Publicidad cultural Publicidad institucional
Administrativo y jurídico	Discurso que regula la vida social	Expositivo Narrativo Conversacional	Poesía Narrativa Teatro Ensayo: crítica, reseña
Administrativo y jurídico	Discurso que regula la vida social	Expositivo Argumentativo Descriptivo Narrativo	Instancia Leyes Actas Impresos
Familiar y social	Discurso que regula las relaciones con el entorno	Conversacional Expositivo Argumentativo, etc.	Conversaciones Cartas
Ciencias puras y de la técnica	Discurso informativo	Expositivo, Argumentativo	Libro y artículos científicos y técnicos
Tipo de texto		Morfología y sintaxis	
Aspectos textuales			
Textos expositivos			
- Órdenes , exhortaciones, obligaciones, previsiones de futuro,		- Uso de la 2ª persona o similares ; - Modo imperativo;	
		- Frases exhortativas e imperativas; - Orden lógico de los hechos y	

<ul style="list-style-type: none"> - textos prospectivos, definiciones, exposiciones, etc.; - Suelen aparecer en recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, conversaciones, horóscopos, libros de textos, conferencias... 	<ul style="list-style-type: none"> - Perífrasis de obligación y probabilidad; - Ordinales y cardinales - Uso del futuro...; - Adverbios de tiempo; - Oraciones condicionales, causales, consecutivas y finales; - Conectores: causa, consecuencia, etc; 	<ul style="list-style-type: none"> - orden en los temas; Organización jerárquica de las ideas; - Información objetiva y precisa; - Eventualmente, disposición espacial ; - Distinción en el tiempo: presente, pasado, futuro; - Exposición.
Textos argumentativos		
<ul style="list-style-type: none"> - Defensas, acusaciones; - Críticas artísticas; - Opiniones, etc; - Suelen aparecer en los discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas al director, artículos de opinión). 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos del tipo “decir”, “creer”, “opinar” - Relación entre emisor – receptor; presentación del emisor, tratamiento del receptor. - Oraciones subordinadas causales, consecutivas, adversativas, etc. - Conectores: conjunciones causales, adversativas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura de la información por bloques o partes - Relación entre tesis y argumentos. - Intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos.
Textos descriptivos		
<ul style="list-style-type: none"> - De personas físicas y psíquicas, de paisajes, objetos, etc.; - Suelen aparecer en textos orales y escritos: monólogos, discursos, postales, noticias, novelas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos calificativos abundantes; - Verbos imperfectivos: presente e imperfecto; - Adverbios de lugar; - Estructuras de comparación; - Oraciones de predicado nominal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Precisión léxica en los sustantivo; - En la estructurarse sigue orden sobre todo en el espacio; de mayor a menor; de arriba abajo, etc.
Textos narrativos		
<ul style="list-style-type: none"> - De hechos, historias, biografías, procesos; - Suelen encontrarse en textos orales y escritos, como cuentos, novelas, noticias, crónicas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos perfectivos: pasado remoto y reciente; - Relación de tiempos verbales; - Adverbios de tiempo; - Conectores temporales: conjunciones de tiempo, locuciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orden cronológico de los hechos y orden narrativo; - Partes de la narración: planteamiento, nudo y desenlace; - Punto de vista de la narración: personajes, perspectiva, etc.
Conversacional		
<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje transaccional: diálogo, discusiones; - Suele aparecer en los usos orales diarios y en algunos escritos: teatro, novela, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronombres: personales, interrogativos; - Adverbios de afirmación y negación; - Enlaces: puntuación relacionada con la entonación (guiones, comillas, interrogaciones, exclamaciones). 	<ul style="list-style-type: none"> - Frases interrogativas, exclamativas; - Uso de fórmulas como excusas, saludos, despedidas, de cortesía; - Presencia de códigos no verbales en los textos orales; - Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc.

En el mismo orden de ideas, Hedge (1988) también propone una tipología de textos escritos en el siguiente cuadro:

Escritos personales	Escritos públicos	Escritos creativos
<ul style="list-style-type: none"> – Diarios; – anotaciones en agenda o libro de notas; – listas de la compra; – recordatorios de cosas por hacer; – listas de equipaje; – direcciones; – recetas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Cartas de: solicitud de información, queja, petición ; – formulario impresos ; – solicitudes de admisión. 	<ul style="list-style-type: none"> – Poesías; – cuentos; – rimas; – obras de teatro; – canciones; – autobiografía.
Escritos sociales	Escritos para el estudio	Escritos institucionales
<ul style="list-style-type: none"> – Cartas; – Invitaciones ; – Notas de: condolencia, gratitud, felicitación; – Telegramas ; – Mensajes telefónicos ; – Instrucciones a amigos, familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> – Notas al hilo de una lectura ; – Notas tomadas en conferencias; – Ficheros ; – Resúmenes ; – Sinopsis; – Revisiones; – Informes sobre: experimentos talleres visitas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Agendas; – Posters ; – Actas ; – Instrucciones ; – Memorándums; – Conferencias ; – Informes ; – Solicitudes; – Revisiones ; – Currículum vitae; – Contratos ; – Aclaraciones; – Cartas de negocios; – Anotaciones ; – Letreros públicos; – Publicidad.

1.2.2. Lectura en didáctica de lenguas extranjeras

El auge de los métodos audio-linguales y situacionales determinó un cambio radical en lo que al tratamiento de la lectura en el aula de LE se refiere. La primacía de la práctica de la lengua oral relegó a la lectura a un segundo plano. La lectura pasa a complementar las destrezas orales. Las actividades propuestas (lectura en voz alta, preguntas al final de texto, análisis de estructuras) poco tienen que ver con las que permiten el desarrollo de la competencia lectora en la lengua meta. La lectura, aquí, es una mera descodificación. El texto es una producción de laboratorio en la que se reproducen las estructuras representadas para la práctica oral como puede comprobarse en el fragmento que viene a continuación: “La ciudad, hija mía, es un infierno. Y en toda España, no hay ciudad que parezca más al infierno que Barcelona” (Hernández, 1991: 9-13).

Este fragmento sugiere preguntas como:

¿Qué es un infierno aquí?

¿Cuál es la ciudad de España que se parece más al infierno?

Un análisis de estas preguntas releva que ambas son cerradas. De hecho, sus respuestas se encuentran en el texto de manera clara y directa. Se contestan por simple repetición de algunos elementos del texto. Eso, por supuesto, no garantiza la comprensión.

También se le proponen al alumno ejercicios del tipo:

- localice los adverbios en “-mente” en el texto;
- explique cómo se forman los adverbios en “-mente”.

En consideración de ello, el objetivo último de la lectura es el aprendizaje de determinadas estructuras y elementos léxicos del español. El enfoque comunicativo supone un replanteamiento del papel de las destrezas en la E/A de LE, siendo la comprensión lectora una con rasgos propios. Los textos empleados ya no son “productos de laboratorios”, sino documentos auténticos de la vida diaria que vehiculan una información que el lector tiene que captar.

Las actividades que se presentan toman en cuenta el contenido del texto y el mensaje que pretende transmitir. Consignas como éstas pueden ilustrar lo planteado:

- ¿Qué piensa del tema?
- Con un compañero, discutid sobre el contenido del texto; que cada uno de su opinión con aclaraciones.

Esta actividad implica la comprensión previa del texto. En el proceso que nos conduce a la comprensión, hemos activado una serie de conocimientos y estrategias como lectores competentes de la lengua (Hernández, 1991). Cuando el alumno se enfrenta con un texto, entran en funcionamiento las áreas del cerebro que le permiten descodificar los signos que recibe, usando el sentido de la visión. Remite a observar que para llegar a alcanzar la habilidad de comprender un texto escrito en LE o para que se desarrolle la comprensión lectora, es preciso hacer intervenir diversos tipos de microdestrezas interdependientes, de manera simultánea.

1.2.3. Microdestrezas de la comprensión lectora

Las microdestrezas que intervienen en el proceso de lectura pueden ser agrupadas en dos grandes categorías (Nussbaum et al., 2001) las microdestrezas perceptivas y las microdestrezas cognitivas. Las microdestrezas perceptivas están encargadas de recabar la información del texto leído, y transmitirla a las estructuras del cerebro. Para Nussbaum et al., estas microdestrezas son de orden más mecánico y ayudan al lector a procesar la letra impresa y le permiten realizar acciones como:

- deletrear las palabras, estableciendo las correspondientes grafía –sonido necesarias;
- reconocer los signos de puntuación;
- recordar el significado de palabras y frase de forma rápida y automática;
- reconocer diferentes textos gracias a la organización espacial de los mismos: carta, definición de diccionario, instrucciones de uso de un aparato, por ejemplo, etc.;
- incrementar la velocidad de lectura, aprendiendo a recorrer el texto de forma más rápida;
- poder descifrar un texto escrito.

No obstante, dominar las microdestrezas perceptivas no es suficiente para comprender un texto. Se puede oralizar un texto sin comprenderlo. A modo de ejemplo para apoyar lo dicho, se puede tomar el caso de un alumno del primer curso de español en Camerún. A partir del estudio del alfabeto, de las primeras clases, ya puede desarrollar estas microdestrezas, leer un texto reservado a los del quinto curso, pronunciar las palabras de forma inteligible sin entender nada.

Para llegar a entender un texto, también deben entrar en juego las microdestrezas cognitivas; porque la lectura es una actividad mental. Las microdestrezas cognitivas exigen al lector la realización de procesos mentales importantes. Para procesar el significado, el lector debe analizar y sintetizar los elementos del texto. Emplea, pues, las microdestrezas de análisis y las de síntesis que constituyen las microdestrezas cognitivas. Ambas ayudan a realizar acciones tales como:

- identificar las palabras y frases claves para la comprensión de un texto, no prestando atención a aquello que no es relevante;

- organizar el texto que se está leyendo en bloques significativos, valiéndose del reconocimiento de marcas textuales tales como “en primer lugar”, “por otro lado”, “además”, “finalmente”, etc. que le ayudan a procesar el significado de forma más rápida;
- resumir el texto de forma jerarquizada, destacando las ideas principales y distinguiendo las relaciones existentes entre las informaciones del texto;
- seleccionar la información según su importancia en el texto, entendiendo cómo ha sido valorada por el emisor, a pesar de que al lector pueda interesarle una selección diferente;
- anticipar y predecir lo que el emisor comunica, valiéndose de los conocimientos previos que tiene sobre el tema y la LE para interpretar el significado;
- inferir el significado de las palabras nuevas: al relacionarlas con otras ya conocidas (amistoso-amistad); a partir del contexto o gracias a los conocimientos previos (en el enunciado “es peligroso tirar las *mondas* de los plátanos al suelo porque si alguien las pisa se cae “se puede deducir que “monda” se refiere a la cáscara del plátano);
- inferir el significado de fragmentos no leídos –parte de un párrafo, por ejemplo, a partir de los restantes;
- utilizar la redundancia del texto para poder leer más rápido e interpretar de forma correcta el mensaje del emisor;
- recordar, almacenando en la memoria inmediata, las ideas más destacables de un texto;
- establecer relaciones entre el contexto lingüístico y el no lingüístico presente en el texto (Nussbaum et al., 2001: 298-299).

Las microdestrezas cognitivas tienen más bien que ver con las pautas que conducen al contenido del texto. Ellas permiten al lector captar el mensaje que el autor quiere transmitir. El lector puede alcanzar la habilidad de comprender y disfrutar leyendo, gracias al desarrollo equilibrado de estos dos grandes bloques de microdestrezas y el texto debe ser adecuado para su nivel. En efecto, entender lo que se lee es un proceso paulatino, organizado en niveles de comprensión.

1.2.4. Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar durante la lectura. Se van generando progresivamente porque el lector puede recurrir a sus conocimientos previos. Según la teoría de la transferencia de información, en el proceso E/A de la lectura, es necesario mencionar los niveles siguientes: el nivel literal o comprensivo, el nivel inferencial o interpretativo y el nivel crítico.

El nivel literal es una capacidad básica que se debe trabajar con los alumnos. Es el reconocimiento de todo lo que explícitamente figura en el texto. Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, hallar el sentido de las palabras, según el contexto, dominar el vocabulario y emplearlo en sus propias palabras. El docente quiere comprobar si el alumno puede recordar el texto para luego explicarlo mediante este ejercicio. Se pretende enseñar al alumnado a:

- identificar detalles;
- precisar el espacio, el tiempo, los personajes;
- secuenciar los sucesos y hechos;
- captar el significado de palabras y oraciones;
- recordar pasajes y detalles del texto;
- encontrar el significado a palabras de múltiples significado.

Con respecto al nivel comprensivo, se proponen pistas para formular preguntas literales como ¿Qué? ¿Quién es? ¿Dónde? ¿Cómo es...? ¿Con quién? ¿Para qué...? ¿Cuándo...? ¿Cuál es...? ¿Cómo se llama...? Las respuestas a estas preguntas se encuentran de forma explícita en el texto y ayudan al alumnado a entenderlo.

El nivel inferencial es la interacción entre lo que ya sabe el lector sobre el tema y la información nueva que saca del texto. Aquí, se formulan hipótesis a partir de los indicios del texto, tales como el título, las ilustraciones y a medida que lee, el lector va reformulando las hipótesis, rechazando o añadiendo elementos. La lectura inferencial es de por sí una comprensión lectora por ser una interacción repetida entre el lector y el texto, quien manipula la información textual, la contrasta con lo que sabe, argumenta y obtiene sus propias conclusiones; las cuales enriquecen su conocimiento. El lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento. Va más allá de lo explícito y descubre el sobreentendido o implícito que supone el texto. En el aula de LE, mediante la lectura inferencial o interpretativa, el docente ayuda a los alumnos a formular hipótesis de lectura,

sacar conclusiones, inferir sobre comportamientos de los personajes y realizar una lectura vivencial. Es aquí donde los alumnos anticipan, agregan sus propios comentarios apoyándose en sus gustos, necesidades e intereses. El docente enseña también a los alumnos a:

- predecir resultados;
- deducir enseñanzas y mensajes;
- proponer títulos para un texto;
- plantear ideas fuertes sobre el contenido;
- recomponer un texto variando hechos, lugares, etc.;
- inferir el significado de palabras;
- deducir el tema del texto;
- elaborar resúmenes;
- prever un final diferente;
- interpretar un lenguaje figurativo.

Para formular preguntas inferenciales, se puede usar las siguientes fórmulas: ¿Qué significa...? ¿Qué pasaría antes de...? ¿Por qué...? ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Qué diferencias o qué semejanzas...? ¿A qué remite...? ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...? ¿Qué relación habrá entre...? ¿Qué conclusiones...? ¿Qué crees de...? Tras haber confrontado sus saberes y experiencias con el significado del texto, el lector emite un juicio de valor.

En el nivel crítico, el lector comprende el texto de manera global, demostrando así su competencia lectora. Reconoce, además, las intenciones del autor y la superestructura del texto. También toma postura el autor de cara a lo que dice el texto y lo interroga partiendo de lo que ya sabe. En este nivel de lectura, el lector muestra su capacidad para explicar un hecho desde diferentes puntos de vista. La información del texto debe suscitar cierto interés en el alumno para que responda a las preguntas sobre el texto. Lo más fundamental consiste en plantear preguntas y procurar que todos los alumnos las contesten para que esa actividad contribuya a la comprensión lectora. El docente debe enseñar a los aprendices a:

- juzgar el contenido de un texto;
- distinguir un hecho de una opinión;
- captar sentidos implícitos;

- juzgar la actuación de los personajes;
- analizar la intención del autor;
- emitir juicio frente a un comportamiento;
- juzgar la estructura de un texto.

Las pistas para formular preguntas críticas son: ¿Crees que es...? ¿Qué opinas...? ¿Cómo podrías calificar...? ¿Qué hubieras hecho...? ¿Cómo te parece...? ¿Qué piensas de...? A modo de ilustración, se propone el siguiente texto:

TEXTO: La noche es una mujer desconocida

Preguntó la muchacha al forastero: – ¿Por qué no pasas? En mi hogar está encendido el fuego.

Contestó el peregrino: – soy poeta, solo deseo conocer la noche.

Ella, entonces, echó cenizas sobre el fuego y aproximó en la sombra su voz al forastero:

- ¡Tócame! –dijo- ¡conocerás la noche!

Pablo Antonio Cuadra

PREGUNTAS

1. ¿Dónde invita la muchacha al forastero y por qué?
2. ¿Qué interpretación haces de la expresión “en mi hogar está encendido el fuego”?
3. ¿Qué opinas de la actitud de esta joven de hacerle insinuaciones al poeta?

RESPUESTAS

1. La muchacha invita al forastero a entrar en su casa para dormir (nivel literal).
2. Con la expresión “en mi hogar está encendido el fuego”, se puede interpretar que la mujer es llena de pasión (nivel inferencial).
3. Los alumnos expresan sus puntos de vista con respeto a sus propios valores (nivel crítico).

En resumen, la comprensión lectora, que remite a la interpretación de lo leído a partir de las informaciones textuales y de la experiencia lectora, tiene un papel indudable en el proceso de E/A. Este capítulo dedicado a la aclaración de conceptos clave y a las bases teóricas, ha intentado, en un sentido abarcador, informar sobre la comprensión lectora. Se

han aclarado los cuatro conceptos clave del tema de investigación: comprensión lectora, prelectura, lectura e inferencia. Sobre las bases teóricas, convendría retener que la comprensión lectora, que antes era considerada como un medio para desarrollar la expresión oral, ha conocido un cambio a partir de la década del setenta del siglo XX. Es la destreza que, con más facilidad, se puede desarrollar fuera del aula, una destreza activa que implica reconocer los signos lingüísticos de un texto y comprender o captivar el mensaje que transmite dicho texto. Para interpretar el texto, el lector tiene que servirse de sus conocimientos previos sobre el tema. En la comprensión lectora, el lector debe realizar un proceso constructivo constante en el que interpreta lo que el escritor comunica, contrastando el contenido del texto con sus experiencias y conocimientos previos del mundo y del tema tratado. La combinación de estos dos procesos de lectura es el modelo interactivo. El reconocimiento de los signos lingüísticos es posible gracias a las microdestrezas de percepción. Ayudan al lector a realizar acciones como deletrear, descifrar un texto, reconocer las palabras, etc. En la comprensión del texto, intervienen las microdestrezas cognitivas que ayudan a realizar acciones como identificar las palabras clave, organizar un texto, resumirlo, clasificar la información, inferir el significado. El lector puede alcanzar la habilidad de comprender y disfrutar, leyendo el texto gracias al desarrollo equilibrado de estos dos grandes bloques de microdestrezas. Sobre las bases teóricas de la comprensión lectora también se ha hablado de los tipos de textos y de la manera de leerlos. En un cuadro, se ha resaltado los tipos de textos. En cuanto a la manera de leerlos, va ligada con la finalidad de la lectura. Ya con estas informaciones teóricas, se puede salir al terreno para observar y analizar la práctica docente y discente en relación con la comprensión lectora.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA, TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DISCENTE

Este segundo capítulo del trabajo, que constituye el segundo de los tres pasos que se dan en el marco de esta investigación versa fundamentalmente sobre tres ejes. En primer lugar, presenta las pautas metodológicas convocadas por su realización en tanto que orientan el análisis del objeto de estudio. El segundo eje, que es una prolongación del primero, consiste en una exposición de las diferentes técnicas usadas en el trabajo. En cuanto al tercero, lleva sobre la práctica docente y la práctica discente en relación con la comprensión lectora en el aula de ELE. En esta etapa, se presentan los datos que se han podido recolectar en la investigación de campo.

2.1. Metodología

La realización del presente trabajo necesita una combinación de dos métodos: el método cuantitativo y el cualitativo. El primero, que se conoce también con el nombre de investigación cuantitativa, empírico-analítica, racionalista o positivista, está enfocado hacia el conocimiento de los números. Este método se emplea, primero en las ciencias naturales y, luego, en la Física de Newton antes de incorporarse a la Sociología, la economía, la informática, las matemáticas y otras ramas más. Por el contexto de Europa de los siglos XVIII y XIX, se consolida el método cuantitativo, pues permite examinar los conflictos sociales y la situación económica de Occidente de forma racional, esto es, científico. El criterio de científicidad de estos trabajos era la objetividad, sinónimo de neutralidad. Consiguientemente, se fundamenta en la fuerza de las variables para desembocar en la generalización y objetivación de cada postulado. La investigación racionalista es de las más utilizadas en ramas como la informática, las matemáticas, entre otras. Según Tamayo (2007), el método cuantitativo consiste en el contraste de teorías ya existentes, a partir de una serie de hipótesis que surgen de las mismas teorías. Es, sin embargo necesario trabajar sobre una muestra representativa de la población de estudio. El método cuantitativo se vale de instrumentos como la encuesta, el cuestionario y la observación.

En lo que al método cualitativo se refiere, también llamado investigación cualitativa, permite recolectar información en profundidad para poder comprender el comportamiento humano y las razones que gobiernan tal comportamiento. Este método describe de forma

minuciosa, los eventos, hechos, personas, situaciones, comportamientos, interacciones que se observan mediante un estudio. La investigación cualitativa hace referencia a las cualidades, facilitando descripciones de los comportamientos investigados. En el ámbito de las ciencias de educación, tiene como defensores a Latorre y González quienes sostienen que “hace hincapié en la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los implicados en la misma [...], utiliza preferentemente instrumentos como los diarios, la entrevista, el observador, la grabación, etc. y realiza investigaciones de estudios de casos” (Latorre y González, 1987: 21). Hechas estas puntualizaciones previas, es preciso presentar el campo de investigación.

2.1.1. Campo de investigación

Siendo la presente una investigación de campo, se ha desarrollado en dos institutos elegidos: uno, urbano (el Lycée d’Anguissa en Yaundé) y otro, rural (llamado Lycée d’Evodoula). La localización geográfica de estos centros educativos viene diseñada en el cuadro siguiente:

Región	Departamento	Instituto
Centro	Mfoundi	Instituto de Anguissa
	Lekié	Instituto de Evodoula

Aunque ubicados en la misma región, los dos colegios públicos propician un estudio de la cuestión de la comprensión lectora en los dos entornos que estructuran el sistema educativo en Camerún. *A priori* se da por sentado que en el instituto de Anguissa, los alumnos y los profesores tienen más posibilidades para aprender el español cuando en el instituto de Evodoula, la posible escasez de docentes les hace difícil la tarea tanto a los alumnos como a los propios profesores.

2.1.2. Población de estudio

La muestra de esta investigación viene constituida por dos componentes del sistema educativo: los alumnos y los profesores. El censo de los alumnos de séptimo curso y de los profesores de los dos institutos está representado en el cuadro que viene a continuación:

Institutos	Población de estudio		Nivel
instituto de Anguissa	80 alumnos	02 profesores	Séptimo curso de Bachillerato
Instituto de Evodoula	40 alumnos	02 profesores	
Total	120 alumnos	04 profesores	

En esta muestra, cuarenta alumnos proceden del pueblo y ochenta, de la ciudad. Esta desproporción es debida a que la atención no queda focalizada al número de población, sino al curso que estudian. En cuanto a los profesores, su número viene a instaurar cierto equilibrio entre la población de estudio de la ciudad y la del pueblo. Todos ellos tienen títulos de profesor de instituto. Además, cada uno lleva por lo menos cinco años de práctica como profesor de español.

2.2. Presentación de los datos de la investigación de campo

En este subapartado, se pretende procesar de manera objetiva los datos que hemos recogido durante nuestras visitas en los institutos ya mencionados. Por una mejor observación, se presentarán los resultados del cuestionario en cuadros, así como los del análisis de la tarea. En cuanto a la clase observada, será reproducida fielmente.

2.2.1. Cuestionarios

En el marco de esta investigación, se han elaborado dos cuestionarios dirigidos a los alumnos y a los profesores, respectivamente. Dichos documentos están encaminados a recoger datos sobre la práctica docente, el empeño que demuestran o no los alumnos y la opinión de cada eslabón de la cadena.

2.2.1.1. Para los alumnos

El cuestionario relleno por los alumnos consta de nueve preguntas, de las que ocho con opciones múltiples y una, abierta. Esta última requiere de la propuesta de los alumnos. Los resultados de la encuesta se dan teniendo en cuenta el centro educativo y la pregunta hecha.

En el instituto de Anguissa, los 80 alumnos del séptimo curso de Bachillerato que han constituido la población de estudio allí han contestado las preguntas como viene indicado a continuación:

Primera pregunta: ¿Te gusta el español?

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
Sí	80	100%
No	0	0

Segunda pregunta: ¿Por qué estudias el español?

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
Parece fácil	0	0
Mis padres me obligan	08	10%
Me gusta la lengua	72	90%

Tercera pregunta: ¿Tienes el libro de español?

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
Sí	40	50%
No	40	50%

Cuarta pregunta: ¿Lees textos en español en casa?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Sí	24	30%
No	0	0
A veces	56	70%

Quinta pregunta: ¿Entiendes lo que lees?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
poco	0	%
Todo	72	90%
No	08	10%

Sexta pregunta: ¿Tienes un diccionario para explicar las palabras difíciles?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Sí, pero no lo uso	08	10%
Sí y lo uso	64	80%
No lo tengo	08	10%

Séptima pregunta: ¿Durante las tareas vigiladas entiendes los textos propuestos?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Un poco	32	40%
De vez en cuando	24	30%
Sí	24	30%
Nunca	0	0

Octava pregunta: ¿Qué te impide comprender el texto?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Los textos son muy largos	16	20%
Hay muchas palabras difíciles	64	80%
No me interesa	0	0

Nona pregunta: ¿Tienes una propuesta para mejora el estudio del comentario de texto?

Propuestas de los alumnos	Número de Alumnos	Porcentaje
Leer el texto muchas veces	16	20%
Resumir el texto en francés	24	30%
Leer el texto muchas veces	40	50%

Estas nueve preguntas también han sido contestadas por los 40 pupilos del instituto de Evodoula. Sus respuestas son igual de complejas que las de la población de estudio de Anguissa, como puede averiguarse a continuación:

Primera pregunta: ¿Te gusta el español?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Sí	30	75%
No	10	25%

Segunda pregunta: ¿Por qué estudias el español?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Parece fácil	10	25%
Mis padres me obligan	10	25%
Me gusta la lengua	20	50%

Tercera pregunta ¿Tienes el libro de español?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Sí	30	75%
No	10	25%

Cuarta pregunta: ¿Lees textos en español en casa?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Sí	15	37,5%
No	5	12,5%
A veces	20	50%

Quinta pregunta: ¿Entiendes lo que lees?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Un poco	20	50%
Todo	10	25%
No	10	25%

Sexta pregunta: ¿tienes un diccionario para explicar las palabras difíciles?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Sí, pero no lo uso	0	0
Sí y lo uso	30	75%
No lo tengo	10	25%

Séptima pregunta: Durante las tareas vigiladas, ¿entiendes los textos propuestos?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Un poco	20	50%
Sí	08	20%
Nunca	12	30%

Octava pregunta: ¿Qué te impide comprender el texto?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Los textos son muy largos	18	45%
Hay muchas palabras difíciles	20	50%
No me interesa	2	5%

Novena pregunta: ¿Tienes una propuesta para mejorar el estudio del comentario de texto?

Respuestas	Número de Alumnos	Porcentaje
Sí	0	0
No	40	100%

2.2.1.2. Para los profesores

El cuestionario dirigido a los profesores de ELE en Camerún consta de 10 preguntas, ocho con optativas múltiples y dos que requieren de las propuestas de los profesores. Los resultados en el instituto de Anguissa son:

Primera pregunta: ¿Le gusta leer textos en español?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Sí	02	100%
No	0	0

Segunda pregunta: ¿Qué textos lee?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Los del manual	1	50%
Otros	1	50%

Tercera pregunta: ¿A qué le sirve la lectura en el aula?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Estudiar estructuras gramaticales	1	50%
Desabollar la comprensión lectura	1	50%

Cuarta pregunta: ¿A sus alumnos les gusta la lectura?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Sí	1	50%
No	0	0
Algunos	1	50%

Quinta pregunta: ¿Cómo les inicia Ud. a la lectura?

Propuestas de los profesores	Número de profesores	Porcentaje
Lectura modelo y corrección de la mala pronunciación	1	50%
Ninguna propuesta	1	50%

Sexta pregunta: ¿Qué piensa usted del nivel de comprensión lectora de su alumnado?

Respuestas	Número de Profesores	Porcentaje
Elevado	0	0
Medio	01	50%
Débil	01	50%
Muy débil	0	0

Séptima pregunta: ¿Qué hace usted para hacer fácil este ejercicio de comprensión lectora?

Respuestas	Número de Profesores	Porcentaje
Se leen muchos textos	0	0
Se hacen muchos ejercicios de vocabulario	01	50%
Se suele resumir textos	0	0
Se cambian los títulos de textos	1	50%
Se proponen actividades de inferencia	0	0

Octava pregunta: según piensa Ud., ¿cuál puede ser la causa de los problemas que afectan a los alumnos de cara a la comprensión lectora?

Respuestas	Número de Profesores	Porcentaje
No preparan textos a casa	0	0
No quieren trabajar	0	0
No han tenido una buena base	02	100%

Nona pregunta: ¿Cómo desarrolla usted los temas del programa con los alumnos?

Respuestas	Número de Profesores	Porcentaje
En ponencias	0	0
En redacción	0	0
Con preguntas	02	100%
Otros	0	0

Décima pregunta ¿Tiene usted un comentario sobre la comprensión lectora en aula de ELE?

Respuestas	Número de Profesores	Porcentaje
Sí (los alumnos tienen dificultades sobre la comprensión lectora porque les falta vocabulario: para solucionarlo, el profesor debe dar, controlar y notar el vocabulario.	01	50%
No	01	50%

A este ejercicio se han echado también los dos profesores del instituto de Evodoula, como puede averiguarse en las siguientes respuestas:

Primera pregunta: ¿Le gusta leer textos en español?

Respuestas	Números de profesores	Porcentaje
Sí	02	100%
No	0	0

Segunda pregunta: ¿Qué textos lee?

Respuestas	Números de profesores	Porcentaje
Los del manual	1	50%
Otros	1	50%

Tercera pregunta: ¿A qué le sirve la lectura en el aula?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Estudiar estructuras gramaticales	1	50%
Desabollar la comprensión lectura	1	50%

Cuarta pregunta: ¿A sus alumnos les gusta la lectura?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Sí	1	50%
No	0	0
Algunos	1	50%

Quinta pregunta: ¿Cómo les inicia a la lectura?

Propuestas	Número de profesores	Porcentaje
Con el método abecedario	01	50%
Ninguna propuesta	01	50%

Sexta pregunta: ¿Qué piensa usted del nivel de comprensión lectora de su alumnado?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Elevado	0	0
Medio	01	50%
Débil	01	50%
Muy débil	0	0

Séptima pregunta: ¿Qué hace usted para hacer fácil este ejercicio de comprensión lectora?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Se leen muchos textos	0	0
Se hacen muchos ejercicios de vocabulario	01	50%
Se suele resumir textos	01	50%
Se cambian los títulos de textos	0	0
Se proponen actividades de inferencia	0	0

Octava pregunta: Según piensa usted, ¿cuál puede ser la causa de los problemas que afectan a los alumnos de cara a la comprensión lectora?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
No preparan textos a casa	0	0
No quieren trabajar	0	0
No han tenido una buena base	02	100%

Novena pregunta: ¿cómo desarrolla usted los temas del programa con los alumnos?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Ponencias	01	50%
Redacción	0	0
Preguntas	01	50%
Otros	0	0

Décima pregunta: ¿Tiene usted un comentario sobre la comprensión lectora en el aula de ELE?

Respuestas	Número de profesores	Porcentaje
Sí	0	0
No	2	100%

Esta presentación de los resultados de la encuesta pone en evidencia varias variables que se va a interpretar en el capítulo tercero del trabajo. Pero antes, es preciso ir exponiendo los resultados de la investigación de campo, poniendo en evidencia la observación de las dos actividades propuestas.

2.2. 2.Análisis de las tareas

Para que esta investigación tenga un carácter más serio, se les han propuesto dos ejercicios a todos los alumnos que constituyen la muestra de este estudio. El primero consiste en contestar cuatro preguntas ligadas con un texto que se tenía que leer previamente. Sin embargo, el alumno tenía que valorar también sus propios conocimientos sobre el tema. En cambio, en el segundo ejercicio, se pedía a los alumnos que propusieran el argumento de un texto y que cambiaran su título.

2.2.2.1. Comentario de texto

El texto lleva sobre las relaciones entre Estados Unidos y América Latina. Las cuatro preguntas formuladas se inscriben en la lógica de la evaluación vigilada en nuestro sistema educativo, es decir, dos preguntas cerradas, una semi-abierta y una abierta; todo sobre 10.

TEXTO: Relaciones entre Estados Unidos y América Latina: una mirada futuro

Los desafíos regionales más importantes que afrontamos, entre ellos la desigualdad, la impunidad del poder, la carencia de derechos, las instituciones ineficaces y la falta de

oportunidades, disminuyen en la mayoría de los países del continente americano. Los países del hemisferio están concretando su participación en los nuevos desafíos mundiales, como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la delincuencia transnacional y la competitividad económica. Lo que es más importante, se están dando cuenta de su capacidad para actuar, a nivel mundial, para afrontar estos asuntos. De modo que hay toda una serie de incentivos nuevos para que las sociedades democráticas se ajusten a las políticas nacionales, busquen mayor integración regional y se sumen a las nuevas redes de alianzas en todo el mundo con la finalidad de ponerse a la altura de los desafíos actuales.

Por consiguiente, cualquier debate sobre la política de Estados Unidos en las Américas ha de comenzar reconociendo que el mundo ha cambiado. Cada vez es más difícil extrapolar del pasado para prever lo que está por suceder o para fomentar nuestros intereses en función de modos y tradiciones de hacer las cosas.

Nuestras prioridades se basan en la premisa de que Estados Unidos tiene un interés vital en contribuir al desarrollo de países estables, prósperos y democráticos en este hemisferio que puedan desempeñar una función fundamental en el desarrollo de un sistema internacional normativo que sea capaz de resolver los desafíos mundiales actuales. Alcanzar ese objetivo ha supuesto una modificación importante de la manera en que se gestiona la política exterior estadounidense. Como han dicho en anteriores ocasiones el presidente Obama y la secretaria Clinton, la política ha de gestionarse sobre la base del respeto mutuo y la responsabilidad compartida por medio del diálogo y la participación. Estados Unidos debe ser un socio más eficaz y decidido en ayudar a los países de las Américas a concretar su propio camino según lo determinen sus propios pueblos. Con esto en la mente, hemos desarrollado plataformas de colaboración como los Caminos hacia la prosperidad y la Alianza de Energía y Clima de las Américas, que invitan a los gobiernos socios a sumarse a nosotros para abordar los elementos principales de la agenda hemisférica. Asimismo, también participamos en actividades diplomáticas dirigidas a apoyar la inclusión racial y étnica en el hemisferio y esperamos con entusiasmo aumentar estas actividades en 2011, que las Naciones Unidas ha nombrado el Año internacional de los Afro descendientes.

COMENTARIO DEL TEXTO

1. ¿Qué desafíos regionales afrontan los países del continente americano y en qué desafíos mundiales concretan su participación?
2. ¿En qué se basan las prioridades de los países del hemisferio latinoamericano?

3. Saque del texto la opinión de Obama y de la secretaria Clinton relativa a la gestión de la política. ¿Aplican esta opinión los estadounidenses en América Latina y por qué?
4. A su parecer, ¿los Estados Unidos ayudarán a los países de las Américas a desarrollarse? ¿Por qué?

Instituto de Anguissa

	Calificaciones				
	3,5 -4,5	4,5– 5,5	5,5 – 6,5	6,5 -7,5	7,5 -8,5
Número de alumnos	20	15	10	30	05
Porcentaje	25%	18,75%	12,5%	37,5%	06,25%

Instituto de Evodoula

En el instituto de Evodoula, también hemos continuado con la misma muestra. Los resultados son los que siguen:

	Calificaciones				
	2,5 – 3,5	3,5-4,5	4,5 –5,5	5,5 -6,5	6,5 -7,5
Número de alumnos	0 8	05	10	15	02
Porcentaje	20%	12,5%	25%	37,5%	05%

2.2.2.2. Estudio del argumento y del título del texto

El trabajo en esta parte consiste en dar el argumento de un texto y proponer otro título

Texto: una familia destrozada

Después de este ejercicio, hemos recolectado los datos que vienen representados en los cuadros siguientes en el instituto de Anguissa:

Primera consigna: da el argumento del texto.

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
El argumento está correcto	30	37,5%
El argumento está más o menos correcto	25	31,25%
El argumento está incorrecto	20	25%
Ninguna respuesta	05	6,25%

Segunda consigna: propone otro título a este texto.

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
Buena	72	90%
Mala	08	10%

En el instituto de Evodoula, los resultados de la tarea son:

Primera consigna: da el argumento del texto

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
El argumento está correcto	12	30%
El argumento está más o menos correcto	14	35%
El argumento está incorrecto	08	20%
Ninguna respuesta	06	15%

Segunda consigna: propone otro título a este texto

Respuestas	Número de alumnos	Porcentaje
Buena	32	80%
Mala	08	20%

2.2.3.Observación de la clase

Durante el cursillo, hemos tenido la oportunidad de presenciar la clase de nuestro tutor. (La clase que hemos observado en Anguissa es la del lunes, 25 de enero de 2016. Era en séptimo curso de Bachillerato (Tle Esp. I). La clase se presentaba de la manera siguiente:

- 1- **Fecha:** Lunes, 25 de enero de 2016 (escrita por un alumno)
- 2- **Noticias sobre la actualidad:**
¿Qué pasó en el mundo la semana pasada?
- 3- **Repasos de la última clase.**
¿Qué hemos estudiado la última vez?
La última vez, hemos hablado de la revolución cubana.
- 4- **Introducción de la nueva clase.**

¿Quiénes son los actores de la revolución cubana? Estados Unidos - Cuba - España

¿Dónde está Cuba? En América Latina

5- **Tema XIV** Estados Unidos y América Latina

Competencias que adquirir:

- identificar las manifestaciones y la política imperialista yanqui en Latinoamérica;
- proponer algunas soluciones para encarar la política imperialista de los norteamericanos.

Contenidos:

- Las características de Estados Unidos y Latinoamérica
- La dominación Yanqui
- Las reacciones de los Latinoamericanos
- El léxico
- Las soluciones
- Contextualización – relaciones entre Francia y Camerún.

Texto de apoyo: en nuestro hemisferio la “Doctrina Obama” aplica el “guerrerismo permanente”.

1- **Lectura modelo del profesor** (3 minutos)

2- **Lectura de los alumnos** (5 minutos)

Los alumnos leen una frase cada uno:

3- Situación del texto

Autor: Laureano Asoli Blaster, es un crítico que denuncia los abusos de Estados Unidos.

Fuente: la intervención Yanqui en América Latina

4 - Comentario de texto

1 - **Tipo de texto:** argumentativo

2-**Localización espacio-temporal:** América del sur, julio de 2015 es la actualidad.

3- Censo y estudio de los personajes.

Obama ⇒ presidente de Estados Unidos, aplica la política imperialista en América Latina

- J. Manuel Santos
 - Ollanta Humala
 - Horacio Manuel Cortés
 - Alba Uribe
- } Son los latinoamericanos
} Quienes ayudan a Estados Unidos
} Los proyanqui ⇒ Yancofilia
- Los Yanqui ⇒ norte americanos, capitalistas, dominadores, nortños
 - Los latinoamericanos ⇒ dominados, explotados.
 - Los marines ⇒ soldados americanos ayudan de los Estados Unidos.
 - Aquellos gobiernos progresistas ⇒ no quieren defender los intereses de los Estados Unidos (Cuba, Bolivia,...).
 - Gobiernos serviles ⇒ están al servicio de los Estados Unidos.

4-El argumento

¿De qué trata el texto?

El texto pone de relieve la penetración militar del imperialismo Yanqui en Latinoamérica para frenar la influencia de Rusia y China en esta parte del planeta.

5-Análisis de la estructura

Primera parte – 1er párrafo ⇒ los pretextos de los Estados Unidos para dominar América Latina.

¿Qué países discuten los recursos? Rusia, China, Estados Unidos.

¿Cuáles son los pretextos de Estados Unidos? La lucha contra el terrorismo, la ayuda humanitaria, la lucha contra el narcotráfico.

¿Cuáles son los verdaderos motivados? Mantener su dominación, hacerse de sus recursos, destruir a los gobiernos progresistas, frenar la influencia de Moscú y Pequín.

Segunda parte “En Honduras... una nueva base militar” ⇒ las bases militares de estados unidos en América latina.

¿En qué países hay bases militares en América latina? Honduras, Guatemala, el Salvador, Belice.

¿Quiénes son los cómplices de Estados Unidos? La Otan, las naciones unidas.

Tercera parte: “estas intervenciones... los últimos años”⇒ el objetivo de las intervenciones de Estados Unidos.

¿A qué se destinan las intervenciones yanqui en América Latina?

A intentar un nuevo orden imperial en toda América, a “cercar” (controlar) a aquellos gobiernos progresistas (cuba, Bolivia, Nicaragua, Ecuador, Venezuela).

¿Qué acompaña dicho “cerco militar”? Se acompaña por la financiación hacia los “sectores disidentes”.

¿Cuál es le objetivo final? generar golpes suaves e instalar “gobiernos serviles”.

Cuarta parte “los pueblos... Definitivo”⇒ llamamiento a la rebelión y a la unión para enfrentar la nueva injerencia imperialista –es un intento de soluciones.

¿Esta unión puede ser posible?

6- Los intereses del texto

- Político ⇒ relaciones internacionales
- Económico ⇒ inyección de dinero

7- **La moraleja:** unión de los pueblos Latinoamericanos frente a la injerencia Yanqui.

8- **El debate:** ¿A partir de todo eso, piensas que la relación entre Francia y África es complementaria? Justifica tu respuesta

9- **Deber casero:** traducir desde “estas intervenciones”... hasta “los últimos años”.

10- **Rellenar los documentos.**

En resumen, el segundo capítulo de nuestro trabajo ha consistido en la presentación de los datos colectados. Antes de presentar dichos datos, era necesario, para nosotros, elegir una metodología y unas técnicas de investigación. La metodología en la que nos hemos basado es la combinación del método cualitativo basado en observación con el método cuantitativo basado en el uso del cuestionario. En cuanto a las técnicas, el cursillo en el instituto de Anguissa y las visitas en el instituto de Evodoula nos han permitido trabajar con una muestra de 120 alumnos y de 4 los profesores. En primer lugar, hemos elaborado un cuestionario dirigido a los alumnos. Constaba de nueva preguntas, el objetivo era comprobar su nivel de comprensión y su autonomía frente a un texto. En un segundo lugar, hemos elaborado un cuestionario dirigido a los profesores. Había diez preguntas con el objetivo de informarnos sobre la práctica docente en comprensión lectora. En el mismo

orden de ideas en tercer lugar, hemos realizado con los 120 alumnos que forman nuestra muestra un análisis de tarea. Un texto sobre las relaciones entre Estados Unidos y América Latina, titulado "Relaciones entre Estados Unidos y América Latina: una mirada futuro", seguido de dos preguntas cerradas, una semi-abierta y otra abierta; ha sido propuesto a los alumnos. En el segundo ejercicio, se ha propuesto otro texto, titulado "una familia destrozada", que lleva sobre la guerra civil española. La consigna era dar su argumento y proponer otro título. Este capítulo termina con la observación de la primera clase de nuestro tutor durante el cursillo. Se trata del comentario de un texto sobre las relaciones entre Estados Unidos y América latina. La interpretación de los resultados del cuestionario, del análisis de tarea y nuestra opinión sobre la clase observada constituyen la quintaesencia del tercer capítulo.

CAPÍTULO 3: INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS, VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS Y MEDIDAS

Si bien la realización del presente trabajo ha requerido de una investigación de campo, que viene descrita en el capítulo segundo de esta tesina, es idóneo interpretar dichos resultados. Ello constituye el meollo del presente capítulo. Pero antes de ir a lo hondo del tema, conviene volver a reiterar que las encuestas que hemos hecho tienen como meta, por una parte, contemplar la actividad de lectura tal cual se lleva a cabo en el aula de ELE en Camerún y, por otra, evidenciar los apuros inherentes a su implementación. Las entrevistas han tenido lugar en dos centros educativos cuya elección es simbólica. Son: el instituto de Anguissa en Yaundé y de Evodoula en el distrito de Evodoula (departamento de la Lékie) ambos situados en Camerún. Por ubicarse estos colegios públicos en zonas distintas (la ciudad y el pueblo), la observación de la actividad de lectura en centros tan diferentes puede aportar a la calidad de los resultados de la investigación. Desde luego, la tarea de interpretación de los datos sacados de las entrevistas con algunos docentes y discentes de español no puede limitarse a una mera exposición de nuestra sensibilidad interpretativa de cara a la situación descrita, sino que induce un examen minucioso de las dificultades que afectan dicha actividad antes de desembocar en unas sugerencias a los diferentes eslabones de la cadena pedagógica.

3.1. Interpretación de los datos

De lo que se trata aquí es de analizar los datos recolectados por medio de los cuestionarios, el análisis de la tarea y la observación de la clase.

3.1.1. Datos recogidos a partir del cuestionario

Se han elaborado dos cuestionarios en torno a los dos principales actores del proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE en el aula: el alumno y el profesor.

3.1.1.1. Sobre los alumnos

El primer centro de interés del cuestionario, que versa sobre los alumnos, es el motivo por el que han optado por el E/LE. Porque de los 120 discentes entrevistados en los

institutos de Anguissa y Evodoula, 110 explican que han optado por estos estudios por su amor a la lengua, hay buenas razones para sostener que los alumnos que se suelen someter a la comprensión lectora han elegido por voluntad propia. Desde luego, no se le plantean *a priori* ningún obstáculo psicológico, pues ellos estudian libremente el español. Tal resultado suscita dudas en nuestro espíritu: ¿cómo uno que ha elegido con gusto una asignatura puede tener dificultades de esta índole? Tal interrogación conlleva el postulado de que serán obstáculos extrínsecos o externos. Es el segundo foco de la encuesta.

La observación de las clases y las respuestas de los alumnos en el cuestionario aportan alguna justificación a las dificultades que tienen. La mayoría de los alumnos observados y entrevistados poseen el manual en el programa e incluso algún diccionario, materiales que les permiten trabajar debidamente con el profesor y entrenarse en casa. Dicho con otras palabras, la lectura y el estudio del vocabulario pueden hacerse con facilidad. Desafortunadamente, en el colegio público de Anguissa, sobre 80 aprendientes objeto del presente estudio, 56 no leen con frecuencia. Esta población representa el 72%. En Evodoula, 20 alumnos leen a veces. Son el 50% de los alumnos examinados. En consideración de estos datos, la lectura aparece como una actividad que no se practica suficientemente. Esto no puede estar sin consecuencias negativas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en general y la comprensión lectora en particular. Estos alumnos no están desarrollando una destreza sumamente importante para la comunicación en el aula del ELE: oír. ¿Cómo pueden entender un texto escrito sin haberlo leído previamente? En esta perspectiva, ellos no pueden ir enriqueciendo el vocabulario, lo cual les dificulta la comprensión de los textos en las clases y los exámenes. Esta posesión pasiva de los materiales les dificulta la tarea a los profesores de español de los centros educativos visitados. Allí, el hecho de que el 80% de los alumnos de Anguissa y el 50% de los de Evodoula se quejan de que los textos tienen un número crecido de palabras difíciles. De lo que antecede, se puede justificar esta dificultad con la falta de lecturas. Para que sea efectiva la comprensión lectora, es preciso que el aprendiente se acostumbre a leer en español. Contentarse con tener algún material no es suficiente; hay que dar otro paso. Sin embargo, ¿sólo basta leer el alumno para que se salga de apuro?

El papel del docente es central en la empresa. La extensión de los textos estudiados suele levantar dudas, sobre todo, en el examen. Por poner un caso, en el instituto de Evodoula, 45% de los alumnos se quedan del tamaño de los textos que les suelen proponer los profesores de español en los exámenes. En otras palabras, los profesores no suelen tener en cuenta el nivel (edad académica) de los aprendientes a la hora de determinar los

textos que comentar en la prueba. La misma longitud del fragmento de por sí constituye un obstáculo al éxito del alumno. Esto le da la impresión al discente de que ya está condenado a sacar una mala nota y con el impacto que suele tener en el empeño del alumno, es muy posible que esto no sea un incentivo. Desde luego, es de interés pregonar una reflexión sobre la calidad de los textos que estudiar en cada ciclo e incluso nivel de tal forma que ya no se plantee este tipo de dificultades al alumno.

Otro obstáculo con que tropiezan los alumnos es el tiempo que se suele dedicar a la actividad de lectura en el aula de ELE. La última pregunta del cuestionario dirigido a los alumnos esperaba sus propuestas sobre la manera de abordar los textos en el aula de ELE y, el 50% de los alumnos entrevistados en el instituto de Anguissa piensan que es necesario leer los textos muchas veces para lograr una buena comprensión de los mismos. Desde este prisma de apreciación se puede concluir que la lectura es imprescindible en el aula de ELE y ha de hacerse con frecuencia. Esto es una llamada a los docentes de español para que insistan en este paso hacia la comprensión de los textos, lo cual significa las dificultades que le afectan al alumno sobre la comprensión lectora también pueden ser inherentes al quehacer docente. Esto equivale a decir que leer es para el alumno una etapa fundamental, pero que puede carecer de eficacia sin la toma de conciencia del profesorado y la revisión de la forma como se estudia la actividad de lectura. Aunque aparentemente insignificante, el hecho de que el 20% de la población de estudio del instituto de Anguissa pidan aclaraciones sobre las palabras difíciles, como se ha podido observar, es revelador de los apuros del grupo. En efecto, hay quienes prefieren callar. A estos últimos, les resulta casi imposible conseguir una buena comprensión de los textos. La actitud de los alumnos del instituto de Evodoula, que no tienen nada que decir al respecto, expresa probablemente cierta indiferencia. Ellos ya se han resignado, lo cual puede tener graves repercusiones en su itinerario escolar.

En resumen, el cuestionario dirigido a una fracción de los alumnos del instituto de Anguissa y de Evodoula sobre la comprensión lectora saca a las claras tanto la responsabilidad de los profesores como de los mismos aprendientes. En palabras de estos alumnos es preciso que los profesores dediquen más tiempo a la lectura de los textos. Eso le capacita al alumnado para la comprensión de los textos escritos e incluso orales. Sin embargo, los datos sacados establecen la responsabilidad del mismo alumno en los obstáculos que le dificultan la comprensión de los textos. La interpretación de los datos recopilados con el cuestionario de los docentes presenta más informaciones.

3.1.1.2. Sobre los profesores

La encuesta ha revelado que todos los profesores entrevistados están a favor de la lectura a la que recurren para desarrollar la comprensión lectora. El 50% de ellos sostienen que a sus alumnos les gusta la lectura. Pero su nivel de comprensión lectora, según sus docentes, es insuficiente. Esta paradójica situación levanta una duda: ¿cómo pueden leer los alumnos y tener tantas dificultades de comprensión lectora? Para tenerlo claro, ha sido de interés saber más sobre los métodos utilizados por los profesores para iniciar a los alumnos. Los resultados de la pesquisa son llamativos: la mitad de los profesores de la muestra no saben exactamente qué método utilizan para iniciar al alumnado a la lectura. Este dato podría explicar, por lo menos en parte, por qué los alumnos tienen tantas dificultades para leer y, sobre todo, para entender lo leído. Convendría relevar que ellos estudiaron su carrera en escuelas de magisterio de Camerún. En base a ello, no tendrían que obrar por intuición. La falta de actividades de inferencia, resumen de texto, clases de lectura propiamente dicha y la mala base de los alumnos en español hacen pensar que el desarrollo de la comprensión lectora está relegado en el segundo rango. No se le prepara suficientemente al alumno con actividades que apoyen la comprensión de un texto. En cambio, los profesores se interesan más por el léxico que adquiere el alumnado.

3.1.2 Analisis de las tareas

Se han sometido los alumnos del instituto de Anguissa y de Evodoula a prueba con miras a mejor apreciar su competencia a nivel de la comprensión lectora. Esta etapa de la investigación ha versado en dos actividades específicas de la enseñanza del ELE: el comentario de texto, que es más abarcador, y el argumento y título del texto.

3.1.2.1. Comentario de texto

El comentario de textos es una de las diversas actividades que conforman la unidad didáctica. Se estudia exclusivamente en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en Camerún. Se le ha sometido a la población de estudio al comentario para mejor apreciar la articulación entre la lectura de un fragmento y su comprensión de parte de los alumnos del ELE. Aunque a primera vista satisfactoria, los resultados del estudio son llamativos. En el instituto de Anguissa, 45 de los 80 alumnos observados han conseguido entender el texto globalmente. En el colegio público de Evodoula, el resultado es casi similar. Sobre 40 discentes, 17 demuestran una buena comprensión del texto comentado. En ambos centros

educativos, la competencia lectora del alumno de español claudica un poco. Aparte del hecho de que en su mayoría no han entendido el texto, muchos de ellos no han contestado las últimas preguntas relativas a los preliminares del comentario y los conocimientos previos para el estudio del tema de las relaciones entre los Estados Unidos y América Latina. Ello pone de relieve la cuestión de la lectura en el sentido amplio del término. La falta de lectura para tener informaciones sobre el tema les ha impedido responder a la interrogación abierta. La comprensión lectora, que implica sacar informaciones del texto y asentar los conocimientos previos del lector, conoce aquí un freno debido a la falta de lectura de parte de los alumnos. Responder a las preguntas cuyas respuestas se encuentran en el texto de manera explícita no garantiza una buena comprensión. Hace falta ir más allá de lo leído para descubrir lo implícito del texto y, es posible medirlo gracias a la pregunta crítica, que requiere el punto de vista del alumno. Puede expresar su sentimiento con respeto al tema desarrollado, defender su propósito y asumir sus ideas.

Se puede inferir de las respuestas de la población de estudio que el entrenamiento hecho antes de contestar la pregunta abierta no es suficiente. Si bien el fomento de dicha actividad debe beneficiarse del apoyo del profesorado, los mismos alumnos deben meterse más a fondo para subsanar el fallo. Desde luego, el incremento de la capacidad del alumno de ELE en Camerún tiene que contar más con la participación del propio alumno que del profesor. Por ello, no tiene que contentarse el alumno con las actividades estudiadas en el aula sino que conviene aprovechar otras circunstancias para ir practicando dicha actividad cuyos límites subyacen todavía en el estudio del argumento y el título del texto.

3.1.2.2. Estudio del argumento y del título del texto

Antes de entrar de lleno en el tema de la formulación del argumento y del título del texto, convendría definir previamente el concepto de “argumento”. Conviene subrayar ante todo que, a pesar de su cercanía nominal con “argumentación”, no tiene nada que ver con este ejercicio literario. En el marco de la enseñanza del ELE en Camerún, el argumento constituye una de las etapas de la metodología del comentario de texto, ejercicio que se estudia en el quinto, el sexto y el séptimo cursos del Bachillerato en el país arriba referido. Tal actividad tiene como cometido llevarle al aprendiente a sacar la sustancia de los textos que lee. El ejercicio suele utilizarse en comprensión lectora para averiguar si los alumnos han captado o no el mensaje del texto. Los resultados de la investigación dan cuenta de que la mayoría de los alumnos de español del instituto de Anguissa y de Evodoula saben de qué

habla el texto. El problema queda a nivel de la formulación del argumento, pero de manera global, es apreciable.

En lo referente al estudio del título, consiste en facilitarle un texto al alumno y pedirle que lo lea y proponga un título. En la población escolar estudiada, la mayoría ha hecho buenas propuestas. Si nos limitamos a este ejercicio de comprensión lectora, el nivel de los alumnos es satisfactorio. Pero estas dos actividades no son suficientes para comprender un texto. Hay otras actividades que llevar a cabo para entrar profundamente en el texto y estudiarlo, como las preguntas inferenciales y críticas mencionados más arriba, donde los alumnos tienen dificultades. Con la observación de la clase del tutor, se puede explicar, por lo menos en parte porque ciertas preguntas no encuentran respuestas.

3.1.3 la observación de la clase

Analizar la clase del tutor remite a hacer una crítica de lo que ha sido observado. La clase está preparada según el programa comunicado por el ministerio de las enseñanzas secundarias. El profesor utiliza el método interactivo para hacer participar a los alumnos. Hablando de la clase de comentario propiamente dicha, hay unos puntos positivos y por consiguiente otros negativos. Como punto positivo, se nota que el profesor en sus preguntas de comentario detallado integra los niveles de comprensión lectora. Hay preguntas literales, cuyas respuestas se encuentra de manera explícita en el texto. Como ejemplo se puede citar: ¿Qué países discutan los recursos de América latina? O también ¿cuáles son los pretextos de Estados Unidos para entrar en América latina? Hay también preguntas críticas donde el alumno puede expresarse, dar su punto de vista. A modo de ejemplo, hay ¿Piensan que es posible la unión de los pueblos latinoamericanos para luchar contra el imperialismo yanqui? O también la pregunta planteada a nivel del debate. ¿A partir de todo eso, piensa Ud. que la relación entre Francia y África es complementaria? Justifíquese.

Lo que ha parecido raro durante esta observación es la falta de preguntas inferenciales. Su objetivo es permitir a alumno ir más allá del texto. No hace falta pedir únicamente lo que el autor del texto ha escrito. El alumno debe penetrar el espíritu del autor a partir de su texto y de su propio conocimiento previo sobre el tema. El profesor hubiera podido pedir a los alumnos por ejemplo ¿Qué se oculta detrás de la llamada a la unión de los latinoamericanos del autor? En filigrana se ve la rebeldía, el sublevamiento. El nivel inferencial que es ausente en esta clase permite, combinado con los demás niveles,

literal y crítico, asegurarse de la buena comprensión del texto. En el mismo orden de ideas, otro punto despreciable es a la hora de leer el texto.

El profesor hace que los alumnos lean solo una frase, lo que es insuficiente. Aun a sabiendas de que los alumnos no leen en casa y que no leen correctamente, el profesor no organiza una verdadera secuencia de lectura. El tiempo impartido a la lectura es insuficiente para acostumar a los alumnos a esta actividad. La lógica de este estudio impone en el presente capítulo validar o no las hipótesis avanzadas. Se trata de comprobar, dándolas credibilidad.

3.2 .Validación de las hipótesis

Al empezar esta investigación sobre las dificultades inherentes a la comprensión lectora en el aula de ELE, se han formulado tres hipótesis que conviene recordar. En primer lugar, se ha admitido provisionalmente que la falta de libros en español para leer textos y enriquecer el vocabulario y sus conocimientos dificulta el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del séptimo curso de Bachillerato. En segundo lugar, dichos aprendices sufren la influencia de la lengua francesa. En vez de comprender el texto directamente en español, ellos quieren pasarlo al francés. Por último, se ha considerado que estos del segundo ciclo no han estado bien preparados desde el primer ciclo en la explicación de texto.

A propósito del impacto de la falta de libros escritos en español sobre la comprensión lectora, se ha demostrado en el trabajo que los alumnos no tienen suficientes palabras en su bagaje para leer y comprender con facilidad un texto escrito en español. Este estado de cosas puede explicarse por el hecho de que los alumnos no leen. En esta perspectiva, la carencia de documentos o libros para leer es la causa de esta falta de lectura. No se puede encontrar con facilidad textos escritos u obras literarias para poder constituir un bagaje rico en español. Está claro que con internet, un aprendiz puede buscar textos que leer, pero se plantea otro problema con el uso de las tecnologías de información y comunicación en el país. También puede relevarse que las informaciones del internet no son fidedignas en todos los casos, por consiguiente, el alumno requiere siempre de la ayuda del profesor por una selección de los conocimientos. Sería mejor, pues, para los alumnos encontrar textos escritos en español, con referencias literarias porque el séptimo curso de Bachillerato es la puerta de entrada en los estudios universitarios. En conclusión, la falta de

textos para favorecer la lectura, la adquisición del vocabulario es, pues, un freno al desarrollo de la comprensión lectora en el aula de ELE.

Sobre la influencia de la lengua francesa, que se considera como la que los aprendientes dominan mejor, se patentiza de veras en el comentario de textos en español. Prueba de ello es que en los datos recolectados con el cuestionario, algunos alumnos proponen traducir el texto o por lo menos hacer un resumen en francés antes de comentarlo. Esta influencia se nota también en las producciones de los alumnos. Cuando ellos tropiezan con dificultades para hallar una palabra española, suelen utilizar el francés. El mismo problema se plantea en la pronunciación de las palabras. Los discentes no suelen tomar en cuenta los rasgos del español; pronuncian las palabras como en francés y, es posible falsear o confundir el sentido de las palabras.

Por último, el problema de la formación inicial de los alumnos del segundo ciclo es relevante. Ellos no tienen una buena base. Se nota en su manera de leer, porque de veras no saben leer. Desafortunadamente, un alumno del séptimo curso de Bachillerato no puede leer un texto con soltura. No llega a pronunciar correctamente las palabras, lo que se estudia precisamente en el primer ciclo. La cuestión de la pobreza del vocabulario también está justificada por esta mala base. Es posible explicar esta situación por el hecho de que hay numerosos alumnos en el aula y el profesor a veces está en la incapacidad de seguir todos los alumnos. Además, los programas no están concebidos de manera que haya continuación. Hay una ruptura a un cierto nivel y el alumno evoluciona con sus errores sin verdaderas remediaciones.

Estas hipótesis se validan positivamente después del análisis de los datos recogidos. Resalta que los alumnos no saben leer porque no tienen textos a suficiencias para realizar el proceso lector. Además, ellos sufren la influencia de la lengua francesa, porque siempre suelen recurrir a ella, sobre todo cuando encuentran un bloqueo. El gran freno al desarrollado de la comprensión lectora es sin duda alguna la débil formación recibida por los alumnos en el primer ciclo. El diagnóstico hecho en este capítulo requiere algunas soluciones, sugerencias y recomendaciones para mejorar la práctica docente y discente en comprensión lectora.

3.3. Propuestas

Las dificultades que afectan al desarrollo de la comprensión lectora en el aula de ELE expuestas en el precedente apartado necesitan ciertas sugerencias y estrategias de la comprensión lectora. Éstas están dirigidas a los alumnos y a los profesores para inspirarse, con objetivo de mejorar su práctica en comprensión lectora. Además, no sobra formular algunas sugerencias para los demás miembros de la comunidad educativa de Camerún.

3.3.1. Sugerencias

De cara a las dificultades para iniciar a los alumnos a la lectura, los profesores se lo pueden enseñar a partir de un método que se debe elegir con respeto a las habilidades de los alumnos. El más recurrente es el abecedario, esto es, ir de la letra a la sílaba, de la sílaba a la palabra, de la palabra a oración, de la oración al párrafo y, del párrafo al texto. Es un proceso paulatino que el profesor debe llevar a cabo con mucha paciencia. Una vez que los alumnos ya pueden leer un texto con fluidez, el docente les puede acostumbrar a la lectura. Para hacerlo, puede seguir las siguientes pautas:

- motivar a sus alumnos con una asistencia psicológica y animándoles a considerar la lectura como un placer. Debería ser el objetivo último de todo profesor en el desarrollo de esta destreza;
- instaurar horas de lectura con temas del entorno de los alumnos que no son forzosamente del programa para interesarles, porque son cosas que viven;
- analizar las necesidades de lectura de los aprendientes antes de seleccionar textos auténticos adecuados a esas necesidades según la edad, los gustos y las capacidades en cuanto lector, sus lecturas previas, para evitar que el hecho de leer se convierta en un fastidio. Es esencial seleccionar textos que sean del interés del alumno;
- considerar las distintas formas de leer según sean los objetivos de la lectura por una parte, y las características individuales de los aprendices por otra parte. Presentar gran variedad de textos (poesía, cuento, teatro, novela) de forma que los alumnos aprendan a leer de diferentes maneras y utilicen las destrezas y estrategias apropiadas a cada situación.
- es importante ofrecer variedad de temas. El contenido ha de ser atractivo, interesante y los elementos del argumento fácilmente comprensibles.

Cortés Moreno (2000: 137) propone que para la buena selección de un texto, hay que valorar múltiples aspectos entre los cuales se resalta los siguientes:

- aporte real de la información;
- en consonancia con la experiencia de los aprendientes;
- interés para los aprendientes;
- utilidad para los aprendientes;
- presentación atractiva;
- extensión oportuna;
- estilo apropiado;
- lenguaje auténtico y típico;
- densidad léxica razonable (un máximo de 5 por ciento de términos nuevos);
- dificultad morfosintáctica adecuada.

El docente debe diseñar actividades que tengan en cuenta los procesos implicados en la lectura. Se propone las siguientes:

- realizar una prelectura para una primera aproximación al texto. Incluye leer cuidadosamente títulos, encabezados y pies de página, observar imágenes y hacer una presentación del tema, una creación de expectativas que supone despertar curiosidad o interés, con la esperanza de hallar datos, respuestas, explicaciones;
- estudiar el léxico (vocabulario y estructuras gramaticales) para mejorar la competencia lingüística del alumnado;
- plantear un tema, cualquier que sea y los alumnos deben conseguir más informaciones sobre él;
- la técnica de la idea principal también es interesante: se muestra al alumnado la ilustración de una acción concreta y se ofrece diferentes opciones textuales que la explican. A continuación, deberá escoger aquella que lo explique;
- subrayar la idea general de cada párrafo del texto;
- resumir el texto en una o dos frases;
- escribir finales distintos para una misma historia;
- completar y ordenar frases, hacer una sopa de letras, adivinar preguntas relacionadas con respuestas del texto;
- realizar una lectura simultánea: leer una frase y a continuación enunciar otra con el mismo significado, pero con palabras distintas, más sencillas. Así, el alumno aprende vocabulario y comprende más fácilmente lo leído;

- leer datos biográficos de un personaje y rellenar una ficha con una serie de datos sobre su vida (edad, lugar de nacimiento, profesión, aficiones, etc.) para captar el estado de ánimo y la actitud del autor;
- emparejar las palabras de una columna con las definiciones de otra columna o con las imágenes;
- leer un texto incompleto y rellenar los huecos, solo con los elementos que muestran que se ha entendido el texto;
- comparar textos e imágenes en busca de contradicciones;
- recomponer un texto cuyo párrafos han sido recortados y desordenados;
- preparar preguntas: los alumnos pueden leer un texto y preparar preguntas de comprensión para que las corrija el profesor en el aula con los demás alumnos. Los alumnos pueden hacerlo en grupos y comparar sus preguntas entre ellos..

Las actividades propuestas deberían ser flexibles y variadas para combatir la monotonía e incrementar la motivación. El alumno tiene que seguir ciertas pistas para ser autónomo en comprensión lectora, de allí las siguientes sugerencias:

- tomar conciencia que la comprensión lectora permite construir su conocimiento, es un requisito sustantivo para la vida académica, social y profesional;
- practicar la lectura con frecuencia, la comprensión lectora mejora con la práctica;
- leer textos, tanto en español, en francés como en inglés porque un buen lector en la L1 suele ser capaz de transferir las destrezas y estrategias de la lectura adquiridas en la L1 a la LE. Como los textos en español son escasos en nuestro contexto, tiene que acercarse del profesor quien puede proponerle una selección de textos adecuados a sus capacidades;
- acostumbrarse a la lectura silenciosa porque favorece la comprensión de forma natural;
- centrarse en el sentido y no en la forma del texto para extraer la nueva información o el nuevo conocimiento;
- leer tomando notas y no es necesario entender el sentido de todas las palabras. Reconoce muchas palabras e infiere el significado de aquellas palabras que desconoce a partir de sus conocimientos de la lengua o del mundo por ejemplo;

- seleccionar la información que presenta el texto distinguiendo las ideas principales y secundarias y hacerlo de manera objetiva, ciñéndose de las ideas del escritor, aun en el caso de que estas difieren de las suyas (Colomer y Camps, 1991);
- usar el diccionario para averiguar el significado de las palabras inferidas y enriquecer el vocabulario.

El uso de estas pautas de comprensión permite a los lectores ser autónomos y los hace capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos (Solé, 1997). En comprensión lectora, se requiere también la participación de los demás actores del sistema educativo: los padres y la administración escolar. Para ayudar a sus hijos, los padres pueden inspirarse de los consejos que vienen a continuación:

- aportar una asistencia psicológica, motivar e interesarse por el trabajo de sus hijos y leer con ellos, un niño que ve a sus padres leer a menudo o que comparte buenos ratos con ellos mientras leen un cuento, probablemente se sienta más interesado por los libros que aquel que solo entra en contacto con la lectura en la escuela y por obligación;
- elaborar un programa de lectura a casa, entre todos los niños con textos o libros de todo tipo, para desarrollar el gusto de la lectura que sea en francés, en inglés o en español;
- organizar juegos o competiciones semanales o mensuales para elegir el mejor lector de la casa;
- acercarse del profesor con el objetivo de saber dónde su hijo encuentra dificultades y buscar remediaciones juntos.

Por lo que se refiere a la administración escolar, resultaría interesante hacer lo que sigue:

- procurar que haya una continuidad en los programas oficiales para que los profesores puedan hacer rectificaciones y consolidar los conocimientos adquiridos;
- crear bibliotecas multilingües y espacios multimedia controlados con la colaboración de centros culturales como el centro cultural español para paliar a la carencia de documentos;

- una estupenda manera de incitar a la lectura y promover el amor por los libros entre niños y jóvenes es formar un club o taller de lectura en los centros escolares.

En el momento de leer cualquier tipo de texto, existen ciertas estrategias o destrezas que ayudan a comprender lo leído con mayor profundidad. Si el alumno logra entender y aplicarlas en sus lecturas, tendrá una mayor capacidad de comprender y le ayudara en todas las áreas de aprendizaje.

3.3.2. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora en el aula de ELE

La estrategia puede entenderse como el “conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje. Es la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra constantemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto” (López y Arciniegas, 2004: 43). De acuerdo con estas dos concepciones, las estrategias son herramientas, caminos, recursos que nos permiten conseguir un fin, es decir alcanzar la meta que se quiere lograr. Desde la óptica del docente, las estrategias implican decidir qué conocimientos va a privilegiar y, en consecuencia, qué tipo de contenidos va a trabajar en el aula. Las estrategias de comprensión involucran lo cognitivo (contenidos conceptuales, procedimentales) y lo metacognitivo (opciones de controlar y evaluar el proceso lector). Como plantean Gaskins y Thorn, hay dos categorías de estrategias: las estrategias cognitivas que ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva; y las estrategias metacognitivas que ofrecen a los estudiantes información sobre el avance hacia la meta (1999: 87–88). Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito (Dole, et al.2009). Están asociadas a los procesos mentales básicos que suponen la realización de una actividad cognitiva, estos son:

- centrar la atención: intervienen estrategias de prelectura, que tienen como acciones formular objetivos, explorar, plantear hipótesis, activar conocimientos previos;
- analizar: es el desarrollo del proceso lector con la identificación de temas e ideas principales;
- organizar y elaborar: son estrategias de poslectura que ayudan a formalizar la comprensión, resumir o parafrasear.

Por su parte, las estrategias metacognitivas hacen referencia al conocimiento sobre el propio conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos (Flavell, 1976; Brown, 1978). Están relacionadas con el control de esos procesos, de forma que estas tienen que ver con:

- definir el objetivo;
- determinar las estrategias para adelantar la tarea;
- planificar la tarea;
- supervisar su ejecución y evaluar el proceso y el resultado.

Las estrategias de lectura se hacen evidentes en actividades tan sencillas y cotidianas como formular preguntas, establecer predicciones, subrayar, tomar notas, identificar afirmaciones, elaborar resúmenes, etc. La comprensión lectora es una actividad estratégica ya que tanto el docente como los discentes deben tener presente el propósito de la lectura, un objetivo claro de lo que quiere lograr con ella y el beneficio que aporta. El docente debe enseñar estrategias lectoras que permiten a los alumnos avanzar en la comprensión, identificar y relacionar ideas, comunicar información. Dichas estrategias han de considerarse según diferentes autores (Díaz y Hernández, 2010; Gutiérrez y Salmerón, 2012; Solé, 2009) en tres momentos para que guíen la comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura implica que el docente tenga clara la importancia de la lectura, la motivación de los alumnos, la definición de los objetivos, la revisión y actualización de los conocimientos previos, el establecimiento de predicciones y generación de preguntas. Como tipos de estrategias, se puede enumerar lo siguiente:

- analizar qué puede sugerir el título o subtítulo del texto (predicciones)
- examinar el tipo de texto y establecer características de esta tipología;
- formular preguntas o determinar propósitos para orientar la lectura;
- invitar a los niños a leer, tratando de responder a las preguntas planteadas;
- establecer predicciones acerca de lo que ocurrirá en el texto, considerando el contenido y la estructura;
- facilitar la activación de conocimientos previos del alumnado;
- determinar la finalidad de la lectura.

Durante la lectura, las actividades realizadas implican los tipos de estrategias que vienen a continuación:

- estimular el establecimiento de inferencias y nuevas predicciones e ir verificándolas conforme al desarrollo del texto;
- ir estableciendo preguntas sobre la lectura: ¿Qué ocurre? ¿A quién? ¿Por qué? ¿Qué es lo más importante?, etc.;
- identificar entre oraciones (anáforas y conectoras);
- establecer imágenes mentales (construir una representación mental adecuada del texto leído y respuestas afectivas con situaciones de la vida misma y ponerse en lugar de los personajes de la historia leída.);
- identificar la información relevante o las ideas principales;
- monitorear la lectura y controlar errores de comprensión .Para ello, se sugiere leer, releer, reestructurar, etc.;
- facilitar el reconocimiento de distintas estructuras textuales;
- realizar explicaciones propias sobre el texto;
- identificar palabras que necesitan ser aclaradas;
- parafrasear y resumir entidades textuales.

Después de la lectura, es la revisión del proceso lector, la construcción global del texto y la comunicación del mensaje comprendido. Las estrategias desarrolladas aquí son las siguientes:

- recordar o parafrasear el contenido de lo que ha leído;
- estructurar organizadores gráficos (mostrar el contenido de manera visual);
- hacer esquemas que implican estructurar y organizar la información leída;
- hacer resúmenes: se sugiere poner especial atención a la superestructura del texto para facilitar esta tarea;
- realizar una lectura crítica, separando hechos de las opiniones, estableciendo cual es la opinión del autor frente a aspectos presentes en el texto leído;
- corregir errores de comprensión;
- elaborar una representación global y propia del texto escrito.

Estas estrategias de lectura ayudaran tanto al discente como al docente para cambiar de actitud frente a un texto con el objetivo de optimizar la

comprensión lectora, fuera o dentro del aula de ELE. En este apartado, se presenta un esbozo de ficha de que el docente puede inspirarse.

Texto: Una familia destrozada

El piso olía a familia mutilada. Las paredes goteaban esto, mutilación, y se hubiera dicho que por el aire silbaban tres letras: U.G.T... “Lo que estás pensando, es cierto.” ¡Claro que lo era! “¡en esta casa ha habido un muerto!” ¿Y el niño, Manuel? Manuel estaba en el campo con unos parientes. Ignacio no acertaba a respirar. Ignacio se temía que su tío estuviera en la cárcel pero no en el cementerio. Extraña comprobación la de Ignacio; le dolía la incómoda situación, pero no la muerte. Le dolía la soledad de las dos mujeres, pero no la desaparición de su tío, al que no conoció. “También a nosotros, en Gerona, nos mataron a César.” [...]

Las dos mujeres pusieron a Ignacio al corriente de la situación general. Le hablaron del despotismo de los militares y de la chulería de los falangistas; de las cabezas rapadas y del aceite de ricino; de la obligada incorporación al Ejército de los hijos de los fusilados cuya quinta era llamada... Le hablaron de los frailes de la Cartuja de Miraflores que habían suplicado mil veces: “Basta ya, basta ya de asesinatos.” Ignacio, sin reaccionar... El muchacho comprobó esto con violenta perplejidad. Quería sentir piedad y no lo conseguía.

...Peor aun, se iba sintiendo piedra cada vez más dura. De piedra las manos, el tórax y la cabeza. Las balas de que las mujeres hablaban rebotaban en él como las pelotas en el frontón Chiqui. Las personas que ellas citaban pertenecían “al otro bando”; no eran, pues, personas en el sentido natural.

Ignacio optó por no replicar con su catalogo de ferocidades. ¿Para qué? Se interesó por la situación económica en que vivían las dos mujeres. Paz vendía tabaco cerillas y chicles por los cafés, y su madre lavaba ropa a domicilio.

“En casa de militares, naturalmente...”

- ¿Qué podría hacer por vosotras?
- Nada, dijo la madre.
- Irte al frente y disparar”, dijo la hija.

Ignacio miró a su prima con ternura. Por un momento le pareció que veía a Pilar. Esta y Carmen Elgazu reaccionarían lo mismo si José Alvear las visitara en Gerona.

“¿No podría hacer algo por ti, Paz? ¿Crees que eso de vender tabaco...?”

Ya te lo he dicho: al frente y disparar. Porque te irás al frente, ¿no?

Ignacio medito un momento y asintió.

“Pero perderéis la guerra afirmó Paz, como vomitando.

¡Lo juro por eso, mira! – Y cruzó los dedos y los besó”

Ignacio se levantó con calma. Miró a las dos mujeres.

“Esta guerra la perderemos todos, dijo en voz baja. Si no la hemos perdido ya...”

José María Gironella, *Un Millón de muertos*, Editorial Planeta, Barcelona, 1961.

FICHA DIDÁCTICA

Curso: Séptimo curso de Bachillerato

Tiempo: 2 horas

Unidad Temática: La guerra civil española

Actividad: Comentario de texto

Texto: Una familia destrozada

Objetivo pedagógico operativo: El alumno debe identificar las consecuencias de la guerra civil española en el texto.

Etapas	Objetivos intermediarios	Actividades del profesor	Actividades del alumno	Contenidos	Tiempo
Prelectura	Hacer expectativas, establecer hipótesis	¿Qué les sugieren los títulos del texto y de la obra?	Interpretar y contestar.	La separación de una familia a causa de la guerra; La muerte de unos miembros de una familia destruida.	5 min
Lectura del texto	Mejorar la lectura y la pronunciación de los alumnos.	Lectura modelo del profesor -corrección de eventuales errores	Leer o seguir atenta y silenciosamente la lectura del texto.		15 min
Situación del texto	Procurar que los alumnos identifiquen el autor y la fuente del texto	¿Quién es el autor de este texto? ¿Qué sabéis de él? ¿De dónde se ha sacado el texto?	Indicar la fuente del texto.	El autor de este texto es José María Gironella. El texto ha sido sacado de Un millón de muertos ,Editorial planeta ,Barcelona,1961	5 min
Tipo de texto	Llevar a los alumnos a encontrar la forma literaria del texto.	¿Qué tipo de texto es? Justifique su respuesta.	Contestar la pregunta y justificarla con elementos sacados del texto.	Es una narración con diálogo.	2 min
Situación espacio- temporal	Procurar que los alumnos identifiquen el contexto histórico del	¿Dónde y cuándo se verifican las acciones del texto?	Contestar la pregunta, Indicando primero el espacio y, luego, el	Las acciones del texto se verifican en España (Gerona), durante la guerra	5 min

	texto.		momento en que se desarrolla la acción del texto.	civil.	
Estudio de los personajes	Recolectar datos sobre los personajes del texto para comprender su estado de espíritu	¿Quién es el personaje principal del texto? ¿Qué le caracteriza? (pregunta lineal) ¿Por qué tenía miedo?(Pregunta inferencial) ¿Por qué no consentía conseguir piedad? (pregunta inferencial) ¿Quiénes son los demás personajes activos? ¿Qué relación mantienen?	Señalar el nombre del protagonista, sus rasgos y su actitud, apoyándose en el texto.	El personaje principal del texto se llama Ignacio No acertaba respirar, tenía miedo Es porque se encontraba en plena guerra Porque le rodeaba mucha tristeza ,el horror y la violencia Paz, que es la prima de Ignacio y su madre .Ellas quieren que Ignacio se vaya al frente.	10 min
Argumento	Producir el resumen del texto	En unas palabras, resume la historia contada en el texto.	Resumir el texto.	El texto habla de un joven que llega a casa de su tío durante la guerra civil. Encuentra a su tía y su prima que viven a solas porque los demás miembros de la familia han desaparecido. Han muerto, están encarcelados o al frente por obligación	5 min
Idea general	Decir en una frase la idea del texto	¿Cuál es la idea general del texto?	Sacar la idea general del texto, apoyándose en el argumento del mismo.	La vida debilitada de una familia durante la guerra civil española	2 min
Estructura del	Resaltar las diferentes	¿Cuáles son las ideas	Presentar la estructura	Primer párrafo: la	10 min

texto	partes del texto a partir de las ideas de los párrafos.	los diferentes párrafos? ¿Cómo se puede reunir estos párrafos?	interna del texto.	<p>incertidumbre de Ignacio al llegar a casa de su tío y el dolor que le pesa Segundo párrafo: la situación general caótica causada por la guerra y relatada por las dos mujeres a Ignacio. Tercer párrafo: la precaria situación económica de las dos mujeres. Cuarto párrafo: la incitación a ir al frente por parte de Paz a su primo Ignacio</p> <p>Estos párrafos se pueden agrupar en dos : Primera parte (los primeros párrafos) La situación general causada por la guerra y el estado de espíritu de Ignacio. Segunda parte (los dos últimos párrafos) las dos mujeres que viven de manera precaria incitan a Ignacio a ir al frente.</p>	
Comentario detallado	Comprender profundamente el texto gracias a los tres niveles de comprensión	¿Cuál es el sentido de destrozada?(nivel inferencial) ¿Qué moría en la guerra?(nivel literal)		<p>Mutilada, destruida, debilitada</p> <p>Es la hermandad</p>	30 min

		<p>¿El piso olía a familia mutilada, qué traduce? ¿Qué le dolía a Ignacio? (nivel literal) ¿Qué sentido tiene esta frase: se iba sintiendo piedra cada vez más dura. De piedra las manos ,el tórax la cabeza?(nivel inferencial)</p> <p>¿Qué pide Paz a su primo?(nivel literal)</p> <p>¿Qué piensa Ud. de la actitud de Ignacio?(nivel crítico) ¿Cuál es su opinión frente a la obligada incorporación al ejercito de los hijos de fusilados? (nivel crítico) ¿Qué quiere decir Ignacio en la última frase del texto? (nivel crítico)</p>	<p>Contestar a las preguntas</p>	<p>Traduce la muerte de unos miembros de la familia, la separación, la dislocación familiar. Le dolía la incómoda situación y la soledad de las dos mujeres.</p> <p>Significa que el dolor, el enervamiento, el odio iban más creciendo.</p> <p>Le pide ir al frente a disparar. Ignacio es fatalista porque según él, la guerra ya la han perdido Es una violación de los derechos de los niños</p> <p>En la guerra siempre hay enormes pérdidas y destrucciones que afectan a todos.</p>	
Intereses	Encontrar la importancia del texto para el alumno.	¿A qué nos ha servido estudiar este texto?	Ir sacando los diferentes intereses del texto,	Los intereses de este texto pueden ser : Moral: el desastre que causa la guerra.	7 min

			explicando en qué consisten.	<p>Histórico: recuerdo de los grupos que se afrontaron.</p> <p>Económico: precarias condiciones de vida durante la guerra.</p> <p>Social: mutilación de familias</p>	
Debate	Suscitar la reacción del alumno sobre el tema de la guerra en general y la guerra civil en particular.	<p>Tópico:</p> <p>¿Es la guerra la única vía para solucionar problemas dentro de un estado o entre dos o más países?</p> <p>Justifíquese.</p>			5 min

En definitiva, la interpretación de los datos recogidos pone de relieve el hecho de que a los alumnos de séptimo curso de Bachillerato les gusta el español. Algunos tienen el material para leer con frecuencia, pero no lo hacen. De forma general, muchos de ellos no saben leer. Tienen enormes dificultades para pronunciar palabras. La carencia de lectura hace que los alumnos no tengan un vocabulario suficiente para poder comprender profundamente un texto. Siempre están enfrentados a palabras difíciles. El origen de este problema puede venir de los profesores que no saben verdaderamente qué método emplean para iniciar sus alumnos en la lectura. Este fallo deja pensar en la cuestión de la formación previa de los alumnos. Con el análisis de tarea, se ha notado que los alumnos de séptimo curso de Bachillerato contestan solamente a las preguntas cuya respuesta se encuentra explícitamente en el texto. Las preguntas críticas, donde el alumno tiene que dar su punto de vista quedan sin respuesta. Aún en la clase presenciada, la manera de plantear las preguntas no es apreciable. El profesor solo introduce dos niveles de comprensión lectora en sus cuestiones; el nivel lineal y el crítico. No permite a sus alumnos salir del texto para inferir sobre lo dicho por el autor del texto. Con el análisis de los datos recogidos, se han validado positivamente las tres hipótesis elaboradas de antemano. La falta de documentos para leer, la influencia de la lengua francesa y la base falseada de los alumnos del segundo ciclo dificultan el desarrollo de la comprensión lectora. Frente a las dificultades de los alumnos en comprensión lectora, y, con los problemas que encuentran los profesores para iniciar los alumnos a la lectura, era imprescindible hacer ciertas sugerencias.

CONCLUSIONES

A la hora de clausurar esta investigación sobre la comprensión lectora, conviene recordar sus objetivos, problemática e hipótesis de trabajo antes de concluir. El trabajo se plantea investigar el origen de las dificultades que afectan a los alumnos del séptimo curso de Bachillerato sobre la comprensión lectora en el aula de E/LE, de ahí la siguiente problemática: ¿A qué se deben las dificultades que afectan la comprensión lectora en el séptimo curso de Bachillerato? Dicho de otra forma, ¿por qué les resulta difícil a estos alumnos entender los textos puestos a su disposición por el profesor? ¿Qué métodos y qué estrategias emplean los docentes para que la comprensión lectora sea una actividad efectiva en la clase de E/LE con respecto al nivel de los alumnos? En estas interrogaciones, ha aflorado el siguiente postulado principal: las dificultades de comprensión lectora que tienen los alumnos del séptimo curso de Bachillerato se deben a que ellos no han estado bien preparados en el primer ciclo, sufren la influencia de la lengua francesa y no tienen el manual ni los textos auténticos en español. La validación de estas bases provisionalmente establecidas ha exigido un trabajo de investigación en el terreno para darse cuenta de cómo actúan los alumnos y los profesores para desarrollar la comprensión lectora.

La investigación se vale de un método ecléctico fundamentado en los métodos cualitativo y cuantitativo para procesar los datos recolectados en la encuesta y la observación de la tarea. Dicho trabajo consta de tres capítulos. El primero, titulado “Aclaraciones de conceptos clave y generalidades sobre la comprensión lectora”, asienta las bases teóricas de la indagación. Aclara los conceptos básicos de la investigación para levantar cualquier equívoco sobre los mismos. En esta perspectiva, son de interés los conceptos de “comprensión lectora”, “prelectura”, “lectura” e “inferencia”. El segundo paso de este capítulo consiste en la exposición de diferentes teorías sobre la comprensión lectora. Este último eje del capítulo primero se centra, primero, en la teoría de la lectura con especial énfasis en la descripción de las microdestrezas y en los niveles de la comprensión lectora. El capítulo referido insiste en que en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el alumno debe adquirir cierta autonomía para participar efectivamente en la construcción de su conocimiento. La comprensión lectora, que es una de las cuatro destrezas lingüísticas, es la que se puede desarrollar más fácilmente fuera del aula. Consiste en reconocer los signos

lingüísticos de un texto y captar al mismo tiempo las informaciones que comunica dicho texto para luego compararlas con lo que ya conoce el lector del tema desarrollado.

Se demuestra, además, que la lectura es la base de la comprensión lectora. En el proceso lector, la información viene no solo del texto, sino que también del lector y la combinación de esos dos procesos equivale al llamado modelo interactivo. Se puede leer por diversas razones y de diversas maneras. En el primer capítulo, un cuadro propuesto por Hedge (1988) presenta una tipología de textos escritos. Se trata tanto de textos formales utilizados en el aula como de documentos auténticos que también participan en la construcción de conocimientos del aprendiz. Se destacan, entre otros, escritos personales, públicos, creativos, sociales e institucionales. La manera de leer depende de la finalidad de la lectura.

El modo de leer un texto tiene también incidencia en su comprensión. En opinión de la mayoría de los autores, existen cuatro tipos de lectura: la lectura intensiva, la lectura extensiva, la lectura rápida para captar la idea fundamental (skimming) y la lectura rápida con vista a buscar una información determinada (scanning). Algunos autores mencionan un quinto tipo y un sexto, la lectura involuntaria. Durante la lectura, intervienen dos tipos de microdestrezas. El reconocimiento de signos lingüísticos es posible gracias a las microdestrezas de percepción, para deletrear, descifrar un texto, etc. Para la comprensión, intervienen las microdestrezas cognitivas. Ayudan a realizar acciones como identificar las palabras clave, organizar un texto, resumirlo, inferir el significado, etc. El desarrollo de estas microdestrezas, capacita el lector para alcanzar habilidades de interpretación y de comprensión del texto. La comprensión lectora se organiza en niveles de comprensión.

El primer nivel, el literal, se refiere al reconocimiento de lo explícitamente dicho en el texto. El segundo, el interpretativo o inferencial hace hincapié sobre lo dicho implícitamente, lo sobreentendido. El tercer nivel en cuanto a él, el crítico se interesa por el punto de vista del lector que toma postura de cara a lo que dice el texto. Ya con estas informaciones teóricas, se ha podido investigar sobre la efectividad de la comprensión lectora en los institutos cameruneses.

El segundo capítulo del trabajo está enfocado hacia la metodología, las técnicas de investigación y los resultados sobre la práctica docente y discente. Cuenta con tres fases. La primera son las pautas metodológicas que guían la realización de la investigación. De lo que se trata aquí es de presentar con detalles el aparato metodológico que impone esta indagación y aquellas técnicas que se vaya a usar. Sobre el particular, la encuesta tanto de los docentes

como de los discentes resulta ser una técnica sumamente importante para contemplar el quehacer docente y el empeño de los discentes. Además, la observación del objeto de estudio aparece como prueba adicional de la vigencia del problema de la comprensión lectora en la población de estudio. El capítulo culmina en la presentación de los datos sacados de la investigación de campo en dos colegios públicos de Camerún, a saber los institutos de Anguissa (zona urbana) y de Evodoula (zona rural). La muestra viene constituida por 80 alumnos de Anguissa y 40 de Evodoula y dos profesores para cada instituto. El objetivo final con el cuestionario dirigido a los alumnos con sus nueve preguntas era comprobar su nivel de comprensión y su autonomía frente a un texto. El cuestionario reservado a los profesores que constaba de diez preguntas tenía como objetivo informar sobre la práctica docente en comprensión lectora. Después del cuestionario, siguiendo con el mismo objetivo, los alumnos han realizado un análisis de tarea. Dar el argumento de un texto y proponerle otro título era la consigna de este análisis de tarea.

La interpretación de los resultados del cuestionario, del análisis de tarea y nuestra opinión sobre la clase observada, así como la validación de las hipótesis y algunas propuestas estructuran el tercer capítulo. En dicha etapa, se ha puesto de relieve que a los alumnos de séptimo curso de Bachillerato les gusta el español. Algunos tienen la posibilidad de leer frecuentemente, pero no lo hacen. No utilizan los documentos que tienen a su disposición. Consecuencia de lo cual la mayoría de ellos tropieza casi siempre con palabras difíciles por la pobreza de su vocabulario. Es más, ellos no saben leer. El análisis de la tarea ha puesto en evidencia que los alumnos contestan solamente aquellas preguntas cuyas respuestas se encuentran explícitamente en el texto, quedando así sin respuestas las demás. Aunque se puede acusar la manera de formar preguntas –ya que a lo largo de la clase presenciada, el profesor no permite a los alumnos realizar inferencias– esta tesis es rebatida por la dejadez del mismo alumno. La validación de las hipótesis recordadas con anterioridad constituye la culminación de los tres pasos de esta investigación.

Luego de la investigación de campo, se puede sostener que los alumnos que conforman la población de estudio no saben leer porque no tienen suficientes textos para realizar lecturas. Además, ellos sufren la influencia del francés, única lengua que domina la mayoría de ellos. El obstáculo relevante en la efectividad de la comprensión lectora es, sin lugar a dudas, la débil formación recibida en el primer ciclo por los alumnos del segundo ciclo. Estos resultados pueden ser de ayuda en la justificación del suspenso de varios

alumnos de E/LE, de ahí la necesidad de hacerles sugerencias a los principales eslabones de la cadena educativa.

A modo de propuestas, en este trabajo, se presentan algunas actividades en las cuales docentes y discentes pueden apoyarse para interpretar un texto escrito. También hay estrategias que se debe tener en la mente y que condicionan la adquisición de las competencias necesarias para comprender un texto. Con vistas a dar un carácter más práctico a estas propuestas, se ha elaborado una ficha didáctica. Esta ficha presenta cómo, con un texto, el profesor puede llevar a los alumnos a contestar preguntas sobre los tres niveles de comprensión, a resumir un texto, a encontrar el argumento y proponer otro título, a poner de relieve las ideas sobresalientes de cada párrafo, a inferir sobre palabras y expresiones y a formular expectativas. Llegado al término de esta investigación, valga recordar que, el tema viene formulado de la siguiente forma: *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de E/LE: caso del séptimo curso de Bachillerato*. Con los análisis efectuados y las conclusiones retenidas, se puede generar una problemática. En consideración de que la selección escolar opera cuando el niño empieza la lectura y la escritura y, en general, con la exigencia de un lenguaje normativo que no corresponde a la realidad lingüística individual y al proceso de adquisición espontánea del lenguaje, como sostiene Bronckart (2003), ¿las dificultades encontradas por los alumnos en comprensión lectora no pueden estar al origen de las encontradas en la comprensión y expresión escrita?

BIBLIOGRAFÍA

- Beaud, Michel (1993): *l'Art de la thèse*. Paris: La découverte.
- Belinga Bessala, Simon (1997): “¿Cómo analizar, seleccionar y utilizar los materiales didácticos en las aulas de lenguas extranjeras?” In: *Cuadernos Cervantes*, 16: 16-89.
- (2005): *Didactique et Professionnalisation des Enseignants*. Yaoundé: Édition Clé.
- Bronckart, Jean-Paul (1979): *Pour une méthode d'analyse de textes*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Brown, Anne L. (1978): *Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition*. New York: Hallstead Press.
- Cardona Moltó, Maria Cristina (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994): *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Colomer, Teresa y CAMPS, Anna (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat Edicions.
- Cortés Moreno, Maximiano (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- Dole, Janice A., Nokes, Jeffery D. y Drits, Diana (2009): *Cognitive strategy instruction*. New York: Erlbaum.
- Flavell, John (1978): *Metacognitive aspects of problem solving*. New York: Erlbaum.
- Gaskins, Irene y Thorn, Elliot (1999): *¿Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela El Manual Benc HMARK para docentes?*. Buenos Aires: Paidós ibérica.
- González, Ramona y Latorre, Antonio (1987): *El Maestro Investigador: La investigación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Gutierrez-Braojos, Calixto y Salmerón-Pérez, Honorio (2012): *Estrategias comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. Granada: Edición ELECTRÓNICA.
- Hedge, Tricia (1988): *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Hernández Blasco, María José (1991): “Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera”. In: *Cable*, 7: 9-13.

Imbernón Muñoz, Francisco (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Littlewood, William (1981): *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

MANGA, André-Marie (2006): “El concepto del entorno en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera”. In: *Tonos digital. Revista científica de filología*. Murcia: Universidad de Murcia, 12.

— (2014): *Didáctica de Lenguas Extranjeras: Orientaciones teóricas en español*. Paris: L’Harmattan.

Mendoza Fillola, Antonio; López Valero, Armando y Martos Núñez, Eloy (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Monereo, Carlos y Castello Montserrat (2002): *las estrategias de aprendizaje ¿cómo incorporarlas a la práctica educativa?*. Barcelona: Edebe.

Nguendjo, Issacar (2015): “La enseñanza del español en Camerún”, In: *Atanga*, 11: 40-47.

Nussbaum, Luci et al. (2001): *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

Nuttal, Christine (1982): *Teaching, Reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann.

Onomo Abena, Sosthène (2014): «La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria». In: *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Serrano Avilés, Javier (ed.), Madrid: Los Libros de la Catarata.

Pérez Zorilla, María Jesús (2005): “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”. In: *Revista de educación*, número extraordinario: 121-138.

Peris, Ernesto Martín (2008): *Diccionario de términos clave en ELE*. Madrid: EOS.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE.

Sánchez Pérez, Aquilino (2004): *Enseñanza y Aprendizaje en la clase de Idiomas*. Madrid: SGEL.

García Pérez, José Ricardo; Rosales Pardo, Javier y Sánchez Miguel, Emilio (2008): “El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo”. In: *Infancia y aprendizaje*: 233-258.

Santos Gargallo, Isabel (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco/libros.

Smith, Frank (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Visor.

Solé, Isabel (2012): *Estrategias de lecturas*. Barcelona: Grao.

Sonmene, Blaise (2001-2002): “Aprendizaje del E/LE y desarrollo de la comprensión lectora en el segundo ciclo en Camerún”. E.N.S. de Yaundé: Inédita.

Vázquez, Graciela (coord., 2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito, ¿Cómo se escribe una monografía.?* Madrid: EDINUMEN.

APÉNDICES

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS PROFESORES DE E/LE EN CAMERUN

Por la realización de mi tesina titulada *el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de E/LE: Problemática en el sexto curso de bachillerato*. Le ruego que conteste a las siguientes preguntas:

- 1 - ¿Le gusta leer textos en español?
Sí no
- 2 -¿Qué textos lee?
Los del manual otros
- 3 -¿A qué le sirve la lectura en el aula?
Estudiar estructuras gramaticales desarrollar la comprensión lectora
- 4 -¿A sus alumnos les gusta la lectura?
Sí No algunos
- 5 - ¿Cómo les inicia Ud. a la lectura?
.....
.....
- 6- ¿qué piensa usted del nivel de comprensión de su alumnado?
Elevado débil muy débil medio
- 7-¿Qué hace usted para hacer fácil este ejercicio de comprensión lectora?
Se leen muchos textos se hacen muchos ejercicios de vocabulario
Se suele resumir textos se cambian los títulos
Se proponen actividades de inferencia (entender lo sobreentendido)
- 8 - Según piensa Ud., ¿cuál puede ser la causa de los problemas que afectan a los alumnos de cara a la comprensión lectora?
No preparan textos en casa no quieren trabajar no han tenido una buena base
- 9 – ¿Cómo desarrolla usted los temas del programa con los alumnos?
En ponencias en redacción con preguntas
otros.....
.....
- 10-¿Tiene usted un comentario sobre la comprensión lectora en aula de E/LE?.....
.....

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS

Por la realización de mi tesina titulada *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de ELE: Problemática en el sexto curso de Bachillerato*. Os ruego que contestéis estas preguntas.

1 ¿Te gusta el español?

Sí no

2 ¿Por qué estudias el español?

Parece fácil mis padres me obligan me gusta la lengua

3 ¿Tienes el libro de español

No Sí

4 ¿Lees textos en español en casa?

Sí No a veces

5 ¿Entiendes lo que lees?

Un poco todo no

6 ¿Tienes un diccionario para explicar las palabras difíciles?

Sí, pero no lo uso sí y lo uso no lo tengo

7 ¿Durante las tareas vigiladas, entiendes los textos propuestos?

Un poco de vez en cuando sí nunca

8 ¿Qué te impide comprender el texto?

Los textos son muy largos hay muchas palabras difíciles no me interesa

9 ¿Tienes una propuesta para mejorar el estudio del comentario de texto?

.....
.....
.....