



Çedille. Revista de Estudios Franceses

E-ISSN: 1699-4949

revista.cedille@gmail.com

Asociación de Francesistas de la  
Universidad Española  
España

Ventura, Daniela

La lectura en FLE por y para el aprendizaje

Çedille. Revista de Estudios Franceses, núm. 13, abril, 2017, pp. 479-500

Asociación de Francesistas de la Universidad Española

Tenerife, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80850903023>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## La lectura en FLE por y para el aprendizaje

Daniela Ventura

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

daniela.ventura@ulpgc.es

### Resumen

El proceso de aprendizaje de la lengua materna (LM) pasa por el dominio de las destrezas de comprensión y de interpretación. Según se recaba de los informes *PISA 2009* y *PISA 2012* (OCDE) aplicados a alumnos de quince años integrados en el sistema educativo, España ocupa una posición inferior a la media de la OCDE en la competencia lectora. Dicha constatación se hace extensible al aprendizaje de segundas lenguas. Los resultados obtenidos en FLE en comprensión escrita ponen de manifiesto un problema tanto a nivel de la comprensión profunda del texto como de su organización interna por parte del discente. Demostraremos que la falta de atención, la lectura superficial así como una carencia básica en el dominio de ciertas habilidades cognitivo-discursivas constituyen la causa fundamental de la incompreensión lectora.

**Palabras clave:** Comprensión lectora. Lectura profunda. Habilidades cognitivas. Inferencia lógica. Gestión de la información.

### Abstract

The learning process of mother tongue depends on proficiency in comprehension and interpreting. Results from *PISA 2009* and *PISA 2012* Assessment Framework (OECD), measuring the knowledge, skills and attitudes of 15-year-olds over the last ten years, show that Spain performs below the average of OECD countries in reading literacy. This low performance can be extended to second language learning. The results obtained in reading literacy by Spanish pupils studying French as a foreign language highlight a problem concerning text deep comprehension and inner text organization. In this paper, we will show how the inattentiveness, the cursory reading and, at the same time, the basic lack of proficiency in cognitive and some discursive abilities may be the main cause of reading incomprehension.

**Key words:** Reading literacy. Deep Reading. Cognitive abilities. Logic inference. Information seeking.

### Résumé

Le processus d'acquisition de la langue maternelle passe par la maîtrise des compétences de compréhension et d'interprétation. Selon les enquêtes *Pisa 2009* et *PISA 2012* de la

---

\* Artículo recibido el 21/09/2016, evaluado el 10/12/2016, aceptado el 22/12/2016.

OCDE, menée avec un échantillon d'élèves de quinze ans, l'Espagne accuse un score inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit. Mauvaise performance que l'on retrouve au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE). Dans ce cadre, nous allons apporter les résultats obtenus en FLE qui montrent qu'il existe, chez l'apprenant, un problème au niveau de la compréhension profonde du texte ainsi qu'au niveau de son organisation interne. Nous allons démontrer qu'à l'origine de l'incompréhension en lecture en FLE il y a, d'une part, l'inattention et la lecture superficielle, et de l'autre, une carence de fond dans le maniement de certaines habiletés cognitivo-discursives.

**Mots clé :** Compréhension de l'écrit. Lecture profonde. Habiletés cognitives. Inférence logique. Gestion de l'information.

## 1. Introducción

En este artículo no se trata de reiterar lo que los informes *Pisa 2009* y *PISA 2012* (OCDE) ya pusieron de manifiesto respecto de las carencias en comprensión lectora de los jóvenes españoles<sup>1</sup>, aunque naturalmente habrá que empezar por esa constatación. Como es sabido, en el informe *PISA 2009*, más concretamente, se evaluaba, entre otros, el rendimiento escolar en la comprensión lectora de textos escritos en la lengua materna (LM) del discente.

Mi objetivo es mostrar de qué manera dicha deficiencia se traslada y afecta al aprendizaje de segundas lenguas y más concretamente del francés en lo que se refiere a la comprensión profunda de textos. Presentaré en ese sentido unos resultados recurrentes entre los discentes universitarios de francés lengua extranjera (FLE). Globalmente, esa 'incompetencia' lectora reiterada, se explica, en parte, por la falta de concentración y de atención a la hora de enfrentarse a un texto; pero la lectura distraída o superficial no es la única responsable de la incompreensión lectora: gran parte del problema se encuentra en la escasa capacidad analítica y deductiva del discente, como veremos.

Con el fin de ilustrar las dificultades encontradas por los discentes de FLE en la comprensión e interpretación lectora, he recopilado un corpus formado por textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y preceptivos con su respectivo cuestionario de comprensión escrita. La muestra se compone de 217 estudiantes universitarios de una edad comprendida entre 19 y 21 años. Los textos se escogieron

<sup>1</sup> "El rendimiento educativo de España en matemáticas, lectura y ciencias permanece justo por debajo de la media de la OCDE [...] España también obtiene resultados por debajo de la media en lectura: 488 puntos y se sitúa entre los países 27 y 35. El rendimiento medio en lectura no ha cambiado desde el año 2000 (ha disminuido de 493 a 488 puntos, lo cual no es significativo)" (*PISA 2012*, Principales conclusiones). Comparativamente, "La France se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 505 points en compréhension de l'écrit (contre 496 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) et affiche un score identique à celui qu'elle avait obtenu lors du cycle PISA 2000" (*PISA 2012*, Faits marquants).

según su tipología tanto en métodos de FLE, como en manuales de comprensión escrita y, en ocasiones, de periódicos o revistas. Para la búsqueda de dichos textos, se tuvo en cuenta, en cada momento, el nivel lingüístico de los discentes (entre A2 y B1 del MCERL). Los cuestionarios fueron (re)formulados teniendo como referencia dos objetivos prioritarios:

- 1) impulsar en el discente la lectura profunda y razonada del texto;
- 2) estimular al discente al uso de sus habilidades cognitivas para ‘deducir’ las respuestas.

Cada texto y su cuestionario en formato papel fueron sometidos a los discentes de diversos grupos a lo largo de cuatro cursos académicos (2011-2016). La tarea se realizó en el aula, sin diccionario ni ordenador y de forma individual. El léxico que pudiera crear algún tipo de problema para el discente medio, se reformuló a través de sinónimos o se explicó en francés a pie de página. Las respuestas de cada discente fueron separadas por texto y por curso.

El objeto de este estudio lo conforman los datos comparativos recopilados a partir de las respuestas de los discentes. Más específicamente, en este artículo se presentan y analizan los datos relativos a la comprensión lectora de dos textos descriptivos.

Tras la exposición de los datos y análisis de los resultados obtenidos, pasaré a comentar la naturaleza de los problemas detectados a nivel de la comprensión profunda y de la organización lógica del texto. Como colofón a este estudio, y con el fin último de lograr una mejora en la competencia de lectura razonada del discente, propongo la puesta en marcha de una serie de actuaciones en sede didáctica que se hacen extensibles al aprendizaje tanto de la lengua materna como de segundas lenguas.

## **2. De la (in)comprensión lectora en FLE: ejemplos ilustrativos**

Mientras siga vigente el sistema de aprendizaje de la lengua (primera y segundas) fundado en las cuatro competencias básicas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita), la práctica en las aulas (y fuera de ellas) se hace necesaria. Con respecto a la comprensión escrita, tanto los métodos de FLE como los manuales especializados en la comprensión escrita proponen una serie de textos cuyo nivel de dificultad va aumentando a la vez que se afianzan los conocimientos del discente y su manejo del francés. Los cuestionarios propuestos en dichos manuales se fundan, sobre todo en los niveles más básicos (A1, A2), en la búsqueda de datos destacados: fechas, nombres propios, lugares, etc., lo que fomenta la lectura selectiva (Moirand, 1979: 21) y excluyente: selectiva, porque el discente tiende a buscar en el texto únicamente los términos que aparecen en la pregunta; excluyente, porque toda la información que no está directamente relacionada con las preguntas formuladas, es automática y deliberadamente ignorada por el lector. Conforme a ese tipo de cuestionario, el discente se ciñe a identificar y copiar los datos en su respuesta sin preocuparse por sacar del

texto lo que Rabelais definía como la “substantifique mœlle” (*Gargantua*, Prologue), o sea su sentido profundo. A juzgar por las respuestas (a menudo telegráficas) exigidas, el discente medio parece (o estima) haber comprendido globalmente el texto. Sin embargo, basta con modificar los términos y la naturaleza de las preguntas o solicitar un breve resumen del texto para percatarse de que la esencia del texto (su mensaje, finalidad o estructura lógica) no ha sido captada o, en el mejor de los casos, ha sido mal interpretada por el discente medio.

Con el fin de verificar si se trataba de casos aislados o de una tendencia reiterada, se compararon los resultados de dos tipologías distintas de cuestionarios de comprensión escrita (CE): por un lado, se sometió a los discentes los cuestionarios propuestos por los métodos de FLE, en general y, por el otro, los mismos textos con cuestionarios alternativos. Estos últimos se diseñaron *ad hoc* con el fin de comprobar en el discente la capacidad lectora profunda, la capacidad analítica y deductiva. Los resultados de los cuestionarios de CE propuestos en distintos métodos comunicativos de FLE (nivel A2 y B1 del MERL) dieron resultados en general bastante mediocres, aunque en general aceptables: los discentes respondieron correctamente a las preguntas formuladas por los autores en una media que oscila entre el 48% y el 62%. Una minoría de discentes (el 11%) respondió correctamente a casi todas las preguntas (8 de 10), lo que en teoría dejaría suponer que, globalmente, los receptores supieron captar lo ‘esencial’ de los textos. La experiencia llevada a cabo con los mismos textos, pero con cuestionarios alternativos dio otros resultados que expondré a continuación. Para facilitar la representación de la tipología textual y del tipo de cuestionario, pondré aquí dos fragmentos de textos que fueron sometidos (en soporte papel) a estudiantes universitarios (nivel A2 del MCERL). Ambos están sacados del método *Reflets 2* (2000). El primer texto que fue objeto de la tarea de CE tiene por título “L’Île de la Réunion” (*Reflets 2*, 2000:116):

Île déserte au XVII<sup>e</sup> siècle, elle [l’Île de la Réunion] sert d’étape à la Compagnie des Indes sur la route de l’Orient. Elle devient l’île Bourbon en 1642, possession du roi de France. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, des colons y emploient des esclaves pour travailler la terre. En 1946, elle devient un département d’outremer. La dernière éruption du piton de la Fournaise, qui s’élève à 2 631 mètres, date de 1992. Le piton des Neiges, au nord de l’île, qui culmine à 3 070 mètres, est un volcan éteint.

Sobre este fragmento, se formularon tres preguntas en este orden:

- 1) À quelle époque fut colonisée cette île ?
- 2) Est-ce qu’elle était déjà habitée au XVII<sup>e</sup> siècle ?
- 3) Quand est-ce qu’on commença à cultiver la terre ?

A la pregunta nº 2, una media que oscila entre el 95% y el 97 % de los estudiantes (según el curso académico) respondió correctamente, a saber: “Non, elle était

déserte.”. A la pregunta nº 3, sólo una minoría (entre 5% y 6%) respondió correctamente. La apabullante mayoría (entre el 94% y el 95%) dio una respuesta errónea: “On commença à cultiver la terre au XVII<sup>e</sup> siècle”. La pregunta nº 1 tuvo un porcentaje ínfimo de respuestas correctas: sólo el 3% respondió: “Elle fut colonisée au XVIII<sup>e</sup> siècle”; según la mayoría, “Elle fut colonisée au XVII<sup>e</sup> siècle”. Los porcentajes de éxito o de fracaso son bastante similares en todos los grupos encuestados<sup>2</sup> a lo largo de cuatro cursos académicos.

Por los resultados obtenidos en la pregunta nº 2, cabría hipotéticamente concluir que los receptores que respondieron correcta y masivamente, lo hicieron porque el texto aporta la información pertinente de forma clara e inteligible, aunque bajo forma de antónimo: a saber, que la isla estaba desierta durante el siglo XVII; condición que excluye la presencia de población. Dicho de otro modo, la corrección en la respuesta se debe a que la mayoría de los discentes conocía el adjetivo ‘désert’ y dominaba por lo menos uno de sus sinónimos, ‘inhabité’ así como su antónimo ‘habité’ (término que se encuentra en la pregunta y que ha de desencadenar esa relación por antonimia). La condición necesaria y suficiente para que se produjera una respuesta correcta estaba, en este caso, en la competencia léxica (y semántica) del discente. Tanto el término ‘désert’ como el término ‘habité(e)’ no suponían ninguna dificultad interpretativa para el discente hispanohablante medio, al existir las mismas correspondencias en la lengua española.

No se daban las mismas condiciones en las preguntas nº 1 y nº 3. Para demostrar que el texto había sido comprendido correctamente, el discente tenía que leer con mucho detenimiento todos y cada uno de los enunciados del texto relacionándolos con las preguntas, asociar la fecha numérica por décadas (1642) con el siglo correspondiente (XVII), utilizar su bagaje cultural (para saber qué hace un colono y qué supone colonizar un territorio), sacar conclusiones a partir de cierta información implícita (rellenando ciertos vacíos informativos) y, finalmente, tras una última y atenta lectura de sus respuestas, confirmar que éstas tenían sentido de por sí y entre sí. La flagrante contradicción entre la respuesta nº 2 y las otras demuestra que la mayoría de los discentes no empleó ninguna de las citadas estrategias de lectura-comprensión<sup>3</sup>.

El segundo texto ejemplificativo que fue objeto de CE, en las mismas condiciones citadas con anterioridad, tiene por título “La Côte d’Azur : un paradis pour les artistes” (*Reflets* 2, 2000: 116-117). De este texto, se propone un breve extracto:

<sup>2</sup> De los grupos de discentes que realizaron la tarea, una media que oscila entre el 92% y el 95% respondió erróneamente a las preguntas 1 y 3.

<sup>3</sup> Esta *atrofia* de la actividad asociativa (o de reflexión) se agrava aún más en nuestros días, pues ya es un uso social generalizado –incluidas las aulas– el *precisar* nuestra más trivial conversación con una rápida búsqueda en internet de aquello de lo que estamos hablando. Que los datos estén en la red no implica que pensemos mejor...

Une des régions les plus ensoleillées de France. Plus d'un million de personnes vivent sur la côte entre Menton et Cannes et ce nombre est deux fois plus grand en été. L'aéroport de Nice accueille 7 millions de passagers par an ! La Côte d'Azur est l'endroit choisi pour l'organisation de nombreux festivals, dont ceux de jazz à Nice et à Juan-les-Pins. La partie entre Menton et Cannes se nomme « Riviera ». [...] Le Festival international du film à Cannes a fêté ses 50 ans en 1996. En un demi-siècle, le festival est devenu l'événement mondial du cinéma qui attire l'ensemble de la profession. [...]

Del cuestionario, se destacan dos preguntas formuladas *ad hoc* con los fines ya explicados:

- 1) Combien de personnes habitent sur la Riviera pendant la période estivale ?
- 2) En 2016, combien d'années fêtera le Festival de Cannes ?

A la pregunta nº 2, respondió correctamente una media de discentes bastante baja (entre el 56% y el 59%) aunque aceptable. En lo que se refiere a la pregunta nº 1 la media desciende considerablemente (del 12% al 14%). La mayoría (entre el 77% y el 80%) respondió de forma incorrecta, "Plus d'un million de personnes". De este porcentaje, el 22%-26% no se percató de que "nombre" es un falso amigo y no comprendieron el sentido del enunciado. Una minoría (entre el 3% y el 4%), respondió "Sept millions". Algunos (entre el 4% y el 6%) no respondieron a la pregunta. Es importante poner de manifiesto que, como ya se dijo, el léxico que pudiera crear algún tipo de problema estaba oportunamente explicado en nota. Sin embargo, los términos "été" y "estival", por ejemplo, tenían que ser conocidos por los discentes por su nivel de lengua (A2).

### 3. De las causas de la incomprensión lectora

En España, en la actualidad, el tiempo dedicado a la lectura sigue siendo relativamente escaso con respecto a otros países<sup>4</sup>. Leer no es un hábito muy 'popular': según se desprende del Barómetro del CIS (2014) relativo a la lectura en España, el 15% de los encuestados afirman no leer nunca, el 19,8% casi nunca<sup>5</sup> y sólo el 29,3%

<sup>4</sup> En Francia, muchos didactas, filósofos y docentes concuerdan en el hecho de que "Le temps consacré à la lecture baisse, inexorablement. Ce résultat, confirmé par la récente étude publiée par le Centre national du livre (CNL), est celui de nombreuses enquêtes depuis plusieurs années. Le phénomène est d'ailleurs plus prononcé encore chez les jeunes" (Monadé, 2015). Lo reitera también, entre otros, Benhamou al afirmar que "chaque génération lit moins que la précédente, et cela se vérifie dans toutes les strates de la société" (2015). En Alemania, según comenta Taffertshofer (2010), los jóvenes y los adolescentes están perdiendo el gusto por la lectura ("Jugendliche und Erwachsene in Deutschland verlieren die Lust am Lesen").

<sup>5</sup> Datos confirmados, un año más tarde, según *El País* (2015): "El 35% de los españoles no lee 'nunca o casi nunca'".



dice que lee todos o casi todos los días (CIS, 2014: 11). De los encuestados que respondieron que no leen nunca, el 42% afirma además que no lo hace porque no le gusta o no le interesa (CIS, 2014: 11). Son normalmente otras las aficiones y los entretenimientos que ocupan el tiempo libre del español medio: ver la televisión, jugar con los video-juegos, chatear, hacer deporte, ir al cine o al teatro, escuchar música, salir con los amigos o incluso sencilla y llanamente “no hacer nada” (CIS, 2014: 9).

Con esos datos en la mano, resulta llamativo constatar que el Ministerio de Educación, al publicar en un comunicado de prensa (2015) los resultados de la encuesta de hábitos y prácticas culturales en España de 2014 a 2015, parece alegrarse de que, respecto a la lectura de libros, “el 62,2% de la población analizada *lee al menos un libro al año*, cifra que supone un ascenso de 3,5 puntos en los últimos cuatro años”<sup>6</sup>. Todo un logro, máxime teniendo en cuenta que, comparativamente, la media en Finlandia es de 47 libros por habitante.

Curiosamente (volveré sobre este punto más adelante), a la pregunta formulada por los encuestadores del CIS (2014: 20) a los usuarios de internet, “Con qué frecuencia lee Ud. textos largos (de varios párrafos) en páginas web, blogs, foros, redes sociales u otros sitios de internet?”, el 46,9% de los encuestados responden que lo hacen todos o casi todos los días. Lo que, a primera vista, contradice los datos anteriores. En realidad, lo que ponen de relieve estas estadísticas sobre el hábito de lectura es que si, por un lado, los españoles en general y los jóvenes en particular leen cada vez menos libros, estos últimos no han dejado de ‘leer’ en el sentido más amplio (y generoso) del término, aunque sus intereses ‘lectores’ se dirigen cada vez más hacia Internet. Una constatación a la que han llegado también, y entre otros, en el país vecino:

On (mais qui ?) lit sans doute moins de livres, comme en témoignent la crise de l’édition. Mais de quels livres s’agit-il ? Il faut d’abord insister sur le fait que la lecture ne se porte pas seulement sur les livres : on ne cesse de lire des messages sur des écrans par exemple. Bien sûr, *ce n’est pas la même chose que de lire de la littérature*, mais l’acte de lire en tant que tel perdure (Revault D’Allonnes, 2015)<sup>7</sup>.

Lo que ha cambiado es lo que se lee y, sobre todo, cómo se lee. El lector contemporáneo se ha venido adaptando al ritmo vertiginoso del mundo actual en el que le ha tocado vivir, donde la inmediatez, el *hic et nunc* prima sobre todo lo demás: la lentitud, la concentración, la reflexión, la ponderación han dado paso en unas décadas a la rapidez, a la fragmentación, y a cierto *nomadismo* cognitivo. Si la lectura de un libro (obra literaria, ensayo, manual, etc.) era considerada (y sigue siéndolo) por el lector medio de un pasado relativamente reciente un pasatiempo íntimo, una manera

<sup>6</sup> El subrayado es mío.

<sup>7</sup> El subrayado es mío.



de desconectarse de la realidad, de relajarse pero también de aprender, formarse, para el lector medio del mundo *conectado* leer un libro resulta a menudo difícil, aburrido, una pérdida de tiempo o un verdadero suplicio (incluso para muchos universitarios, lo que no deja de ser alarmante). Lo que lleva consigo claros problemas de atención a nivel educativo y en los resultados escolares tangibles, hecho constatado en distintos países según estudios estadísticos<sup>8</sup>. En Francia, Revault d'Allonnes (2015) comenta, en ese sentido:

On déplore que les élèves ne lisent plus. Ou, plus souvent encore, qu'ils ne savent plus lire un livre du début à la fin et se satisfont de fragments. C'est indéniable. Nombre d'enseignants constatent qu'il est de plus en plus difficile de faire lire, même à des étudiants, des ouvrages dans leur totalité (ils privilégient les extraits, les morceaux choisis, quand ce n'est pas l'approche des œuvres et des auteurs par Wikipedia).

Que la creciente y marcada dependencia de internet entre los jóvenes<sup>9</sup> haya implicado el abandono paulatino del libro no es de extrañar, teniendo en cuenta que el mismo Ministerio de la Educación invita al profesorado a integrar las nuevas tecnologías dentro del Sistema educativo y a innovar sus prácticas docentes<sup>10</sup>. Dicha invitación nos viene directamente de la Unión Europea donde planes, proyectos y convenios están siendo estudiados para que la integración de las nuevas tecnologías se transforme en una realidad educativa en un plazo relativamente breve. Así el Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa (2013), actualizado en 2016 por el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Ciudadanos, tiene como objetivo el “crear un lenguaje común entre el mundo de la educación y el mercado laboral” (INTEF); la implantación de dicho Marco serviría como modelo de referencia conceptual para actualizar el marco para las Organizaciones Educativas

<sup>8</sup> Como, entre otros, el informe *PISA 2009*.

<sup>9</sup> Baste pensar en un spot francés de Orange (“Les voisins”, 2015): dos vecinos, un chico y una chica de unos 15-16 años, se hablan por la ventana de sus respectivos cuartos. Los dos están acompañados por sendos amigos, dos para el chico y una para la chica. Los dos amigos del chico tienen un ordenador y la amiga de la chica una Tablet. Los dos vecinos ignoran que hay alguien más en el cuarto del otro. La conversación entre los dos va de cine. A cada frase, los respectivos amigos les van soplando las respuestas buscándolas en internet. El malentendido surge cuando la chica le pregunta al chico: “Qu'est-ce que tu aimes comme film?”. A lo que el chico le responde: “Les films de Kung Fu”. Como la chica no sabe de lo que le está hablando, su amiga teclea ‘Coone Fou’ en su tablet. Al ver que la búsqueda no tiene éxito, la chica improvisa y responde “J'adore ce réalisateur!”. Dejo que el lector saque sus propias conclusiones. Spot disponible en la dirección siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=bXvd7Fft-ic>.

<sup>10</sup> Siguiendo los retos de la Unión europea, en Francia se está apostando por lo mismo. En un comunicado de prensa (26/02/2015), Najat Vallaud-Belkacem afirmaba que “Le développement des usages numériques dans les établissements scolaires constitue un des axes prioritaires de la stratégie numérique du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.”.

Digitalmente Competentes y el Marco Común de Competencia Digital Docente.

Al mismo tiempo y casi paradójicamente, a la vista del creciente fracaso escolar de las últimas décadas en España, escuelas, padres y sociedad se están planteando otro reto: lograr que el individuo, desde muy niño, disfrute con la lectura<sup>11</sup>. Ahora bien, el fomento del uso de las nuevas tecnologías en sede didáctica choca de frente con la necesidad de promover la lectura entendida como una experiencia compleja que no se reduce a tener acceso a un texto (Casati, 2013: 65), a saber, la lectura profunda, paso previo imprescindible que lleva a la comprensión lectora.

Según la Unión Europea, la comprensión y expresión oral y escrita, tanto en la lengua materna como en las segundas lenguas, es la primera de ocho competencias clave ‘que todos los individuos necesitan para el desarrollo y la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo’ (*Education Council*, 2006)” (OCDE, 2009).

Se trata de una destreza en la que, precisamente, no brillan los jóvenes españoles, según se desprendía de la evaluación internacional estandarizada *PISA 2009* aplicada a alumnos de quince años integrados en el sistema educativo, ya que España<sup>12</sup> ocupaba una posición intermedia-baja en lo que a competencia lectora se refiere, donde por *competencia* se entiende “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OECD, 2009b). Así pues, dicha competencia se ha de fomentar y mejorar, como recalcaba el informe *PISA 2009*<sup>13</sup>.

La costumbre reiterada de *ojear* textos más o menos breves contenidos en blogs, foros, redes sociales, páginas web, etc. ya está dificultando, antes que ayudar, la

<sup>11</sup> En Francia, Monadé, presidente del CNL (*Centre national du livre*), apuesta por una movilización general en favor del libro: “[...] au-delà du CNL, le combat pour faire lire est l’enjeu de tous, de l’école et des bibliothèques, de l’État et des collectivités, des auteurs, des éditeurs, des libraires, des festivals...” (2015).

<sup>12</sup> Es cierto que los españoles no son los únicos, aunque no dejan de destacar en las estadísticas con respecto a otros países de la Unión europea y del mundo. Según se desprende del mismo estudio, los adolescentes alemanes tienen peores notas en lectura y tienen problemas a la hora de comprender un texto (“Spätestens seit dem internationalen Pisa-Vergleich ist bekannt, dass deutsche Schüler vor allem beim Lesen schlecht abschneiden. Jeder fünfte 15-Jährige hat beim Verstehen von Texten Probleme”, Taffertshofer, 2010), lo que implica retrasos en otras asignaturas, en matemáticas, por ejemplo (“Denn wer nicht richtig lesen kann, verliert auch im Mathe”, Taffertshofer, 2010). Pero dichos problemas se suelen producir sobre todo en los inmigrantes o hijos de inmigrantes cuya lengua materna no es el alemán.

<sup>13</sup> Según dicho informe, los alumnos que leen obtienen mejores resultados que los que no leen o que leen muy poco. La frecuencia de la lectura tiene un impacto determinante en el éxito escolar. Según se desprende del último informe *PISA 2015* (2016), España parece haber mejorado su media: en lectura sube ocho puntos con respecto a 2012, lo que es sin ninguna duda un gran logro. Aun así, siguen existiendo muchas diferencias entre las distintas regiones españolas.

capacidad de concentración del discente en el proceso de decodificación tanto de textos continuos como discontinuos con resultados nefastos para el aprendizaje con todo lo que eso conlleva a nivel social. Comparto, en ese sentido, la opinión de Casati (2013: 69) cuando afirma:

[...] le passage, progressif mais quasiment inévitable à moyen terme, à des écoles toujours plus équipées en matériel informatique individuel (PC portable ou tablette), menacera la lecture approfondie au cœur même du système scolaire, et, en prime, sous couvert institutionnel.

La lectura en una página web es tan lúdica como caótica: una página nos remite a otra, ésta a otras, y así sucesivamente en un sin fin de reenvíos que terminan por desorientar al lector. Y ello, sin contar con la publicidad que nos martillea incessantemente. Benhamou (2015) comenta en ese sentido que

Grâce au numérique, on dispose de supports de lecture additionnels, qui amènent à la lecture... ceux qui ont déjà le goût de lire. En revanche, par son côté ludique, le numérique pousse à l'entrée dans le livre et d'autres textes par des portes différentes de celles qui nous sont familières. Si la lecture sur écran est plus discontinue, distraite et segmentée que la lecture de livres papier, elle invite, comme le notait Montaigne en son temps, à se promener dans le livre à « sauts et gambades ».

Internet y las nuevas tecnologías parecen estar fomentando la lectura fragmentaria, segmentada, distraída, superficial, sin orden ni concierto, lo que se podría definir lectura *zapping*, y de paso el progresivo alejamiento del libro como referente del aprendizaje<sup>14</sup>. Nociones como la coherencia, pertinencia, exhaustividad, claridad, rigor, precisión, sentido de la organización (cualidades tan apreciadas por los empleadores en cualquier ámbito profesional) dejan así de cultivarse, lo que puede provocar un empobrecimiento de la formación.

#### 4. De la lectura a la comprensión

La comprensión lectora de un texto, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, pasa por varias etapas: la primera consiste en un acto en apariencia tan sencillo como el acto de leer. Dicho acto consta de distintas operaciones. La lectura puede ser en progresión (o sea rápida y superficial) o en comprensión (o sea lenta y profunda). Por la primera, el lector llega a una comprensión *funcional*, por la segunda, el lector llega al sentido:

Le lecteur en progression se contente d'une compréhension fonctionnelle, tandis que le lecteur en compréhension pénètre la structure signifiante en effectuant idéalement la totalité des

<sup>14</sup> De ahí que las bibliotecas estén cada vez más vacías.

recoupements textuels de ce qu'il lit. Ce clivage répond, plus récemment, au fossé qui sépare le divertissement de l'étude et la paralittérature de la littérature consacrée (Beaudoin, 1995: 145).

Tanto la lectura superficial como la profunda responden, en principio, a dos fines distintos que no se excluyen, según Gervais (1993: 43). Si el lector quiere (sencillamente) *progresar* en la lectura hasta encontrar lo que le interesa (un dato, un hecho, una referencia) o lo que le divierte (lectura lúdica), su acto de leer será superficial y rápido; si, por el contrario, el lector quiere (o tiene que) comprender mejor, penetrar el sentido, conocer, aprender, una lectura más lenta y profunda será imprescindible. Como recuerda Casati (2013: 90),

[...] lire n'est pas encore comprendre (il faut faire attention à ce qu'on lit, l'élaborer, le mettre en rapport avec ce que l'on sait déjà) et comprendre n'est pas encore connaître (il faut étudier, expérimenter, démontrer, s'exercer, maîtriser).

No obstante y en función de todo lo ya indicado, la lectura rápida y superficial prima hoy en día entre los jóvenes. Dicho acto podría admitirse en el caso de blogs y chats, donde el contenido del mensaje no implica, en general, ni mucha atención ni muchos esfuerzos interpretativos. Cuando se trata de comprender textos continuos, discontinuos o literarios, la lectura superficial puede conducir al fracaso interpretativo: la lentitud, la concentración y el sentido analítico deben primar, si el objetivo final es la comprensión del texto para alcanzar el conocimiento.

En ese sentido, tanto las disciplinas lingüísticas como las cognitivas están acercando posturas y proponiendo soluciones para la mejora de la lectura sobre todo en LM. Si bien en la base del proceso de comprensión escrita en LM y en LE existe el mismo acercamiento al texto por la lectura, en LE dicho estadio previo asume una importancia capital: el discente deberá doblar su atención para identificar e interiorizar los componentes grafémicos, lexicales y morfosintácticos del texto, pasando de la comprensión de lo explícito a la reconstitución de lo implícito, para llegar finalmente al sentido, lo que supone un esfuerzo cognitivo para tratar todos los datos mayores que en LM (Gaonac'h, 1990). Interesarse por la lectura en sí en el aprendizaje de una lengua extranjera (es decir, tener profunda consciencia de lo que está leyendo) no es pues ni banal ni tampoco carece de interés, a pesar de que pocos autores se hayan preocupado por ponerlo de manifiesto. Souchon (2000: 15) comenta en este sentido que

Il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue serait acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non plus un objet) de

l'apprentissage, le recours à l'écrit constituant un médium particulièrement pratique pour présenter les matériaux de langue soumis à l'entraînement.

Por su parte, y desde el ámbito de la psicología cognitiva, Gaonac'h (2000: 7) habla de la necesidad de interesarse de manera específica por la lectura en LE haciendo hincapié en los mecanismos específicos que interactúan para llegar a la construcción de significados.

Por los resultados alcanzados en el estudio realizado con discentes de FLE, no parece descabellado afirmar, pues, que ciertas deficiencias de los mecanismos básicos de la lectura, junto con una lectura rápida y superficial, son la causa de algunos problemas de comprensión, al dificultar el proceso de decodificación y análisis; lo que limita, por ende, la capacidad del discente para hacer asociaciones mentales lógicas e inferencias.

#### 4.1. El papel de las operaciones cognitivo-discursivas en la comprensión lectora

Las investigaciones actuales sobre la comprensión de textos parecen llegar a cierto acuerdo respecto de una definición genérica del término: la comprensión resultaría de un conjunto de operaciones que sintetizan el sentido literal y el sentido contextual. Cuando se habla de comprensión lectora en LE, a las destrezas citadas se añaden otras que dependen de la naturaleza de los textos y de su grado de especialización. Así un texto médico analizado con fines traductológicos, por ejemplo, supondrá un trabajo de decodificación e interpretación mucho más importante que un texto descriptivo. Por otra parte, algunos textos requieren un nivel bajo de inferencia, otros uno más alto, lo que implica una menor o una mayor dificultad cognitiva por parte del discente. Según Dancette (1995: 87), que se acerca a la cuestión desde un punto de vista traductológico,

Pour comprendre un texte, il faut : des compétences linguistiques définissables, des compétences d'analyse logique ou de raisonnement déductif, une capacité de faire des inférences d'un certain type, des connaissances intralinguistiques, etc. [...] Toutes ces conditions ne sont pas toutes nécessaires et suffisantes, mais entretiennent plutôt entre elles un rapport de complémentarité avec valeur compensatrice.

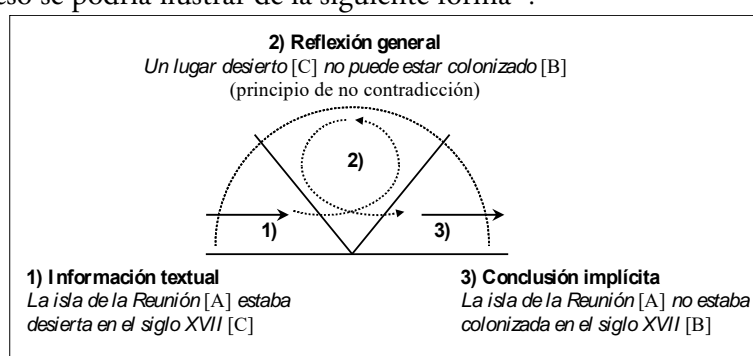
Los textos propuestos para el estudio que llevé a cabo y cuyos resultados expuse con anterioridad, eran de tipo descriptivo y no presentaban, en principio, dificultades mayores ni desde el punto de vista léxico, ni sintáctico, ni semántico. Ambos textos, como ya señalamos, estaban especialmente formulados para discentes del nivel A2 del MCERL.

Si bien es cierto que, en el fragmento sacado del texto "L'Île de la Réunion", el nivel de inferencia era más alto que en de "La Côte d'Azur", en ningún caso ni el primero ni el segundo suponían un esfuerzo interpretativo mayor por parte del dis-

cente. Sin embargo, a pesar de su relativa *sencillez*, ambos textos presentaban una serie de preguntas estudiadas y formuladas con el propósito de fomentar la lectura profunda y verificar la capacidad analítica y deductiva de los discentes. Así, por ejemplo, para llegar a formular una respuesta correcta a la pregunta nº 1 del texto “L’Île de la Réunion” era necesario el manejo de las inferencias. Para llegar a una conclusión adecuada, a saber, que la isla fue colonizada en el siglo XVIII, era necesario que el discente hiciera una lectura inferencial del fragmento, en tanto en cuanto el proceso mental esperado podía ser del tipo “si X entonces Y”:

Si la isla de la Reunión estaba desierta en el siglo XVII, entonces, no puede haber sido colonizada en el siglo XVII.

Dicho proceso se podría ilustrar de la siguiente forma<sup>15</sup>:



O también de esta forma complementaria<sup>16</sup>:

<b>(3) CONCLUSIÓN:</b>	<b>A =====&gt; B</b>
<b>PORQUE</b>	
<b>(1) JUSTIFICACIÓN:</b>	<b>A' =====&gt; C</b>
<b>(2) SUPUESTO:</b>	<b>C =====&gt; B</b>

Como pudimos constatar por los resultados del estudio realizados, este sencillo proceso cognitivo de lectura inferencial solo se produjo entre un número ínfimo de discentes.

## 5. Una asignatura pendiente: aprender a razonar

De los datos poco halagüeños de los informes *PISA 2009* et *PISA 2012*, así como de los resultados de nuestro estudio entre discentes de FLE, se desprendían una serie de carencias en las competencias lectoras que es necesario obviar. Abrir en las

<sup>15</sup> Este diagrama en forma de abanico ha sido creado por Vega y Vega (2012: 145-247). Representa el razonamiento elemental o inferencia entimemática. Para más precisiones, remito a Vega y Vega (2000).

<sup>16</sup> Este diagrama ha sido creado por M. D. Hood (2012: 43-67).

nuevas programaciones curriculares (tanto en LM como en LE) unos espacios didácticos reservados explícitamente a la lectura profunda y a la formación (teórico y práctica) de habilidades cognitivo-discursivas parece pues lo más sensato. Con el objetivo de mejorar la competencia lectora en el aprendizaje de la lengua (nativa y segunda), se hace necesario dar una serie de pasos a nivel educativo.

A corto plazo, se impone impulsar la lectura en sede didáctica, ya que, aunque la familia debería tener un papel importante en ese sentido, “*on se demande bien qui, sinon l’école peut encourager la lecture. L’école nous a appris à lire; elle doit aujourd’hui nous apprendre à lire beaucoup et en profondeur*”<sup>17</sup> (Casati, 2013: 68). A más largo plazo, lo que está en juego va mucho más allá del cumplimiento de un reto ‘políticamente correcto’ con fines meramente estadísticos. No se trata tan solo de fomentar la lectura para mejorar las estadísticas, impedir que se cierren las editoriales o las bibliotecas: se trata de fomentarla para la adecuada inserción de los jóvenes en una sociedad que se mueve con y alrededor de la interpretación de la escritura (y no sólo la que aparece en las pantallas de los ordenadores o de los teléfonos móviles). Dicho de otra forma, y en palabras de Monadé (2015), “faire lire est un acte de santé publique”:

[...] la capacidad de lectura permite al individuo dar satisfacción a una serie de aspiraciones personales, que abarcan desde la consecución de metas específicas, como la cualificación educativa o el éxito profesional, hasta objetivos menos inmediatos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal. La *competencia lectora* también proporciona a las personas unos instrumentos lingüísticos que resultan cada vez más necesarios para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas, con su extenso aparato burocrático, sus instituciones formales y sus complejos sistemas legales” (OCDE, 2006: 48).

Pero, para permitir y agilizar la correcta inserción de los jóvenes en la sociedad, impulsar la lectura de por sí no es suficiente: como decíamos anteriormente, los jóvenes leen aunque superficialmente y, sobre todo, leen cada vez menos libros. Se trata pues que la lectura (profunda) en sede didáctica se transforme en una prioridad educativa y que los libros vuelvan a ocupar el lugar que les corresponde. El primer paso es aprender a leer. En ese sentido, volver a la página *estable* (Casati, 2013: 66), la de papel (en oposición a la *fluctuante* de la pantalla), será fundamental para el aprendizaje (y por ende del conocimiento) y no sólo para una mejora de la capacidad de concentración del discente sino también de sus habilidades analíticas. Por ello, es preciso crear un espacio y un tiempo *ad hoc*, dedicado a la lectura (léase no digital). Un espacio que puede ser meramente lúdico (¿por qué no?) o escuetamente didáctico.

No se trata de ir a contracorriente, ni tampoco de eliminar de las aulas todos los medios tecnológicos a nuestro alcance, sino de ser conscientes de que las nuevas

<sup>17</sup> La cursiva es del autor.



tecnologías no son la panacea y que están lejos de poder resolver un problema tan básico (e insoslayable) como el de la incompetencia lectora. Hasta la fecha, de hecho, no se ha podido demostrar que el uso de las TIC en sede didáctica haya mejorado (o esté mejorando) los resultados en las competencias básicas de los discentes, como la lectura y las matemáticas. No nos consta todavía, por lo menos de forma fehaciente, que el uso de la tecnología en clase ayude verdaderamente al aprendizaje: al igual que Casati (2013: 90), me parece que no habría que confundir el acceso a la información con el acceso al conocimiento. Una vez que se ha aprendido a leer, será cuestión de “leer para aprender” (*PISA 2009*).

Lo que, sin embargo, sí se ha podido comprobar entre los discentes (tanto escolares como universitarios)<sup>18</sup>, máxime en la última década, es la inatención, la hiperactividad y la irritabilidad que puede llevar incluso a conductas agresivas. Este tipo de situaciones, estadísticamente constatables, son responsables en gran medida del fracaso y del abandono escolar<sup>19</sup>. Si bien, de momento, no se puede afirmar a ciencia cierta que el único factor desencadenante de dichas tendencias es el uso a destiempo de teléfonos móviles y de internet (en las aulas y en casa), no cabe duda de que dichos medios impulsan la dispersión y no favorecen la concentración<sup>20</sup>.

Más concretamente, respecto del aprendizaje de segundas lenguas, la lectura ya no ha de ser considerada como una destreza adquirida en LM y, por ende, sobreentendida: siguiendo a Gaonac’h (2000: 12), el ejercicio de la doble lectura sistemática parece ser una técnica no sólo adecuada sino necesaria para poder llegar a un nivel de comprensión profunda de un texto.

Junto con ese primer reto, sin duda prioritario, se plantea otro que parte de la toma de consciencia de que los jóvenes, el futuro de este país y, quizás, el día de mañana, ciudadanos del mundo, han de saber, ante todo, tomar decisiones valorando las ventajas y desventajas, identificar la relación causa-efecto, sacar conclusiones oportu-

<sup>18</sup> No se trata de una tendencia circunscrita a la enseñanza primaria y secundaria. La experiencia más reciente en las aulas universitarias nos dice (a la mayoría de los docentes) que el uso del ordenador portátil en clase por parte de cada discente está produciendo efectos nefastos. Tanto es así que muchos docentes han terminado por prohibir su uso en las aulas. A esa tendencia a la inatención se une la de la ley del mínimo esfuerzo, muy de moda en la nueva sociedad ‘conectada’ donde todo ha de ser *aquí y ahora*.

<sup>19</sup> En abril de 2016, *El Mundo*, publicaba un artículo titulado: “España sigue liderando el ranking de abandono escolar en la UE”.

<sup>20</sup> El TDAH (déficit de atención e hiperactividad) es una condición neurobiológica. Se manifiesta con disfunciones en el comportamiento y distorsiones cognitivas y afecta sobre todo a la población infantil, aunque también los adultos pueden padecerlo. Según Vallejo Echeverri (2010), este síndrome depende de cada sexo, de los procesos de socialización y de los roles asignados en cada cultura (Piaget), aunque añade y precisa que “*También influyen el temprano acceso en el uso de nuevas tecnologías de telecomunicación (televisión, videos juegos e Internet, etc.) y el bombardeo de una gama variada de estímulos (acústicos, visuales, gestuales etc.), más allá del control es decir, sin una guía adecuada por parte de padres, tutores o maestros marca una diferencia significativa*”. La cursiva es mía.

nas en cada situación, saber refutar, en su caso, opiniones ajenas, o lo que es lo mismo, usar la razón antes que los instintos primarios de cuyos estragos, por desgracia<sup>21</sup>, somos diariamente testigos. Asignatura todavía pendiente en el sistema educativo español: hasta hace unos años, en efecto, según pone de manifiesto García Moriyón (2007: 81),

En el sistema educativo español sigue dominando la manera de reproducir conocimientos de manera significativa. Es decir nuestra práctica educativa utiliza con mucha frecuencia pruebas de tipo expositivo y explicativo para evaluar el aprendizaje, y con bastante menos frecuencia, usa pruebas de tipo argumentativo.

De ese *déficit* se hizo eco el Consejo Escolar de Canarias en su *Informe* de 2011: “Sería deseable desarrollar más intensamente aquellos procesos de aprendizaje que requieren habilidades cognitivas como: observar, analizar, relacionar, valorar y llegar a conclusiones” (285). Dicho de otra forma, habría que plantear y optimizar las destrezas heurísticas<sup>22</sup> del discente.

Comparativamente, en Francia se viene enseñando a argumentar y a defender sus propias opiniones desde hace más de un siglo. Gracias a la práctica de la *dissertation*<sup>23</sup>, el discente aprende una serie de habilidades empezando por la de analizar un tema, elucidar la problemática que éste implica y reformularlo adecuadamente. Para ello, se hace necesario el aprendizaje de técnicas para identificar la tesis que el autor quiere defender y luego la antítesis para finalmente formular la síntesis. Este método de composición escrita no sería posible sin la comprensión profunda del texto que pasa necesariamente por la(s) lectura(s) razonada(s) del mismo.

Para volver a España y ahondando en ese sentido, Ferraté (2003) afirma que los escolares lamentarán que no se les haya enseñado “algo mínimamente relacionado con una asignatura *primordial* y olvidada: aprender a razonar”<sup>24</sup>.

Con el preciso propósito de paliar este “olvido”, en el grupo de investigación LinDoLenEx hemos venido trabajando en estos últimos años para elaborar un mate-

<sup>21</sup> Ciertamente fatalismo parece flotar en el aire en ese sentido. Sin embargo, la violencia y el sectarismo no son el producto de la casualidad, ni de la desgracia, ni tampoco de la intervención divina. Hoy en día, los valores y referentes estables (que han de ser transmitidos por y desde las instituciones escolares) padecen una sensible decadencia cuando no están en fase de total extinción.

<sup>22</sup> En el MCER se hace referencia a estas destrezas al hablar de las competencias del usuario o alumno.

<sup>23</sup> Según señala Poucet (2001), a partir de la segunda mitad del siglo XIX, en Francia el ejercicio más importante de la enseñanza ya no es la *redaction* sino la *dissertation* que empieza a aparecer como prueba escrita en el bachillerato a partir de 1866. Anteriormente a esta fecha, ya se hacía este tipo de ejercicio, pero en latín.

<sup>24</sup> Si bien comparto totalmente su opinión, yo añadiría que incluso antes que los propios escolares, quien lo lamentará (o ya lo está lamentando) es toda la sociedad.

rial teórico y didáctico relevante al cual remito<sup>25</sup>. La utilización en clase de una serie de técnicas y estrategias didácticas prácticas ha permitido fomentar la lectura profunda y la lectura inferencial. Propongo en ese sentido un breve resumen, por un lado, de las técnicas docentes de lectura inferencial 1) y, por el otro, de unas estrategias de aprendizaje 2) que se fomentan en el discente.

### 5.1. Técnicas docentes para una lectura inferencial

Se trata de operaciones que el docente lleva a cabo antes de someter el texto a los discentes. Una vez escogido el texto (ya sea continuo ya sea discontinuo), se formulará una serie de preguntas siguiendo las directivas que se destacan a continuación:

El orden de las preguntas no seguirá el orden del texto: la pregunta nº 1, por ejemplo, puede referirse al contenido del último párrafo del texto. De esta forma, el discente tendrá que leer la totalidad del texto como mínimo dos veces para encontrar los datos que necesita y así poder formular correctamente su respuesta.

En la formulación de las preguntas, se usarán sinónimos o antónimos de los términos que aparecen en el texto. Por ejemplo, con respecto a las fechas, evitar retomar los datos precisos del texto: es preferible la formulación a través de los siglos (véase ejercicio de comprensión escrita señalada más arriba).

Según la naturaleza del texto, se preguntará por las causas y consecuencias, los argumentos, la tesis y antítesis (texto argumentativo), el orden cronológico de los acontecimientos<sup>26</sup> y de las acciones (texto narrativo y prescriptivo), los datos clave que conforman el mensaje (textos informativos).

Al final del cuestionario, se pedirá de forma sistemática un breve resumen del texto (100/150 palabras) haciendo hincapié en el hecho de que resumir no quiere decir copiar partes del texto, ni explicitar lo que está implícito, ni tampoco tergiversarlo. Ha de entenderse por “resumen”, la exposición (escrita) reducida de lo esencial (léase pertinente) del texto.

Se señalará por escrito clara y explícitamente las pautas de realización de la tarea. Se hará asimismo hincapié en la obligación por parte del discente de atenerse a las normas siguientes:

- a) responder al cuestionario con frases completas (el docente tendrá que indicar que se rechazarán las respuestas telegráficas, del tipo “Sí. No. 1975. Es verdadero.”);
- b) utilizar los propios medios lingüísticos (el docente indicará igualmente que se rechazarán respuestas que consisten en la mera transcripción del texto);
- c) revisar cada una de las respuestas para evitar incongruencias y contradicciones;
- d) redactar el resumen teniendo en cuenta la naturaleza del texto y preguntándose previamente qué se propone el autor, qué mensaje nos quiere transmitir, qué es relevante y pertinente en el texto;

---

<sup>25</sup> Véase Vega y Vega ([ed.], 2012).

<sup>26</sup> Remitimos en ese sentido al trabajo de Vega y Vega sobre la línea del tiempo (2004).

- e) realizar una buena relectura del texto y de las preguntas;
- f) comprobar la pertinencia y corrección gramatical y sintáctica de las respuestas y del resumen.

## 5.2. Estrategias de aprendizaje

Con el fin de estimular el uso de las habilidades cognitivas en el discente para la comprensión textual, proponemos una estrategia cuyo fin es desarrollar las destrezas heurísticas del discente así como sus capacidades discursivas. Como explica J. J. Vega y Vega (2012: 148-158), dicha estrategia se funda en tres fases (la *observación*, la *reflexión*, y la *conclusión*)<sup>27</sup> aplicables a todo tipo de texto<sup>28</sup>, tanto en el aprendizaje de la lengua materna como de la lengua extranjera. Al igual que una imagen, el texto ha de ser leído en profundidad, es decir, analizado convenientemente: un sencillo barrido ocular no es suficiente, al igual que no lo es la lectura superficial.

Por la *observación* (1), el discente llega a la identificación de la naturaleza del texto (narrativo, argumentativo, descriptivo, etc.) y por ende a las características formales y semánticas del mismo. Saber distinguir, por ejemplo, un discurso político de un texto informativo es fundamental no sólo en clase sino en la vida misma.

A través de la *reflexión* (2), el discente puede establecer una conexión lógica (cohesión, coherencia, progresión, etc.) entre cada palabra, enunciado y apartado del texto. Para conseguirlo, el discente tiene que recurrir a su acervo cultural y a un almacén de lugares comunes que le puede llevar a interpretar<sup>29</sup> de forma cabal el texto, a saber, a explicarlo a partir de los signos que se desprenden de él.

En la fase *conclusiva* (3), es condición *sine qua non* que el discente obtenga una lectura inferencial del texto. Para llegar a formular razonamientos válidos, la conclusión ha de ser deducida a partir de las explicaciones justificativas (premisa menor), del supuesto (premisa mayor) y de cierta información implícita<sup>30</sup>. El papel que tiene

<sup>27</sup> En el Informe *PISA 2009* (2010: 22) al hablar de los “procesos de lectura”, se señalan tres fases: (1) “Acceso y obtención de la información”, (2) “Integración e interpretación dentro del texto” (comprensión global y detallada) y (3) “Reflexión y valoración” (con relaciones externas al texto). Estas tres fases coinciden con las que se establecen aquí, a saber, *Observación*, *Reflexión*, *Conclusión*. La lectura implica una actividad de razonamiento (Vega y Vega, 2012: 161).

<sup>28</sup> Para una aplicación detallada, véase Ventura (2012: 264-269).

<sup>29</sup> Parafraseando a Eco (1990: 32-33), entiendo por *interpretación* de un texto el proceso semasiológico de inferencia que se sostiene por el propio texto (*intentio operis*), independientemente de la intención del autor (*intentio auctoris*). La *interpretación* de un texto no ha de confundirse con el *uso* de un texto: la interpretación, si parece plausible, sólo puede ser aceptada si está confirmada por otro punto del texto (o sea, rastreando la *intentio operis*); el *uso* de un texto consiste, sin embargo, en elaborar inferencias externas al texto como, por ejemplo, a partir de informaciones sobre la vida, carácter u obsesiones del autor (*intentio actoris*). Por ejemplo, por más que se especule sobre si la enfermedad mental de Van Gogh influyó en su pintura, sus famosos girasoles seguirán siendo girasoles con todo el potencial interpretativo que suponen: a los signos (en este caso pictóricos) me remito. El ejemplo es mío.

<sup>30</sup> Si la mayoría de los discentes hubiera llevado a cabo una lectura inferencial de los textos de CE (véase ejemplos del apartado 2), su comprensión de los mismos hubiera sido más satisfactoria.

el razonamiento (entimemático) en esta fase de comprensión es fundamental<sup>31</sup> (Vega y Vega, ed., 2012), de ahí la necesidad de un entrenamiento paulatino y progresivo en una actividad mental tan natural y sencilla como necesaria.

## 6. Conclusiones

Según se lee en el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), son cuatro los pilares básicos de la educación: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”. Resulta tan sorprendente como desolador constatar que “aprender a razonar” no se considera como un pilar de la educación. Al igual que Vega y Vega (2012: 150), entiendo que “si hay una destreza universal que habría que enseñar en todos los niveles educativos, ésa es el razonamiento”, el *mayor pilar* de la educación no sólo del siglo XXI sino de todos los siglos pasados y venideros.

Es precisamente esta destreza cognitiva, lo que me propuse desarrollar e impulsar en sede didáctica con discentes de FLE. No se trata de enseñarles un ‘savoir-faire’ ni de saciarlos con informaciones, sino de llevarlos a la comprensión de la lengua y cultura francesa a través de unas estrategias que les invitan a analizar el texto razonándolo. Estimo que si los docentes queremos proteger el aprendizaje, no tenemos que perder de vista dicha destreza, junto con la de la lectura profunda. Queda mucho camino por recorrer y sobre todo muchos escollos por superar, pero creo firmemente que está (también) en nuestras manos el empezar a trazar unas sendas (didácticas y sociales) alternativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUDOIN, Réjean (1995): “L’acte de lire”. *Liberté*, 37, 5 (221), 144-152.
- BENHAMOU, Françoise (2015): “La lecture par petites touches”, *Par quels moyens peut-on enrayer la baisse de la lecture? L’Humanité.fr*, 26/03/2015. DISPONIBLE en línea: <http://www.humanite.fr/par-quels-moyens-peut-enrayer-la-baisse-de-la-lecture-569531>.
- CAPELLE, Guy y Noëlle GIDON (2000): *Reflets 2. Méthode de français*. París, Hachette.
- CASATI, Roberto (2013): *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire*. París, Albin Michel.
- CASTORIADIS, Cornelius (1996): “La crise des sociétés occidentales”, in *La Montée de l’insignifiance. Les Carrefours du labyrinthe IV*. París, Seuil, 90-91.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (2014): *Barómetro de diciembre 2014. Estudio nº 3047*. Disponible en línea: [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos-/Marginales/3040\\_3059/3047/es3047mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos-/Marginales/3040_3059/3047/es3047mar.pdf).

<sup>31</sup> Véase apartado 4.1.

- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (1996): *Informe a la Unesco. La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco. Disponible en línea: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CE-CRL). Disponible en línea: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (2011): *Informe sobre la realidad educativa de Canarias*. Disponible en línea: <http://www.consejoescolardecanarias.org/la-realidad-educativa-de-canarias-informe-2011-primera-parte/>.
- DANCETTE, Jeanne (1995): *Parcours de traduction. Etude expérimentale du processus de compréhension*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- ECO, Umberto (1990): *I limiti dell'interpretazione*. Milán, Bompiani.
- EL MUNDO (2016): "España sigue liderando el ranking de abandono escolar en la UE". El-Mundo.es, 27/04/2016. Disponible en línea: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/27/5720a75622601d78798b466e.html>.
- EL PAÍS (2015): "El 35% de los Españoles no lee *nunca o casi nunca*". Cultura.El País.com, 08/01/2015. Disponible en línea: [http://cultura.elpais.com/cultura/2015/01/08/actualidad/1420721604\\_628302.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2015/01/08/actualidad/1420721604_628302.html).
- FERRATÉ, Gabriel (2003): "Aprender a razonar". *El País*, 24/02/2003. Disponible en línea: [http://elpais.com/diario/2003/02/24/educacion/1046041207\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2003/02/24/educacion/1046041207_850215.html).
- FOURGOUS, Jean-Michel [coord.] (2012): "Apprendre autrement à l'ère numérique", in *Rapport de la mission parlementaire sur l'innovation des pratiques pédagogiques*. Disponible en línea: <http://www.missionfourgous-tice.fr>.
- GAONAC'H, Daniel (1990): "Lire dans une langue étrangère : approche cognitive". *Revue Française de Pédagogie*, 93, 75-100.
- GAONAC'H, Daniel (2000): "La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive". *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 13, 5-14.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix [coord.] et al. (2007): *Argumentar y razonar. Cómo enseñar y evaluar la capacidad de argumentar*. Madrid, CCS.
- GERVAIS, Bertrand (1993): *À l'écoute de la lecture*. Montreal, VLB éditeur (coll. « Essais critiques »).
- HOOD, Michael D. (2012): "El entimema. La relación entre lectura y escritura", in J. J. Vega y Vega (ed.), *Del razonamiento a la argumentación. Teoría y práctica de las destrezas discursivas en la nueva sociedad del conocimiento*. Berna, Peter Lang, 43-67.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (sf): "Competencia digital" Disponible en línea: <http://educalab.es/intef-digcomp;sessionid=93DF220473E026A73CFC86B90A5A3E89>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015): *Resultados de la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España*. Disponible en línea: <http://www.mecd-gob.es/prensa-mecd/actualidad/2015/09/20152509-encuesta.html>.



- MONADÉ, Vincent (2015): “Faire lire est un acte de santé publique”, *Par quels moyens peut-on enrayer la baisse de la lecture ? L’Humanité.fr*, 26/03/2015. Disponible en línea: <http://www.humanite.fr/par-quels-moyens-peut-enrayer-la-baisse-de-la-lecture-569531>.
- OCDE (2006): *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid, Ministerio de Educación.
- OCDE (2010): *PISA 2009 Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación.
- OCDE (2013): *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. España. Principales conclusiones*. Disponible en línea: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>.
- OCDE (2013): *PISA 2012. Programme international pour le suivi des acquis des élèves. France. Résultats du PISA 2012*. Disponible en línea: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>.
- OCDE (2016): *PISA 2015. Resultados clave*. Disponible en línea: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- POUCET, Bruno (2001): “De la rédaction à la dissertation. Évolution de l’enseignement de la philosophie dans l’enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle”. *Histoire de l’éducation*, 89, 95-120.
- SOUCHON, Marc (2000): “Lecture de textes en langue étrangère et compétence textuelle”. *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 13, 15-35.
- REVAULT D’ALLONNES, Myriam (2015): “La désaffection pour la littérature est un avatar de la modernité”, *Par quels moyens peut-on enrayer la baisse de la lecture ? L’Humanité.fr*, 26/03/2015. Disponible en línea: <http://www.humanite.fr/par-quels-moyens-peut-enrayer-la-baisse-de-la-lecture-569531>.
- TAFFERTSHOFER, Birgit (2010): “So wird das nie was mit Pisa”. *Süddeutsche Zeitung*, 17/05/2010. Disponible en línea: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/studie-deutsche-lesen-weniger-so-wird-das-nie-was-mit-pisa-1.385516>.
- VALLAUD-BELKACEM, Najat (2015): “L’État s’engage à poursuivre l’accompagnement des collectivités territoriales pour raccorder les écoles et les établissements scolaires à l’Internet haut débit”. Communiqué de presse du 26/02/2015. Ministère de l’Éducation Nationale. Disponible en línea: <http://www.education.gouv.fr/cid86587/l-etat-s-engage-a-poursuivre-l-accompagnement-des-collectivites-territoriales-pour-raccorder-les-ecoles-et-les-etablissements-scolaires-a-l-internet-haut-debit.html>.
- VALLEJO ECHEVERRI, Luz Elvira (2010), “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”, in J. H. Stone, M. Blouin (eds), *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Disponible en línea: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/es/article/122/>.
- VEGA Y VEGA, Jorge Juan (2000): *L’enthymème: histoire et actualité de l’inférence du discours*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.



- VEGA Y VEGA, Jorge Juan (2004): “La *Ligne du temps*: Didactique, compréhension et traduction du texte narratif à partir de sa structure événementielle”, in J. M. Oliver Frade (coord.), *Isla abierta: estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, vol. III, 1419-1438.
- VEGA Y VEGA, Jorge Juan (2012): “Lengua, imagen y razonamiento”, in J. J. Vega y Vega (ed.), *Del razonamiento a la argumentación. Teoría y práctica de las destrezas discursivas en la nueva sociedad del conocimiento*. Berna, Peter Lang, 145-246.
- VENTURA, Daniela (2012): “Técnicas argumentativas en el discurso publicitario”, in J. J. Vega y Vega (ed.), *Del razonamiento a la argumentación. Teoría y práctica de las destrezas discursivas en la nueva sociedad del conocimiento*. Berna, Peter Lang, 249-291.