

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Modelo de evaluación para el plan lector de los cursos de francés de la
carrera de traducción e interpretación de una universidad privada de Lima**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN LENGUA Y LITERATURA**

AUTORA:

Seperak Cahuas, Emma Johanna

ASESORA:

Garcia Ponce, Isabel Eva

2020

DEDICADO A

*Chester y María Jesús,
porque inculcaron en mí el lindo arte de educar.*

*Maira y Thomas,
por darme siempre motivos para continuar.*

MIS AGRADECIMIENTOS A

*Mi asesora, Dra. Isabel Garcia,
ya que sin su guía este trabajo no hubiese sido posible.*

*Mis estudiantes de Traducción,
quienes confiaron y estuvieron conmigo en esta gran aventura.*

RESUMEN

La presente tesis es un proyecto de innovación cuya finalidad es orientar y servir de guía a los docentes del departamento de francés de la carrera de Traducción e Interpretación de una universidad privada de Lima, en la evaluación de la comprensión de lectura en el idioma francés.

La evaluación de la comprensión de lectura se presenta bajo la forma de un plan lector que se aplicará en los cursos de Francés I, II y III por ser los cursos introductorios al aprendizaje de la lengua. La decisión de implantar un modelo de evaluación para el plan lector en mención surgió de la necesidad de integrar el trabajo de comprensión de lectura en los cursos de idiomas con la competencia profesional que deben lograr los estudiantes al culminar su carrera. Es así como buscamos proponer actividades de evaluación para el plan lector que contribuyan con la adquisición de las subcompetencias comunicativa y cultural en los cursos de francés de los primeros ciclos de estudios de la carrera.

De ese modo, el modelo de evaluación plantea una serie de actividades que, si bien están centradas en la comprensión de lectura, se van a complementar con las tareas propias de cada curso, ya que refuerzan los contenidos propuestos en el sílabo y permiten a la vez desarrollar y aplicar estrategias y técnicas de lectura en general.

ÍNDICE

Introducción	VI
Capítulo I: Antecedentes y justificación del proyecto de innovación	1
1. Antecedentes	3
2. Justificación	4
Capítulo II: Fundamentación teórica	10
1. Comprensión de lectura: primeras aproximaciones	10
1.1. Para qué y cómo leemos	12
1.2. Estrategias de lectura	15
2. Leer en lengua extranjera	17
2.1. La enseñanza de la lectura según los enfoques teóricos de enseñanza del francés como lengua extranjera	17
2.2. La comprensión de lectura según el Marco Común de Referencia	19
2.2.1. Niveles de referencia	20
3. La comprensión de lectura en la formación de traductores	23
3.1. Leer para traducir	23
3.2. La competencia traductora	26
3.2.1. Subcompetencia comunicativa	27
3.2.2. Subcompetencia cultural	28
4. Plan lector: evaluación y rol de los actores	30
4.1. ¿Qué es el plan lector?	30
4.1.1. El plan lector en la universidad	31
4.2. Evaluación del plan lector	33
4.2.1. ¿Cómo funciona la evaluación?	35
4.2.2. Evaluación en comprensión de lectura	38
4.2.3. Tipos de textos a evaluar en comprensión de lectura	40
Capítulo III: Diseño del proyecto	42
1. Título del proyecto	42
2. Objetivos del proyecto	42

3. Descripción del proyecto	42
4. Planteamiento de un modelo de evaluación	43
4.1. Trabajo de campo	43
4.2. Análisis de resultados	45
4.2.1. Utilidad del plan lector	45
4.2.2. Dificultades planteadas en el desarrollo de las actividades del plan lector	47
4.2.3. Evaluación y actividades	50
4.2.3.1. La evaluación	51
4.2.3.2. Las actividades	52
4.2.3.3. Tipos de textos a trabajar	55
4.2.4. Estrategias empleadas	57
5. Actividades a realizar	60
5.1. Características de la propuesta	61
5.1.1. Características de la propuesta	61
5.1.2. Descripción de las actividades	64
5.1.2.1. Vocabulario	64
5.1.2.2. Cuestionario de preguntas	68
5.1.2.3. Portafolio	69
5.1.2.4. Exposiciones	70
5.1.3. Descripción de la propuesta por niveles	72
5.1.4. Evaluación de estrategias	78
6. Recursos humanos	79
7. Monitoreo y evaluación	79
8. Sostenibilidad	79
9. Presupuesto	80
10. Cronograma	82
Conclusiones y recomendaciones	84
Fuentes consultadas	86
Anexos	90

INTRODUCCIÓN

La comprensión de lectura es un tema que suscita el interés en todos los ámbitos educativos por ser una actividad fundamental para el desempeño de la vida diaria. Es por ello que actualmente existen proyectos en nuestro país que buscan fomentar el interés por la lectura en los niños y jóvenes.

En educación superior el trabajo de comprensión de lectura no representa un tema resuelto. Investigaciones dan cuenta que los estudiantes, sobre todo en sus inicios, no cuentan con las técnicas ni estrategias de lectura adecuadas para afrontar un texto académico que suponga un mayor nivel de reflexión. Ante esto, algunas universidades optan por aplicar un plan lector con el fin de ejercitar y familiarizar a sus estudiantes con esta actividad.

En la carrera de Traducción e interpretación la comprensión de lectura es la herramienta principal para el buen desempeño profesional, tal como lo exponemos en el capítulo I. Hacemos referencia a una comprensión de textos tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Entonces, un estudiante que no comprenda un texto en idioma extranjero, no será capaz de reformularlo en su propia lengua y viceversa.

Es por ello que en la presente investigación proponemos un modelo de evaluación a fin de mejorar el trabajo del plan lector ya establecido por el programa de formación. Nuestro modelo toma en cuenta las necesidades de los estudiantes de Traducción ya que contribuye con la adquisición de la competencia profesional que deben lograr al finalizar la carrera. Sin embargo, dado que en traducción la dicha competencia abarca subcompetencias tanto cognitivas como sociales, hemos decidido centrarnos solo en dos que, desde nuestro punto de vista como docentes de los cursos de francés, podemos desarrollar a través de la lectura: las subcompetencias comunicativa y cultural, que forman parte de una macrocompetencia en traducción que desarrollamos en el capítulo II del presente informe.

Es así que en el capítulo III proponemos un modelo de evaluación de plan lector, el cual plasmamos en un proyecto de investigación que se inició con entrevistas a docentes y a estudiantes bajo la modalidad de grupos focales. El fin de dichas entrevistas fue el de conocer la importancia y utilidad del plan lector que se estaba aplicando hasta el momento. También buscamos conocer las opiniones con respecto a las actividades de evaluación propuestas, así como al tipo de

lecturas; pero, sobre todo, quisimos conocer cuáles eran las dificultades principales que se habían presentado durante el desarrollo del plan lector propuesto por el programa de formación.

Fue sobre este último punto que centramos nuestra atención para el desarrollo del modelo de evaluación, el cual está compuesto por actividades diversas que responden a dos objetivos específicos haciendo alusión a las subcompetencias comunicativa y cultural. Cabe precisar que en nuestro trabajo de investigación nos centramos solo en la comprensión de lectura, sin tomar en cuenta la expresión escrita y oral, ni la comprensión oral, porque se evalúan en paralelo dentro del curso de francés, según la programación curricular establecida.

Para poder guiar nuestro trabajo, establecimos un objetivo general centrado en el diseño de un modelo de evaluación de plan lector que evalúe la adquisición de las subcompetencias comunicativa y cultural, a partir del trabajo de comprensión de lectura. Planteamos dos objetivos específicos que nos permitieron, primero, evaluar la eficacia del plan lector que se viene aplicando hasta el momento; y, segundo, determinar las técnicas y estrategias empleadas durante el proceso de comprensión de lectura con el fin de proponer actividades de evaluación orientadas a la adquisición de las dos subcompetencias en mención.

De ese modo, nuestra propuesta se presenta bajo la modalidad de proyecto de innovación puesto que en el programa de estudio y en el documento de plan lector no se detalla el sistema de evaluación para la comprensión de lectura ni tampoco se evidencia la relación entre los objetivos de los cursos de francés y aquellos propios de la carrera.

Dentro de las actividades planteadas remarcamos la participación activa de los estudiantes con el fin de hacerlos parte del proceso de evaluación. Tal como pudimos extraer de los grupos focales, la motivación representa el elemento principal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y el planteamiento de una evaluación continua es terreno propicio para fomentarla.

Capítulo I.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

La presente investigación tiene como finalidad plantear un modelo de evaluación para el plan lector¹ de los cursos de francés, empleado actualmente en la carrera de Traducción e Interpretación de una universidad privada de Lima.

Los cursos obligatorios de francés, y también de inglés, que conforman el plan de estudios de la carrera en mención cuentan con un plan lector cuyo objetivo principal es el de reforzar la competencia en comprensión de lectura, complementando las actividades vistas en clase.

Cabe mencionar que el plan lector está incluido en las actividades de aprendizaje y evaluación de los cursos de francés, sin formar parte de los contenidos temáticos del sílabo. Los docentes desarrollan una parte del plan lector en clase, dentro de las horas académicas; mientras que otra parte se designa como trabajo para la casa. En clase se desarrollan los controles de lectura y exposiciones; para el estudiante queda el trabajo autónomo de lectura del texto, elaboración del Vocabulario y preparación de las exposiciones. El coordinador del área y los docentes de los cursos de francés son quienes han optado por esta manera de trabajar; sin embargo, dado que el plan lector no forma parte del sílabo del curso, se genera confusión entre los docentes ya que muchas veces no queda claro en qué momento se debe trabajar el plan lector ni de qué manera se relaciona con los contenidos del curso.

Asimismo, el plan lector en estudio plantea en su sílabo los objetivos de logro específicos de manera general para todos los niveles, mas no precisa un sistema de evaluación fundamentado y uniforme ni un cronograma para el desarrollo de cada actividad.

Por ello, podemos suponer que las actividades quedan a criterio de los docentes y, frente a ello, se sienten facultados y en la necesidad a la vez, de modificar las actividades de evaluación cada semestre académico² a fin de intentar conciliar el plan lector con los objetivos propuestos, dejando la sensación de no medir eficazmente si las competencias esperadas se adquieren o no.

¹ Para el presente informe nos apoyamos en la definición dada por el MINEDU (2006), en donde el plan lector se considera como una estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de leer en los estudiantes y fomentar el uso de técnicas de lectura, con el fin de mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Ver capítulo 4.

² Cada semestre académico tiene una duración de 16 semanas. En la universidad en estudio, hay dos semestres por año, que inician la última semana del mes de marzo y la última semana del mes de agosto.

Es así que iniciamos nuestro trabajo buscando responder a la pregunta ¿de qué manera el plan lector puede ser una herramienta que contribuya con la adquisición de las competencias propias de la carrera de Traducción? Para ello, planteamos una primera etapa de diagnóstico, la cual consistió en el recojo de información de estudiantes y docentes por medio de entrevistas y grupos focales. La intención de esta etapa fue la de conocer la importancia que tiene el plan lector para los actores implicados y las dificultades que se presentan a lo largo de su aplicación.

En una siguiente etapa relacionamos el plan lector con el perfil profesional de la carrera y las competencias específicas planteadas en el currículo, llegando a determinar que las actividades de lectura en los cursos de idiomas para traductores podrían contribuir con la adquisición de las subcompetencias comunicativa y cultural, parte de la macrocompetencia traductora que deben alcanzar los estudiantes durante su formación.

Ambas etapas nos permitieron plantear un sistema de evaluación para el plan lector compuesto de diferentes actividades, que consideramos significativas en la formación de traductores por ser actividades que favorecen el desarrollo de habilidades en comprensión de lectura. De esta manera planteamos un proyecto que consiste en trabajar textos escritos de todo tipo, con el fin de afianzar el aprendizaje de la lengua extranjera así como el descubrimiento de su cultura. Hacemos alusión también a ciertas actitudes -tales como la responsabilidad, compromiso y trabajo en equipo- que forman parte de la competencia traductora y perfil del egresado que se espera al finalizar los estudios.

Asimismo, consideramos que el plan lector es una oportunidad para enseñar a nuestros estudiantes a leer textos complejos, ya que ello supone haber adquirido competencias que no se logran en la educación básica y que la universidad las toma como implícitas en la definición de sus cursos.

Es por ello que sustentamos la hipótesis que el plan lector de los cursos de idiomas, al complementarse con el trabajo realizado en cada sesión de aprendizaje, mejorará los niveles en comprensión de lectura de los estudiantes; lo que a su vez será de utilidad en todos los ámbitos a los que se enfrenten, además de aquel que es propio del campo de la traducción.

1. ANTECEDENTES

El plan lector en estudio se inició en el año 2013 junto con una iniciativa de la Universidad en ahondar el trabajo de comprensión de lectura en los estudiantes. Fue así que la Universidad instauró un plan lector para las carreras existentes, viéndose cada una obligada a adaptar la propuesta a los cursos que conforman sus programas de estudios.

Cabe mencionar que la necesidad de este plan surgió de los resultados obtenidos en las evaluaciones del perfil del ingresante³ de las carreras y de las pruebas de logro⁴ que se aplican dos veces por año a los estudiantes de las diferentes carreras, al iniciar cada semestre académico. En Traducción se evalúa básicamente la comprensión de textos en español, inglés y francés del primer al sexto ciclo. A partir del séptimo ciclo se evalúan el proceso de traducción en sí, cuyos resultados negativos se atribuyeron a una mala comprensión del texto en lengua origen sea en español, inglés o francés. Dichos resultados pusieron en evidencia las dificultades que existían en cuanto a comprensión de lectura, de lo que se dedujo la falta de técnicas y estrategias que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad, situación que no se supera en los últimos ciclos.

En un inicio, frente a esta problemática, los docentes universitarios tratamos de encontrar el motivo de aquella falta y, equivocadamente, solemos atribuir todo el origen de las deficiencias en comprensión de lectura a la educación básica. Sin embargo, según Muñoz (2015), estudios realizados por el Ministerio de Educación han demostrado que los estudiantes universitarios presentan dificultades al afrontar textos que son de la especialidad de la carrera que han elegido, por factores que suelen ir más allá de un problema de competencia o capacidad en sí mismo.

Uno de los factores citados es la disposición del estudiante a aprender y a asumir el reto de afrontar un texto nuevo. Además de ello, los mismos estudios demuestran que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de textos académicos por tener un lenguaje y un nivel de complejidad a los cuales no han estado habituados durante la educación básica. En ese caso, sería el rol de la universidad y de sus docentes enseñar a los estudiantes a leer textos académicos y

³ La evaluación del perfil del ingresante se realiza cada semestre académico, forma parte de las actividades que se realizan dentro del proceso de acreditación; y es un instrumento que permite evaluar el nivel en el que se encuentran los estudiantes al ingresar a la universidad, establecer las carencias que presentan y proponer talleres remediales con el fin de superar dichas dificultades.

⁴ De igual manera las pruebas de logro se aplican a estudiantes del tercer, quinto y octavo ciclo de la carrera con el fin de medir el avance de los estudiantes; y comprobar si es que las dificultades presentadas al ingresar han sido superadas.

brindarles las herramientas necesarias para poder enfrentarlas (Fernández y Carlino, 2010).

En el caso de la educación básica, según informes de la Unidad de medición de la calidad del Ministerio de educación, una de las mayores dificultades de la enseñanza de la comprensión de lectura en las escuelas son los docentes, porque se limitan a la comprensión literal sin profundizar en la inferencial y crítica (Leandro, 2015).

En la carrera de traducción, a manera de hacer frente a la problemática, se puso en marcha el plan lector para todas las asignaturas; el cual consistía en trabajar artículos académicos, que complementen los temas vistos en clase, y sobre los cuales se aplicaría una prueba de comprensión de lectura. Así, el plan lector empezó a aplicarse sin mayor dificultad en los cursos que se dictaban en español. Sin embargo, se vio la necesidad de adaptar dicho plan lector a los cursos de idiomas, ya que según el nivel de cada curso (básico, intermedio o avanzado) las lecturas así como los criterios de evaluación, no podían ser los mismos. Desde entonces, las actividades de evaluación del plan lector se han ido modificando cada vez a decisión de cada docente, y no han sido sometidas a un análisis que permita determinar su eficacia.

2. JUSTIFICACIÓN

El actual plan lector de los cursos de francés e inglés se aplica en sus cinco niveles, a manera de reforzar la comprensión de lectura en los estudiantes. Consiste en asignar dos o tres lecturas de diferentes tipos (textos literarios, artículos de actualidad, ensayos, etc.) cada semestre y, dependiendo del texto, se proponen controles de lectura, cuestionarios o exposiciones. El plan lector se desarrolla dentro de las horas asignadas a cada curso y no cuenta con un espacio aparte. Se inicia en la primera semana de clases con la presentación del sílabo de plan lector, y culmina entre las semanas 13 y 15 del semestre académico con la presentación de la última actividad, sea un control de lectura o una exposición. El tiempo que se le dedica al plan lector dependerá del avance de cada docente, del tipo de lecturas y de las actividades de evaluación que se hayan propuesto. El plan lector es evaluado en cada unidad en el rubro Informes, lo que representa el 20% de la nota total del curso (50% representa el examen final de cada unidad y 30% es la nota de Trabajos que se realizan en clase sobre los contenidos establecidos en el sílabo del curso).

No obstante, dicho plan lector está orientado al logro de la comprensión de lectura bajo un enfoque más centrado en la función comunicativa de la lengua, que no es suficiente para el logro de la competencia traductora que requieren los estudiantes, tal cual lo han mostrado las pruebas de logro aplicadas a todos los estudiantes de la carrera⁵.

El sílabo del plan lector aplicado durante el año 2016 y el 2017 plantea el logro de las siguientes competencias⁶:

- Identifica el vocabulario nuevo y lo aplica en diversos contextos comunicativos.
- Comprende con facilidad información proveniente de diferentes tipos de textos según el nivel de conocimiento del idioma.
- Aplica estrategias de comprensión lectora adecuadamente, logrando desarrollar su capacidad de análisis y síntesis de los textos leídos. También desarrolla su capacidad argumentativa para expresar su opinión sobre temas diversos.
- Valora elementos socioculturales de los hablantes nativos del idioma, identificando diferencias con nuestra cultura y demostrando tolerancia.
- Desarrolla el gusto por la lectura, demostrando interés en leer textos diversos además de los textos sugeridos en el plan lector.

Sin embargo, el plan lector no especifica de qué manera se lleva a cabo la evaluación ni plantea actividades para ello. Es ante este vacío que nace la iniciativa de nuestro proyecto que busca proponer un modelo de evaluación adaptado, a partir de actividades que permitan a los docentes evaluar a sus estudiantes en comprensión de lectura.

Consideramos que el plan lector es una herramienta que, además de evaluar vocabulario o el reconocimiento de estructuras gramaticales, podría evaluar el proceso de comprensión que siguió el estudiante, así como el uso de técnicas y estrategias de lectura.

En nuestro trabajo no abarcamos las demás competencias (expresión oral y escrita, comprensión oral) puesto que ellas son evaluadas dentro del curso regular, según cada temática, con actividades específicas. La comprensión de lectura es

⁵ Al igual que las pruebas de entrada, existen las pruebas de salida que se aplican con el objetivo de medir el avance de los estudiantes en un semestre académico.

⁶ Sílabo de Plan lector francés año 2016 y 2017.

evaluada en el examen que se toma al final de cada unidad (examen parcial 1 y 2 y examen final). Los textos evaluados en dichos exámenes siguen el formato que se emplea en las evaluaciones internacionales DELF⁷.

Centrándonos en los cursos de francés, el plan lector en estudio se aplica en sus cinco niveles en un total de cinco semestres. Desde el primer nivel que es Francés I hasta el último que es Francés V, el tipo de evaluación planteado es el mismo para todos los ciclos, el cual consiste en un cuestionario de preguntas y un Vocabulario sobre los textos leídos (un texto literario y/o un artículo periodístico). Hasta el momento, los textos son elegidos solo por el coordinador del área de francés; y, dado que están en un proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, suelen ser novelas cortas (por lo general adaptaciones literarias), cuentos y artículos periodísticos. Los textos de mayor complejidad, de tipo académico, se abordan en los cursos de Francés IV y Francés V porque requieren de un conocimiento más profundo del idioma. Adicional a ello, en clase los estudiantes enfrentan textos propuestos por el método empleado y suelen ser anuncios publicitarios, avisos, paneles, guías de calles, foros, comentarios en blogs de internet, entre otros. El método empleado es el *Nouveau Rond-Point* (A1-A2, B1-B2) de la casa editorial Maison des langues.

La evaluación del plan lector está compuesta por:

a) El cuestionario, calificado sobre la nota vigesimal (20), está dividido en:

- preguntas literales: 5 puntos
- preguntas inferenciales: 10 puntos
- preguntas de opinión: 5 puntos

b) El Vocabulario, calificado también sobre la nota vigesimal (20), tiene como objetivo definir palabras nuevas de la lengua origen, contrastarlas con la lengua meta; teniendo en cuenta para su elección si son palabras claves o complejas. Las indicaciones para el Vocabulario no están especificadas en el formato que se entrega al estudiante. Es el profesor quien se encarga de explicar oralmente el trabajo a realizar.

⁷ DELF o Diploma de estudios en lengua francesa, es una certificación otorgada por el Ministerio de Educación francés y se obtiene luego de pasar una prueba que comprende las cuatro competencias: producción escrita y oral y comprensión escrita y oral. <http://www.ciep.fr/es/delf-tout-public>

Este vocabulario es evaluado con una ficha de evaluación (Anexo 1) y tiene la siguiente forma:

Contexto	Término en lengua origen (TLO)	Definición de TLO en lengua origen (francés)	Término en lengua meta (TLM) o definición en español	Categoría gramati
1. (...) 10.				

Si bien el plan lector se trabaja en los cinco niveles (de francés I a francés V), nuestra propuesta comprende solo los tres primeros, aquellos que corresponden a los niveles A1, A2 y B1 inicial (según el Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas, 2001), por ser los cursos introductorios y formadores en la lengua:

- Francés I: nivel A1
- Francés II: nivel A2
- Francés III: nivel B1 inicial

Además de ello, nuestra propuesta toma en cuenta también el perfil profesional de un traductor así como las competencias específicas en comprensión lectora que deben lograrse al término de la formación, lo que consideramos hará más significativa cada tarea planteada durante el semestre.

Elegimos una competencia del perfil profesional y una de las competencias específicas, a las cuales consideramos podemos contribuir con el plan lector. por ser competencias que hacen referencia al aspecto comunicativo y cultural de la lengua.

Las competencias son⁸:

Competencia específica

Comprende y produce mensajes orales y escritos en su lengua materna y dos lenguas extranjeras para trasladar mensajes de un idioma a otro demostrando un dominio de las competencias comunicativas determinadas en el nivel B2 del Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas extranjeras así

⁸ Currículo de la carrera de Traducción e interpretación, año 2015; páginas 31 - 32

como demostrando capacidad para el trabajo en equipo, respeto y responsabilidad en su desempeño.

Aspecto del perfil profesional

Traduce mensajes escritos de la lengua origen a una lengua meta o viceversa, para mediar la comunicación entre comunidades lingüística y culturalmente diferentes, demostrando competencia traductora y competencia comunicativa en los idiomas en uso manteniendo el sentido del mensaje emitido así como demostrando capacidad para el trabajo en equipo, respeto y responsabilidad en su desempeño.

De ese modo, planteamos los siguientes objetivos para nuestra investigación:

Objetivo general:

- Diseñar un modelo de evaluación de plan lector que mida el logro de la competencia comunicativa y cultural, por medio de la comprensión de textos escritos de acuerdo a los niveles de conocimiento de la lengua en los estudiantes de los cursos de francés I, II y III de la carrera de Traducción e interpretación.

Objetivos específicos:

- Evaluar la eficacia del Plan lector aplicado en el año 2016 y 2017 para los cursos de francés I, II y III.
- Determinar las técnicas y estrategias empleadas durante el proceso de comprensión de lectura con el fin de proponer actividades de evaluación orientadas a la adquisición de las dos subcompetencias comunicativa y cultural, en los estudiantes de Traducción e interpretación durante el aprendizaje del idioma francés.

Nuestra propuesta, más que uniformizar la evaluación en los tres niveles, busca hacerla progresiva. Cada curso de Francés I, II y III tendrá actividades de acuerdo a lo que el MCER establece, lo que permitirá una progresión en cuanto al logro de las subcompetencias comunicativa y cultural, teniendo en cuenta el

aprendizaje del idioma, adquisición de bagaje cultural, aplicación de estrategias, autonomía y responsabilidad colectiva e individual.

De esta manera, esperamos que el plan lector contribuya al logro de las dos subcompetencias traductoras en mención, además del desarrollo de estrategias, por ser aquellas que pueden trabajarse desde ejercicios de comprensión de lectura en los niveles mencionados.

El tema presentado líneas arriba empezó como iniciativa propia, como docente y coordinadora del área de francés, al detectar las dificultades de los docentes al plantear las actividades de evaluación. Es por ello que la propuesta de plan lector que se plantea en el capítulo III busca servir de guía a los docentes en la evaluación de la comprensión de lectura y brindar a los estudiantes la oportunidad de descubrir y aplicar diferentes técnicas y estrategias de lectura; planteando actividades que sean significativas y viables para ambos.

Cabe precisar que la presente investigación no se va a centrar en las causas de los problemas de comprensión de lectura existentes en los estudiantes ya que, dada la amplitud del tema, sería menester de otra investigación.

Capítulo II.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. COMPRENSIÓN DE LECTURA: PRIMERAS APROXIMACIONES

La lectura es sin duda una de las prácticas más importantes dentro de la vida diaria ya que nos permite acceder a diferentes fuentes de información y comprender lo que sucede a nuestro alrededor. Bajo esta mirada podemos afirmar que la lectura no se limita solo a los ámbitos académicos. Cotidianamente leemos todo tipo de textos tales como periódicos y revistas, afiches y paneles publicitarios, avisos, guías de calles, mapas, señales de tránsito, subtítulos de películas, entre muchos otros.

La manera de comprender un texto dependerá de nuestros conocimientos previos, puesto que al leer realizamos un ejercicio en el que interactúan factores físicos, cognitivos y sociales. Así, y en función a la actividad que desarrollemos y del tiempo que dediquemos a ejercitarnos en la lectura, tendremos la oportunidad de convertirnos en un “lector experto” o “buen lector”.

El ámbito universitario nos brinda un contexto preciso para el desarrollo de habilidades de lectura por ser un medio en donde leer se convierte en práctica fundamental para la adquisición de saberes y conocimiento. Gracias al desarrollo de habilidades en comprensión, leer va más allá de solo reconocer o interpretar grafías. Tal como lo menciona Narvaja (2007), leer se define como un proceso cognitivo que implica la activación de saberes previos y el reconocimiento de la finalidad de la lectura. A partir de ello ponemos en marcha nuestras habilidades, lo que nos va a permitir aplicar las técnicas y estrategias aprendidas.

Así, muchos autores coinciden en que la lectura es un proceso complejo (González, 2004), en donde intervienen subprocesos o subdestrezas que incluyen también actividades tanto físicas como cognitivas:

- Movimientos oculares
- Acceso al léxico
- Análisis sintáctico
- Procesamiento semántico
- Elaboración de inferencias
- Representación mental

Durante este proceso nuestros cerebros aplican estrategias que consisten en activar conocimientos previos sobre el tema a leer, es decir, buscar lo que ya sabemos, asociar con lo ya visto, relacionar, formular hipótesis, entre otras.

No obstante, además de concepciones lingüísticas y psicológicas sobre la lectura, incluimos también concepciones socioculturales porque, si bien leer es una actividad cognitiva, está muy ligada al bagaje cultural que posea el lector, dado que necesitará de un referente para poder comprender el texto que enfrenta. Como menciona Cassany (2009: 112), “practicar la lectura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno”, porque al leer comprendemos los puntos de vista del autor y los contrastamos con los nuestros. Dichos puntos de vista son parte de la ideología política, religiosa o social tanto del autor como del lector y están inscritos en un determinado contexto cultural.

Por lo tanto, podemos afirmar que todo texto supone un contexto porque, como mencionamos anteriormente, cuando leemos no solo descodificamos, identificamos palabras o reconocemos estructuras gramaticales, sino que le damos también el sentido a partir de nuestra propia experiencia (Cassany y Aliagas, 2009).

Sin embargo, para lograr la comprensión de un texto los lectores debemos desarrollar ciertas habilidades y “herramientas cognitivas” que se adquieren y renuevan toda la vida y que nos van a permitir “elaborar la coherencia global del texto” (Ibid, p.19), a partir de la activación de nuestro conocimiento previo para poder inferir y elaborar hipótesis.

Para ello, en el trabajo de comprensión de lectura con estudiantes universitarios es necesario realizar ejercicios precisos que les permitan desarrollar habilidades y poner en práctica estrategias de lectura, con el objetivo de identificar la coherencia global de un texto así como los elementos que lo cohesionan.

En los estudiantes de traducción, dado que el aprendizaje de idiomas extranjeros es parte de su formación y la comprensión de lectura es fundamental, es necesario que los textos en un inicio vayan de acuerdo a los intereses de los estudiantes con el fin de motivar la lectura en el idioma que se está aprendiendo. Estos intereses pueden tener un referente en la experiencia propia de los aprendices; es decir, un contexto que no sea ajeno a ellos, y con soportes de todo tipo: literatura, artículos de actualidad, impresos o en páginas de internet, además de afiches, guías, entre otros.

Asimismo, para fines de esta investigación nos centraremos en un enfoque social de la lectura (Cassany, 2009), que va de la mano con los métodos recientes de enseñanza para los idiomas extranjeros, cuyo significado será definido por el

contexto sociocultural del texto que se lee y del lector. Bajo esta mirada, el lector se convierte en pieza fundamental ya que durante el proceso de lectura activará su experiencia previa, lo que le permitirá a su vez comprender la ideología o punto de vista del autor y lo que quiere decir.

1.1. ¿Para qué y cómo leemos?

Todas las personas leemos con finalidades diversas. En función del ámbito en el que nos desempeñemos, ya sea personal, público, educativo o profesional (Lluch y Zayas, 2015); y ante ello, el texto escrito juega un rol muy importante en el proceso de lectura ya que representa el estímulo que nos va a llevar y motivar a leer.

Para Cassany (2009: 54), “leer requiere conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales”; asimismo, para Peris (2009: 63), leer es “relacionar los textos con sus funciones, con el mundo y con nuestro día a día”. Podemos afirmar, entonces, que el contexto social del lector juega un rol muy importante en el proceso de lectura cuya finalidad es individual y a la vez social. Así, la forma en la que cada lector interprete un texto será válida dado que es la manera en la que atribuye un sentido a lo leído según sus conocimientos previos.

En educación superior los estudiantes leen para aprender. El ser hábil en comprensión de lectura les facilitará el proceso de aprendizaje (Muñoz, 2015), por lo que saber leer resulta una estrategia. Es decir que “la adquisición de conocimientos también está condicionada (entre otros muchos factores) por el nivel de comprensión lectora alcanzado por el sujeto, en definitiva, por su capacidad para aprender a partir de textos” (González, 2004: 15). Sin embargo, muchos estudiantes universitarios tienen dificultades al enfrentar textos académicos dado que son textos que no han sido parte de su formación escolar y, por tanto, no forman parte de su experiencia previa.

Entonces, partiendo de que lo importante es la comprensión del mensaje, leer en una segunda lengua supondrá también, en una primera etapa, la identificación de las palabras clave que, sumado al conocimiento previo, nos permitirá entender un texto sin necesidad de conocer al cien por ciento el significado de las palabras que ahí aparecen.

Finalmente, será el texto el que nos indique el marco, campo o tema que trata y de no estar claro “empezaremos a formular hipótesis sobre el mismo” (Cassany, 2009: 47). Es en este momento en el que aplicamos estrategias

de lectura e iniciamos un proceso de documentación con el fin de buscar información que nos lleve a verificar las hipótesis para construir el significado del texto y con ello a su comprensión global.

Así, teniendo en cuenta los aportes de Gonzáles (2004), García (2006) y Hurtado (1999), sobre las destrezas cognitivas y las prácticas sociales, podemos establecer los pasos para la comprensión de un texto, independientemente de los fines del lector.

Etapas en el proceso de comprensión de un texto:

- a) Establecer un fin a la lectura servirá más adelante para enfrentar situaciones diversas y específicas. En el caso de los traductores, leer para traducir, lo que implicará un acercamiento específico para cada texto; además de identificar las diferentes tipologías textuales y la intención de cada una. En este punto entra en juego el conocimiento de la lengua en la que está escrito el texto así como su contenido cultural.
- b) Reconocer las palabras escritas, actividad que supone un conocimiento de la lengua del texto que se lee y que representa el inicio del proceso de comprensión por ser el primer contacto del lector con el texto.
- c) Extraer el significado explícito e implícito supone más que simplemente descodificar. En este paso se pone en funcionamiento el léxico interno que posee cada lector y es en donde empieza a otorgar significado a lo que va leyendo.
- d) Activar los conocimientos previos que van a permitir inferir y modificar estructuras mentales para recepcionar y acomodar la información nueva.
- e) Relacionar la mayor cantidad de información posible como parte del proceso de comprensión.
- f) Conocer el contexto cultural y social del autor.

Este último punto es fundamental en traducción. Los estudiantes y profesionales en ejercicio leen con la finalidad de traducir, por lo que no pueden permitirse ambigüedades. El traductor es un lector experto que deberá apropiarse de un texto, cual sea su origen para, de la manera más neutra posible, rescatar el punto de vista y/o mensaje que el autor del texto original quiere transmitir.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, en el tratamiento de la información durante el proceso de lectura de un texto interactúan los tres niveles de

memoria que todo individuo posee: “reserva sensorial, memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo” (Smith, 1978; citado por Cornaire, 1999: 16).

Así por ejemplo, la definición de un lector experto o buen lector dependerá de la manera en la que se lleve a cabo la interacción entre las tres memorias:

Tipos de memoria:

- a) La reserva sensorial, asociada al sentido de la visión, es la que nos permite identificar las palabras como imágenes. A mayor cantidad de imágenes almacenadas previamente en el cerebro, más sencilla será la identificación de cada palabra.
- b) Enseguida, una vez identificadas las palabras, seleccionaremos las que consideramos más importantes. Estas serán almacenadas por la memoria a corto plazo quien les dará el sentido necesario en función del tema y de la intención de la lectura.
- c) El sentido dado, que vendría a ser la información más importante, será enviado finalmente a la memoria a largo plazo quien se encargará de hacer las conexiones con la información adquirida previamente.

Cornaire precisa que el buen lector se caracteriza por transferir la información extraída fácil y gradualmente de una memoria a otra. Esto explicaría el hecho que una vez culminada la lectura, el lector utilizará su memoria a largo plazo no para retener palabra por palabra pero sí el sentido global del texto.

Siguiendo al mismo autor, la memoria a largo plazo constituye nuestra estructura cognitiva, la que a su vez permite a la memoria a corto plazo atribuir el sentido a las palabras gracias a las categorías que hemos establecido y almacenado previamente.

La manera en que la información almacenada en la memoria a largo plazo interactúa con el texto puede ser explicada a partir de la «teoría de esquemas» (Vergnaud, 1990); que a su vez corresponde a un modelo interactivo de lectura en donde el lector apela a diferentes fuentes de información y a sus conocimientos previos con el fin de establecer un sentido global a lo leído.

1.2. Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura se van adquiriendo desde los inicios de nuestra actividad lectora. A medida que nos vamos haciendo lectores expertos, vamos desarrollando diferentes estrategias que nos permiten la comprensión de un texto. Muchas de esas estrategias son inconscientes y su complejidad dependerá de los propósitos de lectura (García, 2006). La mayoría de estrategias complejas se desarrollan sobre todo en los estudios posteriores a la escuela dado que es en la educación superior donde nos enfrentamos a textos de mayor nivel de dificultad.

En traducción, según Hurtado (1999: 32), “las estrategias son procedimientos orientados a la consecución de una meta, que sirven para resolver problemas encontrados en el camino y son un elemento esencial de todo saber operativo o procedimental”. En el trabajo de comprensión de textos se emplean estrategias que ayudarán a la identificación de las ideas principales y secundarias, al establecimiento de relaciones conceptuales, identificación del vocabulario desconocido, etc.

En la enseñanza de la comprensión de lectura, la elección de una estrategia dependerá de la actividad a desarrollar, su objetivo y evaluación. En otras palabras, dependerá del ¿para qué leo?. En ello radica la necesidad de proponer actividades significativas, con un proceso y objetivos claros en el trabajo de la comprensión de lectura, que permitan motivar a los estudiantes tanto en el gusto por leer, como para descubrir nuevas estrategias.

Las estrategias se van a diferenciar según el nivel de lectura en el que nos encontremos así como del tipo de texto a leer (Carbonel, 2008). Existen estrategias que permitirán la construcción de la macroestructura del texto o representación global.

Estrategias de lectura global:

- a) Identificación de ideas importantes: el lector va a jerarquizar las ideas que construyen la coherencia global del texto.
- b) Realización de esquemas: al igual que la estrategia anterior, supone reconocer las ideas principales para secuenciarlas pero de manera gráfica.
- c) Reconocimiento de la estructura interna del texto: lo que permitirá identificar el tipo de texto que se está leyendo, si se trata de un cuento o novela, o de un texto periodístico, científico o de opinión.

- d) Realización de resúmenes: un resumen será un nuevo texto construido a partir de las ideas importantes extraídas y la activación del conocimiento previo. Lo ideal es que el lector sea capaz de redactar ese resumen con sus propias palabras y no copiando literalmente lo que está escrito en el texto.
- e) Documentación: o búsqueda bibliográfica que permitirá completar el sentido del texto y ampliar el conocimiento previo. Esta estrategia se aplica básicamente cuando se enfrenta un texto cuya temática es nueva o desconocida para el lector.
- f) Relectura: permite volver hacia atrás en el texto, releerlo, y se pone en práctica cuando el lector nota que no está comprendiendo o para confirmar sus ideas y las relaciones que está estableciendo entre ellas. Su uso dependerá de la experticia del lector así como de la complejidad del texto. La aplicación de esta estrategia exige también que el lector sea consciente de su proceso de lectura ya que debe ser capaz de autoevaluarse e identificar sus dificultades.

De igual manera, existen estrategias que permitirán al lector evaluar su proceso en función de la finalidad que haya establecido para la lectura. Ello implica el conocimiento de uno mismo y la adopción de un rol activo al momento de leer.

Estrategias según la finalidad de lectura (Calero, 2011):

- a) Definir el propósito de lectura: del “¿para qué leo?” dependerá la aplicación de determinadas estrategias.
- b) Autoevaluación: supone el conocimiento de los límites y alcances con los que cuenta el lector, quien tiene que ser capaz de identificar las dificultades presentes que le impiden la comprensión global del texto. Estas pueden ser la falta de vocabulario o un limitado conocimiento previo. Gracias a la autoevaluación el lector será capaz de encontrar la solución a las dificultades presentadas.
- c) Aplicación de estrategias adecuadas: relacionada a la autoevaluación, se considera una estrategia ya que de ello dependerá que el lector logre su propósito. El buen uso de una estrategia facilitará la comprensión y el desarrollo de la tarea asignada.

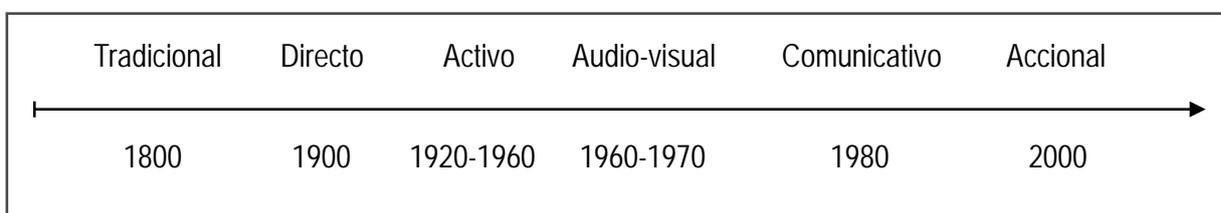
Como podemos notar, las estrategias representan la actitud con la que determinado lector va a enfrentar un texto y va a llevar a cabo su proceso de comprensión. No podemos generalizar su uso ya que la aplicación de cierta estrategia dependerá de la experticia y habilidad de cada lector y del objetivo que tenga para cada tarea.

2. LEER EN UNA LENGUA EXTRANJERA

2.1. La enseñanza de la lectura según los enfoques teóricos de enseñanza del francés como lengua extranjera

El trabajo de lectura en idioma francés como lengua extranjera se ha visto influenciado a lo largo del tiempo por diferentes métodos y enfoques teóricos. Entre los más importantes (Cornaire, 1999; Puren, 1988) tenemos:

Imagen nº 1: Cronología de los enfoques de enseñanza en lenguas extranjeras



Fuente: Elaboración propia

Los métodos comunicativo y accional son los más recientes. Vigentes ambos, se complementan entre sí y, son sobre los que vamos a centrar nuestra atención puesto que enfatizan el aspecto social de la lengua así como la consideración del aprendiz como actor dentro de una sociedad; elemento que no se había tenido en cuenta en los enfoques anteriores. Asimismo, la mayoría de manuales que existen hoy en día para la enseñanza del francés están concebidos bajo dichos enfoques.

Con el enfoque comunicativo se empieza a considerar la lengua como instrumento de comunicación e interacción social; lo que lleva a insertar la cultura como elemento de estudio dentro del aprendizaje de los idiomas extranjeros. Es así que aparece la noción de “competencia comunicativa” que abarcará una competencia sociolingüística, sociocultural, discursiva y estratégica (Germain, 1993).

Con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, el docente asume en adelante un rol de guía y facilitador mientras que el aprendiz asume el rol “de comunicador” y es responsable de su propio aprendizaje, puesto que será él mismo

el encargado de negociar la situación de comunicación, así como el sentido que le da a la misma y al mensaje que quiere transmitir.

Aparece también la noción de "documentos auténticos", es decir, textos extraídos de fuentes reales y que forman parte del día a día. Por ejemplo: periódicos, folletos, avisos publicitarios y propagandas, revistas, etc. Bajo este enfoque, la lectura toma un lugar central dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje porque se considera la experiencia del aprendiz para dar un sentido al texto que lee. Lo que implica que, para comprender un texto, el lector va a poner en marcha sus competencias y habilidades culturales así como lingüísticas.

El enfoque accional, sobre el cual se funda el Marco Común de Referencia publicado en el año 2001, continúa la perspectiva comunicativa pero profundizando aún más el aspecto sociocultural de la lengua. Como lo menciona Puren (2010), no se trata solamente de comunicar con el otro (informarse e informar) se trata de interactuar con los otros en lengua extranjera, tomando en cuenta situaciones reales que puedan presentarse en la vida diaria. Estamos aquí frente a un usuario de la lengua que deberá ser capaz de desenvolverse en una determinada situación comunicativa, tomando en cuenta al "otro" y el ambiente en el que se desenvolverá (Bourgignon, 2006).

Siguiendo este enfoque, el MCER (2001: 83) describe una competencia general que incluye un "saber cultural" así como también el concepto de "conciencia intercultural". En ambos casos, el estudiante asume una postura frente a la cultura en estudio a partir de su propia experiencia, lo que conllevará a una modificación de la manera en la que percibe el mundo. Así, la lengua se convierte en una herramienta de comunicación y de adaptación frente a las diversas situaciones que puedan presentarse en la vida diaria.

Complementando el enfoque comunicativo, el enfoque accional propone un aprendizaje por proyectos, conformados por tareas que apuntan al logro de objetivos específicos. El conjunto de estos objetivos permitirán la adquisición de una competencia general que se evidenciará en el desarrollo de un proyecto final, el cual tendrá como contexto una situación real de la vida cotidiana.

En el proceso de enseñanza aprendizaje se emplean también documentos auténticos, se considera al aprendiz como actor social responsable de su propio aprendizaje, y el docente es considerado como un guía. Podemos considerar el enfoque accional como un complemento del enfoque comunicativo, en donde la comunicación se presenta como una serie de actividades sociales llevadas a cabo por un actor social, quien se va a valer de estrategias para cumplir su objetivo de

desenvolverse de manera autónoma y eficiente en una determinada situación real de comunicación (Sourisseau, 2013).

2.2. La comprensión de lectura según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)⁹

El MCER se publicó en el año 2001 con el objetivo de uniformizar el aprendizaje de lenguas extranjeras, estableciendo seis niveles comunes a los que todos los estudiantes deben llegar en las distintas etapas de aprendizaje. Tales niveles, si bien son generales para todos, han sido concebidos teniendo en cuenta las distintas necesidades que puedan presentar los aprendices, así como sus características y medios con los que puedan contar para lograr el aprendizaje. Es así que cada una de esas etapas comprende una serie de competencias que se consideran necesarias para lograr la comunicación en una determinada lengua (Clouet, 2010), y que pueden ser fácilmente adaptadas a cualquier contexto.

Siguiendo esta línea, el MCER considera al estudiante como participante activo de su propio aprendizaje y se funda en la hipótesis que “le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté”¹⁰ (2001: 5). Partiendo de ello, el Marco propone un enfoque que permite la diversificación de métodos de enseñanza; y con ello, actividades para el logro de las competencias que pueden ser adaptadas a contextos de aprendizaje diferentes, así como el planteamiento de objetivos de clase en función al grupo de aprendices y de los recursos con los que cuentan tanto docentes como estudiantes.

De igual manera lo explica Peris (2009: 68), al afirmar que el aprendizaje según el Marco “consiste en el refuerzo o la modificación de las competencias de la persona y se consigue gracias al control que la misma persona adquiere de sus propias acciones”. Uno de los objetivos de clase sería, entonces, activar las competencias previas de los estudiantes para generar unas nuevas de acuerdo al nivel en el que se encuentran.

Otro punto importante que establece el MCER es aquel que se refiere al contexto de la lengua en estudio. Plantea un enfoque intercultural, el cual apunta hacia la afirmación de la identidad de los aprendices para, a partir de ello, acceder al intercambio con personas provenientes de culturas diferentes. Este punto es fundamental en el aprendizaje de lenguas de los traductores en formación dado que

⁹ En francés: *Cadre européen commun de référence CEER*.

¹⁰ “El objetivo del aprendizaje de una lengua es hacer del aprendiz un usuario competente y experimentado” (Traducción propia).

concierno a la subcompetencia cultural, como veremos en el punto 3.2.2 del presente capítulo.

2.2.1. Niveles de referencia

Los niveles que se establecen en el MCER tienen como función segmentar el aprendizaje por etapas y facilitar la creación de unidades de aprendizaje, así como la elaboración de exámenes, programas, etc. Sin embargo, el Marco precisa que dichos niveles si bien van en línea ascendente, no representan una unidad de medida, por lo que no es necesario seguirlos tal cual. Es decir que un estudiante puede pasar del primer al tercer nivel sin afectar la calidad de lo aprendido. El paso por un nivel, así como el avance en el aprendizaje de un idioma, lo determinará cada estudiante en función a su propio progreso y experiencia.

Los niveles se establecen en función a la manera en la que cada individuo utiliza el idioma, dividiéndose así en tres niveles generales, que a su vez se dividen en tres subniveles, según el manejo de cada usuario:

Cuadro 1. Niveles de referencia

Niveles generales	Subniveles	Características
Nivel A Usuario básico	A1	Primer nivel de acceso y descubrimiento de la lengua.
	A2	Segundo nivel que permite una comunicación aunque aún incipiente.
Nivel B Usuario independiente	B1	Tercer nivel que plantea un uso independiente de la lengua.
	B2	Cuarto nivel de uso avanzado.
Nivel C Usuario experto	C1	Quinto nivel de dominio operativo y eficaz de la lengua.
	C2	Sexto nivel de uso experto y total maestría de la lengua.

Fuente: Adaptación de la versión en español del Marco Común Europeo de Referencia (2002) y la versión en francés del Cadre Européen Commun de Référence (2001)

Para esta investigación vamos a centrarnos en la descripción general y en lo establecido para la comprensión de lectura de los tres primeros subniveles A1, A2 y B1 por ser aquellos que corresponden a nuestra propuesta de plan lector (cuadros nº 4 y 5).

Cuadro nº 2. Descripción general de las competencias de los niveles

Nivel	Competencia
Nivel A1	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. - Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. - Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
Nivel A2	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). - Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. - Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Nivel B1	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. - Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. - Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. - Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia (2002: 26)

Cuadro nº 3. Descripción de competencias en comprensión de lectura de los niveles A1, A2 y B1. Cuadro de autoevaluación

Nivel	Competencia
Nivel A1	- Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
Nivel A2	- Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.
Nivel B1	- Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia (2002: 30)

La ventaja de la propuesta del Marco es que permite adaptarse a diferentes contextos. En nuestro caso, y dado que nuestro trabajo se centra en los primeros ciclos de la formación de traductores, podemos orientar las competencias planteadas a la adquisición de la subcompetencia comunicativa y cultural, parte de la competencia traductora que los estudiantes deberán adquirir al culminar todo el programa de formación que tiene una duración de 5 años divididos en diez ciclos (dos por año) de estudios.

3. LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

3.1. Leer para traducir

La traducción se define como un proceso mental en el cual se va a efectuar la transferencia de un texto de origen en una lengua “A” a un texto de llegada en una lengua “B”. Tal como lo menciona Hurtado (1999: 31): “el proceso mental consiste, en lo esencial, en comprender el sentido que transmite un texto para luego reformularlo con los medios de otra lengua”.

Durante este proceso no se trata de buscar el significado de cada palabra sino de encontrar el sentido global del texto; y es este sentido el que podrá ser traducido a cualquier otra lengua. Por ejemplo, en el caso de los traductores automáticos tales como “Google traductor”, la traducción es netamente lingüística y gramatical.

Veamos un ejemplo extraído del traductor de google de español a francés y viceversa:

Imagen nº 2a. Ejemplo de traducción virtual de español a francés



Imagen nº 2b. Ejemplo de traducción virtual de francés a español



Búsqueda realizada el día 22 de febrero de 2019.

Como podemos notar, con la traducción literal se corre el riesgo de una traducción sin sentido, tal cual se muestra en el ejemplo de la imagen nº 2b. A diferencia de un profesional de la traducción que toma en cuenta las palabras en conjunto que van a dar lugar a una determinada idea.

Tal como lo mencionan Lederer y Seleskovitch (2001: 124): “la traduction doit se situer au niveau du sémantisme”. Esto quiere decir que el traductor opera sobre el sentido y, si bien una palabra individualmente puede tener muchos significados, el traductor deberá elegir aquel que le permita reconstruir el mismo sentido en su traducción.

Por ejemplo:

En español: “*visitar*”

Yo ***visito*** Paris.

Yo ***visito*** a mis amigos.

En francés: “*visiter*” / “*rendre visite*”

Je ***visite*** Paris.

Je ***rends visite*** à mes amis.

Así, traducir se presenta como un proceso de reformulación mediante el cual se transmite información entre locutores de lenguas diferentes. Este proceso es posible debido a que el traductor activa toda su historia lingüística y cultural así como la concepción que tiene del mundo a fin de apropiarse de un determinado texto y poder reformularlo (Chartier, 2012).

Berenguer (1998) y Hurtado (1999) afirman que el proceso de traducción se compone de tres etapas:

1. Comprensión del texto original así como de su sentido.
2. Definición de estrategias para llevar a cabo la traducción.
3. La “re-expresión” en la lengua meta, que viene a ser la redacción del texto traducido.

Para ambas autoras, el proceso de traducción se inicia con la comprensión del texto original y para ello es necesario tener conocimiento de la lengua y cultura de origen del texto que se va a traducir.

En este proceso, al traductor se le atribuye la función de receptor (del texto en lengua A) y emisor (del texto traducido en la lengua B); por lo que podemos afirmar que para un traductor el fin principal de la lectura no será el mismo que para un lector común, tal cual lo vimos en el punto 1.1. del presente capítulo, un traductor lee con el fin de traducir.

Esta diferencia es la que asigna a la comprensión lectora un papel fundamental en la formación de traductores, ya que un traductor deberá ser un lector hábil. Es decir, capaz de comprender las estructuras lingüísticas de un texto e identificar los rasgos propios de la cultura de dicho texto.

Sin embargo, ser hábil en comprensión de lectura no es lo único que se requiere para ser un buen traductor. Se habla de una “competencia traductora” o “macro competencia” (Kelly, 2002; Hurtado, 1999), compuesta de subcompetencias, que un traductor debe alcanzar en las diferentes etapas de su formación y en el ejercicio de la práctica profesional.

Por lo tanto, traducir implica no solo la comprensión lectora, implica también manejar una serie de estrategias y competencias que permitirán transferir el sentido de un texto en lengua A a un texto en lengua B de la manera más fiel y neutra posible.

De igual manera, la comprensión lectora implica un análisis textual el cual se centra en la identificación de los elementos fundamentales de un texto: coherencia y cohesión. La coherencia se refiere a la estructura y organización global; y la cohesión, a la relación entre las unidades semánticas y sintácticas de los textos (Hurtado, 1999: 33) .

Dicho de otro modo, el análisis textual nos va a permitir comprender cómo funciona la macroestructura, el tipo textual, las convenciones genéricas, así como la intención del discurso. Asimismo, nos permite reconocer la “progresión temática”, que viene a ser la manera en la que la información está organizada. En este punto se habla de “tema” que es la información reconocida por el lector, y “rema” que es la información nueva que aporta el autor del texto.

En un texto traducido, por ejemplo, es la cohesión y la progresión temática lo que va a cambiar; mientras que la coherencia se mantiene porque es la parte que porta el sentido del texto original. No obstante, existen otros elementos dentro de un texto que nos van a ayudar a su comprensión, estos son los elementos paratextuales que, por lo general, se identifican previamente al proceso de lectura. Estos elementos son aquellos que rodean un texto fuera del contenido en sí, tales como el autor, la fecha y lugar de publicación, editorial, contexto histórico, entre otros. Todos estos elementos nos van a permitir un primer acercamiento a la lectura. Tal como lo menciona Alvarado (1994) citado por Narvaja, Di Stefano y Pereira (2007: 31) el paratexto tiene la función de “disparador de las operaciones de anticipación, búsqueda en la memoria, selección y puesta en relación de la información” lo que permitirá formular las primeras hipótesis sobre el texto.

Además, es parte del proceso de comprensión de lectura, identificar el género discursivo del texto que se lee. Los géneros son variados y pueden ser: un ensayo, artículo de opinión, artículo periodístico, una ponencia, una monografía, un artículo científico, un cuento o una novela, entre muchos otros. Por lo tanto, cada género tiene un esquema y estilo propio, lo que le da a cada texto una intencionalidad distinta y explicará también el lenguaje empleado.

El reconocer los elementos paratextuales de un texto, así como su género discursivo es fundamental para nuestro proceso de lectura ya que nos va a condicionar y de alguna manera facilitar el camino para la comprensión de dicho texto.

3.2. La competencia traductora

La competencia traductora es “el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en subcompetencias necesarias para el éxito de la macrocompetencia” (Kelly, 2002: 14).

Las subcompetencias planteadas son:

- Comunicativa: es la capacidad para analizar textos escritos y orales tanto en lengua origen como en lengua meta.
- Cultural o extralingüística: es el conocimiento acerca del mundo y de los ámbitos particulares sobre las culturas de las lenguas origen y meta.
- Temática: es el conocimiento que se tiene sobre un determinado tema.
- Instrumental profesional: es la capacidad para buscar herramientas y estrategias que permitan el trabajo de traducción en sí (uso de TIC).
- Psicofisiológica o interpersonal: aquella que es propia de la personalidad del traductor y ligada a la aplicación de recursos cognitivos y actitudinales.
- Estratégica: es la puesta en práctica de todas las anteriores y se manifiesta como la capacidad para resolver los problemas y dificultades que puedan presentarse al momento de traducir.

Si bien todas las subcompetencias están relacionadas entre sí como lo menciona la autora, para fines de esta investigación vamos a centrarnos en solo dos, aquellas que se relacionan con el trabajo de comprensión de textos en los cursos de idiomas y a las cuales nuestra propuesta de plan lector debe aportar: subcompetencia comunicativa y subcompetencia cultural.

La subcompetencia temática se encuentra de alguna manera ligada a nuestro objeto de estudio dado que ella supone un conocimiento previo sobre los diversos campos temáticos con los cuales trabaja la traducción. Esta subcompetencia está ligada estrechamente con el trabajo de documentación (subcompetencia instrumental profesional), ya que podemos sostener que el desconocimiento de un determinado tema se puede superar con una acertada búsqueda bibliográfica, tema que hemos tratado en el punto 1.2. de este capítulo, por considerar la documentación como una estrategia de lectura.

3.2.1. Subcompetencia comunicativa

En traducción, la subcompetencia comunicativa es la capacidad para comprender y analizar textos escritos de diferentes géneros, lo que supone un conocimiento avanzado tanto de la lengua materna como extranjera. Es este conocimiento el que permitirá:

- la comprensión y análisis de un texto en una lengua origen,
- identificación de la tipología textual y
- producción del texto en lengua de llegada.

La noción de competencia comunicativa ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y alude al dominio experto de una lengua. Así, la adquisición de la competencia comunicativa presupone:

- a) Conocimiento lexical: son los elementos lexicales (uso de palabras y expresiones idiomáticas) y gramaticales (estructura de los enunciados) que pueden variar de una cultura a otra (Germain, 2016).
- b) Conocimiento semántico: centrado en el sentido global de las palabras dentro de una estructura gramatical.
- c) Conocimiento sociolingüístico: implica el funcionamiento de la lengua dentro de su dimensión social. Toma en cuenta el contexto y los factores extralingüísticos

del texto que nos permitirán su comprensión. Comprende también las reglas que permiten la coherencia y cohesión de un texto (Hymes, 1991).

- d) Conocimiento pragmático: es aquel que nos permite enlazar el lenguaje a su uso y al contexto en el que se desarrolla (Frías, 2001). La pragmática tiene como unidad de estudio el enunciado dentro del discurso, cuyo sentido se verá afectado, por ejemplo, por la intención del hablante, el contexto en el que se dé o el uso de deícticos.

3.2.2. Subcompetencia cultural

En Traducción, la subcompetencia cultural es llamada también competencia extralingüística y comprende los conocimientos implícitos y explícitos acerca del mundo en general y de ámbitos particulares, conocimientos biculturales de la cultura de la lengua de partida y de la lengua de llegada, conocimientos enciclopédicos sobre el mundo en general, y conocimientos temáticos sobre ámbitos específicos (Hurtado, 1999a).

Siguiendo a la misma autora (1999b), la adquisición de la subcompetencia cultural va a permitir identificar el discurso inherente a un texto, discurso entendido como la ideología que se importa de la cultura de origen del texto a traducir. Estos discursos a su vez, serán más fáciles de identificar según el género del texto; es decir, si es un texto de opinión, literario, argumentativo, periodístico u otro.

La traducción está considerada también como “una actividad sociocultural con obvias implicaciones políticas e ideológicas, sujeta a normas y poderes institucionales, y que necesariamente influye en las relaciones jerárquicas y de poder entre comunidades culturales” (Witte, 2005: 28). Es así que los traductores establecen las relaciones extratextuales, es decir, las relaciones entre los textos y sus culturas; lo que supone una visión completa de la cultura de la lengua de origen que incluye valores, mitos, comportamientos, ideología, instituciones, contexto histórico y social, etc.

Por ejemplo, tomando un caso actual en nuestro país, si debemos traducir un artículo sobre la llamada “ideología de género”¹¹, debido a la gran carga cultural

¹¹ La ideología de género es un tema polémico que surgió en Perú durante el año 2016, en respuesta al nuevo currículo nacional propuesto por el Ministerio de educación peruano. El tema conllevó a la movilización social en redes sociales y medios de comunicación. <http://www.esan.edu.pe/conexion/bloggers/intercultural-management/2017/01/la-ideologia-de-genero-y-el-conflicto-de-valores-culturales-en-latinoamerica/>

que contiene tendríamos que investigar primero de dónde proviene el término y por qué es tan polémico en nuestro país; todo ello con el solo fin de entender el sentido de la frase “ideología de género”.

Así, mientras más amplio sea el conocimiento cultural del traductor sobre el tema a traducir, más fácil le será elegir las equivalencias entre dos idiomas (Chartier, 2012) sin afectar el sentido del texto original y sobre todo, sin interferir con las opiniones personales.

4. PLAN LECTOR: EVALUACIÓN Y ROL DE LOS ACTORES

4.1. ¿Qué es el plan lector?

En los últimos tiempos, la lectura se ha convertido en pilar fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje tanto escolar como universitario; pero la lectura entendida como proceso complejo en el que intervienen destrezas que permiten no solo reconocer letras y palabras, sino también, acceder a la información así como a su búsqueda con un fin predefinido (Lluch y Zayas, 2015). Estas destrezas de lectura deben llevar a la interpretación de los textos, y con ello a la reflexión por medio de la interacción con nuestros conocimientos previos.

Ante esta necesidad nace la idea de “plan lector” cuyo objetivo principal es desarrollar destrezas y estrategias de lectura, por medio de la puesta en práctica de actividades. Así, el plan lector, si bien tiene un objetivo general, presentará variaciones en la ejecución de acuerdo al centro escolar o institución educativa en donde se aplique; ya que la idea es también plantear los objetivos según la realidad de cada institución, teniendo en cuenta sus necesidades y población.

El Ministerio de Educación en el Perú (MINEDU) establece en el año 2006 las normas para ejecutar y poner en marcha el plan lector en instituciones educativas de educación básica regular; el mismo que se puede trasladar a las instituciones de educación superior dado que los objetivos que plantea en líneas generales son: desarrollar la capacidad de leer, impulsar el aprendizaje continuo y afianzar la práctica de la lectura.

Para el MINEDU (2006), la capacidad de leer se presenta como una necesidad fundamental en todas las etapas del ser humano; desde lo personal, pasando por lo académico, profesional y social. Además, por medio de la lectura, los individuos somos capaces de generar conocimiento, y dado que la lectura es un proceso individual y a la vez social, con la implementación de un plan lector, la práctica de lectura se instala en todas las instituciones de la sociedad, empezando por las familias y los centros escolares.

La misma norma exige que sean las instituciones educativas quienes se encargan de administrar su plan lector, ya que este debe concebirse en función de la población con la que cuenta y de las necesidades propias de la institución. Plantea además que los textos que se leerán deben guardar coherencia con las unidades temáticas; es decir que el plan lector no puede estar aislado del programa de clase ya que cada texto necesita de herramientas (gramaticales y lexicales) y de

un contexto para permitir su comprensión y darle un sentido global. Esto último sin descuidar los intereses de los estudiantes ni los valores propios de la institución.

Lluch y Zayas (2015), plantean:

Partes para desarrollar un plan lector:

- 1) Marco conceptual: establece los objetivos, lineamientos y conceptos básicos sobre el proceso de lectura. Este marco permitirá definir las acciones a seguir durante el desarrollo del plan lector.
- 2) Marco contextual: se plantea en función de las necesidades de los estudiantes y de la institución educativa.
- 3) Acciones: son las actividades que se llevarán a cabo y que serán parte de la evaluación.

El plan lector se presenta así como una estrategia pedagógica “para desarrollar la capacidad de leer y el hábito lector que permita a los estudiantes mejorar los niveles de comprensión lectora y acceder a otros aprendizajes” (MINEDU, 2006).

Sin embargo, es necesario diferenciar el plan lector de educación básica regular y de educación superior; porque si bien ambos persiguen los mismos objetivos, el punto de partida es distinto. En educación básica los niños y adolescentes descubren la lectura y es fundamental para incentivar el gusto por ella a lo largo de la vida, por lo que los textos que se leen corresponden a ese objetivo.

En educación superior, en cambio, se asume de alguna manera que los estudiantes ya han desarrollado ciertas habilidades en lectura, además del gusto e interés por ella, pero no se toma en cuenta que los estudiantes se enfrentan a textos más complejos que no han sido parte de su formación escolar. Por ello, la lectura en la universidad se convierte en un nuevo reto tanto para estudiantes como para docentes.

4.1.1. El plan lector en la universidad

En una investigación realizada por Carlino y Estienne (2004) sobre la lectura en el ámbito universitario se comparó los modos de lectura esperados por los estudiantes al ingresar a la universidad y los modos que traen de la educación básica. La primera dificultad encontrada fue que los estudiantes en la universidad

se ven en un medio no conocido por ellos y que no forma parte de su experiencia previa. Ante tal situación, los docentes universitarios cumplen un rol fundamental ya que deberían incluir en sus sesiones de aprendizaje “enseñar” a leer textos académicos y especializados, por ser textos de mayor complejidad.

No debemos caer, entonces, en el error de atribuir la responsabilidad a la educación básica, cuando en nuestra realidad son los docentes universitarios quienes deben enseñar a sus estudiantes a leer textos académicos, brindar recursos para la búsqueda de información adicional, trabajar el vocabulario, comprender el contexto, etc. Todo ello sin considerar que en la actualidad y gracias a internet los jóvenes pueden acceder a una gran cantidad de información, la cual deberán aprender a discernir para luego generar su propio conocimiento; hecho que representa para el docente un reto aún mayor.

Frente a ello, el plan lector puede cumplir un rol importante ya que, tal como lo define el MINEDU (2006), representa una herramienta estratégica para acompañar la lectura. Además, el plan lector se puede llevar a cabo de manera autónoma, es decir, sin abarcar tanto el tiempo que los docentes dedican a desarrollar el tema de clase y esto se debe a que “enseñar prácticas no es lo mismo que enseñar conceptos” (Carlino y Estienne, 2004: 3). Por lo tanto, de un acertado planteamiento de los objetivos de las actividades propuestas en un plan lector, dependerá su contribución al desarrollo de las habilidades en comprensión de lectura de los estudiantes universitarios.

En la formación de traductores, como lo vimos previamente, la lectura es fundamental y un plan lector puede ayudar a buscar la interrelación entre las subcompetencias de manera tal que “se distinga la competencia traductora de otras actividades expertas” (Kelly, 2002: 16); porque como bien lo establecimos, leer para traducir implica habilidades adicionales que se van adquiriendo a lo largo de la formación y de la experiencia.

De esta manera, el logro de la competencia lectora va de la mano con la adquisición de la subcompetencia comunicativa y cultural y, a su vez, con la competencia instrumental dado que leer textos académicos supone también la búsqueda adicional de información que permita completar la idea del texto original. Dicho de otro modo, un estudiante capaz de documentarse logrará con facilidad comprender y dar sentido al texto que lee.

Podemos complementar esta idea con la afirmación de Cassany (2009), cuando menciona que nunca terminamos de aprender a leer, por lo que un plan lector puede proponer actividades que generen oportunidades a los estudiantes de

acercarse a la lectura y desarrollar estrategias por sí mismos. Todo dependerá de la claridad de los objetivos de la actividad o tarea y de la finalidad que se plantee dentro del plan lector.

Así, consideramos fundamental el rol de los docentes y de los estudiantes para la puesta en marcha de un plan lector, bajo la supervisión del programa de estudios. Los docentes dentro de sus funciones en el aula, tendrán la tarea de explicar las actividades propuestas, lo que supone el buen entendimiento y comprensión del objetivo de las actividades dadas; mientras que los estudiantes serán quienes den significado a cada actividad a partir de su desempeño.

La universidad es también actor importante en el proceso de comprensión lectora, ya que ella tiene la misión de formar profesionales y no será posible si sus estudiantes presentan dificultades al comprender un texto escrito. Por tanto, la institución debe también fomentar espacios y proporcionar recursos a sus estudiantes con el fin de saltar esta brecha.

4.2. Evaluación del plan lector

La evaluación representa el apartado más importante dentro del plan lector porque es la parte en donde los objetivos de aprendizaje van a plasmarse y llevarse a la realidad mediante las diferentes actividades propuestas dentro del plan.

Mateo y Vlachopoulos (2013: 189) señalan que “una actividad no es sino un contexto de oportunidad de aprendizaje” que va a permitir a los estudiantes situarse en un contexto dado, aplicar los conocimientos adquiridos hasta el momento, problematizar y construir respuestas.

Es necesario precisar que no estamos considerando la evaluación como un sistema de medición, como a menudo se le suele confundir, porque aunque ambos se relacionen entre sí, no representan lo mismo (Fermín, 1971). La evaluación va mucho más allá. Su objetivo debe ser el de buscar la mejora continua de los estudiantes y de la práctica docente; así como permitir generar información a fin de convertirla en “conocimiento de carácter retroalimentador, que signifique o represente un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado” (Elola y Toranzos, 2000).

Asimismo, según lo plantean Lukas y Santiago (2004: 45), al hablar de evaluación debemos tener bien en claro el objeto a evaluar, lo que para ellos es “el objeto educativo”, porque de esa manera podremos emitir juicios de valor

apropiados que nos guiarán a una buena toma de decisiones a favor del buen rendimiento de dicho objeto.

De ese modo, y para que las actividades tengan los resultados esperados, es necesario que los estudiantes tengan en claro cuál es el objetivo de la tarea. Tal cual lo menciona Peris (2009: 70), “los alumnos deben tener un claro propósito comunicativo para abordar los textos; deben saber qué rol social se espera que asuman al leer y escribir, y deben tomar conciencia de la esfera (ámbito social, tipo de uso lingüístico, registro, etc.) en la que se sitúan”.

Podemos afirmar entonces, que uno de los objetivos de la evaluación es generar conocimiento significativo para el estudiante; por lo que las actividades deben responder a sus necesidades e intereses, ya que de ello dependerá la manera en la que los estudiantes se acerquen al texto asignado. Así, por ejemplo, un trabajo auténtico y con documentos reales será más significativo por tratarse de una actividad con sentido para los estudiantes, en donde tendrán que activar diferentes dimensiones tales como la emocional, valores, actitudes, creencias, etc. (Peris, 2009).

De igual manera, al plantear una actividad debemos tener en cuenta las competencias que ella implica y si es que los estudiantes las poseen. Dicho de otro modo, no le podemos pedir a un estudiante de un determinado nivel resolver un ejercicio que implique competencias que recién habrá adquirido en un nivel superior.

La dificultad que implica esta tarea para este grupo de estudiantes podría desmotivarlos y hacer que pierdan el interés. Tal como afirma Peris (2009: 71), más importante que el texto asignado es la actividad que se pide a partir de ella, ya que “la dificultad radica más en la tarea que en el texto en sí.” Las actividades pueden ser tareas o proyectos de trabajo orientados a resolver un problema, tal como lo plantea el enfoque accional visto en el punto 2.1. del presente capítulo, un producto final en donde los estudiantes deban usar lo visto previamente a manera de evaluar lo que han entendido o no y cómo lo han entendido.

Bajo esta mirada, la evaluación será para el docente un garante de que el alumno está realmente aprendiendo, y para el alumno debe ser una motivación que lo lleve a interesarse en lo que aprende pero sobre todo, en cómo aprende. La evaluación, entonces, deberá centrarse en los procesos a fin de permitir al alumno ser consciente de su propia evaluación y pueda así ser responsable de su propio proceso de aprendizaje (Elola y Toranzos, 2000).

A partir de todo lo expuesto, estamos ante la noción de “evaluación para el aprendizaje”, enfoque surgido en la década de los noventa y que, a diferencia de la evaluación tradicional centrada solo en los contenidos, se focaliza en el aprendiz y en la manera en la que este aprende. Esto va a permitir al docente conocer en qué etapa del aprendizaje se encuentran sus estudiantes para, a partir de ello, buscar la mejor manera de lograr el objetivo que deben alcanzar (Assesment Reform Group, 2002).

De ahí también la necesidad de plantear actividades orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje (López, 2009), adaptadas al nivel de los estudiantes y que propicien a su vez su participación activa y con ello una autoevaluación.

En resumen, para el enfoque de evaluación para el aprendizaje una buena evaluación será aquella que se caracterice por ser flexible, centrada en el alumno, que busque formarlos en valores y brinde herramientas necesarias para una buena toma de decisiones (Vinacur, 2009).

4.2.1. ¿Cómo funciona la evaluación?

Dado que la evaluación es la etapa más importante del proceso de enseñanza aprendizaje y que está presente a lo largo de todo el proceso (Castillo y Cabrerizo, 2009), planteamos una estructura que permitirá poner en marcha el proceso de evaluación desde su planificación hasta la toma de decisiones.

Cuadro nº 4. Estructura de la evaluación

Etapas	Características
1. Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Establece las competencias a evaluar. - Plantea los objetivos y su función. - Define los momentos, procedimientos, técnicas e instrumentos y los agentes o responsables.
2. Recojo de información	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona y aplica los instrumentos a utilizar (exámenes, tests, proyectos, pruebas de logro, etc.)
3. Formulación de juicios de valor	<ul style="list-style-type: none"> - Establece los criterios de evaluación - Interpreta y regula la información obtenida por medio de los instrumentos aplicados. - Revisa y orienta la información. - Comprueba los logros.
4. Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Verifica los juicios de valor aplicados en los instrumentos. - Propone decisiones de mejora. - Orienta el proceso. - Califica los resultados. - Promueve la recuperación y la mejora continua

Fuente: Adaptación de Castillo y Cabrerizo (2009: 18)

La estructura presentada es dinámica, quiere decir que estará presente en todo el proceso de enseñanza aprendizaje y se irá modificando según la manera en la que los estudiantes respondan. El docente tiene que estar constantemente recogiendo información, adaptando los instrumentos y reajustando las acciones producto de la toma de decisiones. Por ello, el proceso de evaluación establece momentos de acción según su aplicación: “inicial, continua y final”; tal como lo clasifica Rosales (1984), citado en Castillo y Cabrerizo (2009: 32).

Etapas de la evaluación:

- La evaluación inicial se realiza al iniciar un curso y su finalidad será básicamente de diagnóstico. Recogerá información que permitirá al docente conocer la situación en la que sus estudiantes ingresan y con ello adaptar sus estrategias de enseñanza aprendizaje.
- La evaluación continua, cuya finalidad es formativa, se realiza durante el curso. El recojo de información y la aplicación de instrumentos es constante. Es el momento en donde se evalúan no solo resultados, sino también procesos. Esta etapa propiciará la mejora continua gracias al reconocimiento de los avances

logrados por los estudiantes, pero también gracias a la autoevaluación que realiza el docente sobre su práctica ya que deberá ser capaz de plantear reajustes en función de dicho avance.

- La evaluación final se realiza al final del curso y su finalidad es sumativa. A manera de cierre permite una evaluación global y determina la adquisición de las competencias planteadas en un inicio así como el cumplimiento de los objetivos esperados.

Identificar los tres momentos de la evaluación permitirá al docente “el éxito del proceso de aprendizaje”, ya que podrá atender las necesidades que presentan los estudiantes, gracias al diseño y aplicación de actividades creadas para ello (Torres, 2002: 241).

Además, en el proceso de enseñanza aprendizaje contamos con los estudiantes y el profesor como agentes principales de evaluación. A partir de la interacción entre ambos, vamos a definir tres modalidades (Castillo y Cabrerizo, 2009):

- Auto-evaluación: tiene una finalidad formativa, en donde el estudiante es la pieza fundamental porque es el responsable de evaluar su propio avance y desempeño, que implica tanto conocimientos como actitudes y comportamientos. Tiene como finalidad hacerlo consciente y participe de su propio proceso de aprendizaje; y le permitirá trabajar de manera autónoma y mejorar, en consecuencia, la toma de decisiones.
- Co-evaluación: también tiene finalidad formativa, al ser los estudiantes los encargados de evaluarse entre sí. Esta práctica supone la reflexión y actitud crítica frente a los errores y dificultades que se pueden presentar a nivel de grupo, ayudando así a reforzar la autoestima de un estudiante al darse cuenta que no es el único que presenta el mismo problema. Esta práctica permite evaluar el comportamiento y actitudes de los estudiantes, además de los conocimientos.
- Hetero-evaluación: el docente es el encargado de guiar el proceso de evaluación y desde su posición de experto y del lado de la enseñanza, brinda opiniones y plantea soluciones de mejora.

En educación superior la autoevaluación y co-evaluación son fundamentales ya que son procesos que permiten a un individuo tomar conciencia de su rol de estudiante y asumirlo con autonomía y responsabilidad. Además que al

autoevaluarse o evaluar a sus iguales un estudiante observa sus avances, favoreciendo así la consolidación de su autoestima y motivación.

4.2.2. Evaluación en comprensión de lectura

Dentro del proceso de evaluación de la comprensión de lectura, el rol de los estudiantes es fundamental ya que el éxito de su desempeño dependerá de la toma de conciencia de la actividad que están realizando y de su predisposición por aprender a aprender. En este contexto, el docente tendrá el rol de “impulsar la implicación activa de sus estudiantes en la valoración y mejora de dichas capacidades” (Calero, 2011: 217).

La evaluación en comprensión de lectura no solo se centra en los resultados, lo más importante es evaluar el proceso de lectura; es decir, la manera en la que los estudiantes afrontan un texto y las estrategias que aplican para ello.

Entonces, es necesario seguir un sistema de evaluación formativo, que genere la autoevaluación constante y que esté presente en todos los momentos, desde el inicio hasta el final; siguiendo al mismo autor, (Ibid, p. 219) “se trata de enseñarle a planificar, supervisar y autoevaluar aquellos procesos de conocimiento que aporta la comprensión de textos”.

Siguiendo al mismo autor, se establece la necesidad de orientar las actividades de evaluación a cada etapa del proceso de lectura, fomentando la autoevaluación en cada una de ellas.

Etapas del proceso de lectura:

- Antes: es el primer acercamiento al texto. Se define el propósito de la lectura, se activa el conocimiento previo, se reconocen los elementos paratextuales.
- Durante: en donde se analiza el contenido del texto, se extraen las ideas principales y se deciden las estrategias que se van a emplear para la resolución de la actividad.
- Después: el lector evalúa su proceso, si la aplicación de las estrategias elegidas le ha permitido cumplir con el objetivo de lectura inicial planteado. De no ser el caso, el lector se verá en la necesidad de aplicar nuevas estrategias hasta cumplir con su finalidad.

En las tres etapas, la autoevaluación juega un rol importante ya que el lector tendrá que ser capaz de reconocer las dificultades y limitaciones con las que cuenta y se le van presentando, ya que es lo que le va a permitir elegir la estrategia de lectura idónea para aplicarla en el momento adecuado.

El docente deberá, entonces, plantear actividades de diagnóstico al inicio con el fin de conocer el estado en el que se encuentran sus estudiantes; si cuentan con estrategias, si son conscientes del proceso de lectura que enfrentan, si son capaces de definir los objetivos de lectura, etc. Todo ello dibujará el panorama al que se va a enfrentar el docente y será una guía para la elección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje a emplear.

La elección del texto a trabajar es también fundamental en la evaluación de la comprensión de lectura. Partiendo de la noción de “texto-estímulo”, la motivación estará ligada a los tipos de lectura que asignemos a los estudiantes; sobre todo en la formación inicial. De la lectura que les toque leer dependerá el interés que el estudiante le ponga al proceso de lectura y con ello, al de enseñanza-aprendizaje (Solé, 2004) citado por Muñoz (2015).

Para Carney (1992: 32), lo más importante de un texto es construir su significado. Y esto se consigue a partir de la identificación del contexto y de la activación de los conocimientos previos de los lectores. Para él, “un texto encierra la posibilidad de generar la construcción de múltiples significados”. Así, los significados de los textos estarán estrechamente ligados al género discursivo al que pertenezcan. Por ejemplo, una novela permitirá más interpretaciones que un artículo científico o una crónica periodística. Por ello, el mismo autor (Ibid, p. 38-48), propone algunos principios a tener en cuenta al momento de preparar una actividad y de elegir un texto:

1. Proponer textos completos y variados, que les permitan conocerse y valorarse a sí mismos así como a su cultura y aquella implícita en el texto que se lee.
2. Definir objetivos diferentes para cada texto.
3. Proponer actividades orientadas al establecimiento de relaciones entre el significado y las formas de lenguaje.
4. Proponer actividades individuales y grupales, que favorezcan el intercambio de interpretaciones.
5. Plantear preguntas orientadas a la construcción del significado. Y en una fase inicial o de diagnóstico, deben orientarse a la activación de los conocimientos previos.

Dentro de las actividades de evaluación y, tomando en cuenta que la lectura es un proceso individual y social, tal como lo mencionan Cassany y Aliagas (2009), es importante también el trabajo en grupo; dado que, si bien la lectura es un proceso individual, es el intercambio de ideas e hipótesis lo que hará que el texto “cobre vida” y con ello se construyan inferencias y se den significados.

Todo lo antes dicho tendrá éxito si el objetivo de las actividades planteadas está claro; ya que tal como lo afirma Gómez-Palacio (1993: 22), “se ha comprobado que si los niños conocen la tarea a realizar en una situación de evaluación, su comprensión mejora, ya que son capaces de orientar su actividad a tales objetivos. Pueden comprobar su propia comprensión y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector”.

Dicha afirmación, si bien se desprende de un estudio realizado con niños de educación primaria, podemos trasladarla también a estudiantes de educación superior.

4.2.3. Tipos de textos a evaluar en comprensión de lectura

En el ámbito universitario, el plan lector permite trabajar tipos de textos escritos que no se han visto en la escuela, en cuanto al grado de complejidad. Sin embargo, la elección de uno u otro dependerá de los objetivos trazados inicialmente. Tal como hemos visto, la comprensión escrita permite adquirir el léxico, comprender y establecer contextos para inferir y asignar un sentido a lo que se lee; y los textos escritos son el medio para lograrlo.

Así, según las características, establecemos la siguiente clasificación:

Cuadro nº 5. Clasificación según la tipología de los textos

Tipo	Ejemplos	Características
Textos periodísticos	Periódicos y revistas	Informativos Expositivos De opinión
Textos científicos	Ensayos, trabajos de investigación	Argumentativos Expositivos
Textos literarios	Novelas, cuentos y mitos	Narrativos

Fuente: Elaboración propia

Si bien, todos los tipos de textos requieren de la experiencia previa del lector para poder lograr la comprensión, los procesos de lectura serán distintos dado que la información precisada en cada uno tiene fines diferentes.

Así por ejemplo, los textos periodísticos requerirán del conocimiento del contexto en el que la noticia se da. Sea informativo, expositivo o de opinión, un artículo periodístico alude a un hecho real y a un contexto específico.

Los textos científicos, en su mayoría expositivos, suponen del lector un conocimiento más profundo del tema. Incluso, el lector tiene un fin específico de lectura al abordar este tipo de textos. Por lo general son especializados y pueden desarrollar temas completamente nuevos para el lector, lo que demandará un mayor trabajo de documentación, con el fin de corroborar la veracidad de la información leída.

En los textos literarios, por su parte, el lector hace uso de sus conocimientos previos para poder construir la coherencia global del texto. A diferencia de los otros tipos de textos, los literarios apelan a la subjetividad del lector. Por lo tanto, podemos decir que la lectura de un texto narrativo es una interacción entre lo dicho por el autor y la experiencia subjetiva del lector (Duque y Vera, 2010). Este tipo de textos suele caracterizarse por la descripción de personajes, hechos, pasajes y acciones, frecuentemente ya conocidas por el lector (Pérez, 2005).

En el aprendizaje de una segunda lengua los textos literarios juegan un rol importante porque ofrecen contextos que permiten al lector hacer uso de sus conocimientos previos con el fin de darle un sentido global al texto. También le permite formular sus ideas reutilizando el léxico, ciertas estructuras gramaticales y expresiones de uso coloquial. Es un medio para entrar en contacto con la cultura de la lengua en la que está escrito, reconocer estereotipos, modos de vida y establecer relaciones con la cultura propia del lector (Atmaca, 2013).

Actualmente, existen los “audio libros” que facilitan la comprensión de lectura porque hay una relación entre la comprensión oral y la escrita. Tal como lo menciona Jamet (2006: 51), “las personas con endeble nivel de comprensión de lo oral suelen tener un nivel pobre de comprensión de lo escrito”. La comprensión oral facilita la integración semántica y la identificación de palabras; por lo que, sostenido con la lectura del texto, contribuye con la comprensión total.

Los textos literarios y los textos periodísticos contribuyen a lo que el MCER llama “competencia general” que vendría a ser la cultura general del lector.

Capítulo III.

DISEÑO DEL PROYECTO

1. TÍTULO DEL PROYECTO

Modelo de evaluación de plan lector para los cursos de francés I, II y III

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. Conocer las carencias del sistema de evaluación del plan lector aplicado hasta el momento.
2. Proponer un modelo de evaluación para el trabajo de comprensión de lectura, complementario a las actividades del curso, que atienda las necesidades de los estudiantes y docentes, a partir de actividades que permitan la adquisición de las competencias comunicativa y cultural en estudiantes de traducción.
3. Fomentar la evaluación continua en las actividades de comprensión de lectura que se planteen en los cursos de francés.
4. Propiciar el desarrollo de estrategias y técnicas para la comprensión de lectura en francés.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El presente proyecto de innovación es de tipo educativo y surge de la necesidad de querer orientar las actividades de comprensión de lectura de los cursos de francés hacia la formación de la competencia traductora, necesaria para los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación.

Es así que planteamos el proyecto dirigido a los estudiantes y docentes de los cursos de francés I, II y III, por ser estos cursos formativos, de iniciación al aprendizaje del idioma y a la lectura en francés. Asimismo, dado que la competencia traductora es amplia, nos centramos en las subcompetencias comunicativa y cultural, que consideramos se pueden trabajar en los cursos mencionados.

Además de ello, el presente proyecto propone actividades para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes y, que promuevan, motiven a la lectura y a la investigación incluso fuera del ámbito universitario.

Este proyecto parte del hecho que para poder desempeñarse como traductor, el rol de la lectura es fundamental dado que la primera operación que va a realizar será extraer el sentido global de un texto. La labor será más sencilla en función del conocimiento del idioma en que se lee y de la cultura de origen del texto. Pero más allá de ello, se requieren estrategias de lectura que permitan a los traductores solucionar los problemas de comprensión que se les presenten. Esto obedece a que un traductor debe traducir de manera neutral un texto; es decir, traducir el sentido que le da el autor sin interferir con la opinión o interpretación personal.

Es por ello que los traductores deben ser lectores hábiles y competentes, capaces de comprender un texto de manera transparente, sea cual sea la temática, para luego transcribirlo de manera fidedigna.

4. PLANTEAMIENTO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN

4.1. Trabajo de campo

Con el fin de plantear un modelo de evaluación adaptado a las necesidades de los estudiantes de la carrera de traducción, propusimos entrevistas y grupos focales a docentes y estudiantes de los cursos de francés I, II y III, con el objetivo de conocer las opiniones de los actores implicados sobre el plan lector: su utilidad, el tipo de lecturas, actividades llevadas a cabo y las dificultades encontradas al momento de ponerlo en marcha.

Los participantes en los grupos focales fueron elegidos al azar y lo preferimos de esa manera porque no todos los estudiantes contaban con la misma disponibilidad de tiempo.

Participaron en total 53 estudiantes de los tres niveles (Francés I, II y III) cuyas edades varían entre los 17 y 28 años. Además, detectamos que el 75% de estudiantes llegó a la universidad sin conocimiento alguno del idioma francés; mientras que en inglés solo el 8% llegó en esta situación y el 26% con un nivel básico. Dicha información fue extraída de una ficha de datos que completaron los estudiantes antes de iniciar el diálogo (Anexo 2).

Con respecto a las docentes, tuvimos una por nivel por lo que no hubo mayor criterio de selección.

Finalmente trabajamos 3 entrevistas y 5 grupos focales que para fines de análisis fueron clasificados de la siguiente manera:

Cuadro nº 6a. Clasificación de los participantes - docentes

Técnica	Nivel	Código análisis	Nº participantes
Entrevista docente 1	Francés I	EP1	1
Entrevista docente 2	Francés II	EP2	1
Entrevista docente 3	Francés III	EP3	1
Total participantes			3

Fuente: Elaboración propia

Cuadro Nº 6b. Clasificación de los participantes - estudiantes

Técnica	Nivel	Código análisis	Nº participantes
Grupo focal 1	Francés II	GF1	9
Grupo focal 2	Francés III	GF2	13
Grupo focal 3	Francés I	GF3	6
Grupo focal 4	Francés I	GF4	12
Grupo focal 5	Francés III	GF5	13
Total participantes			53

Fuente: Elaboración propia

Debemos precisar que las entrevistas y grupos focales se llevaron a cabo siguiendo el enfoque de complementariedad, el cual permite modificar la guía de preguntas para ambas técnicas en función de la información proporcionada por los participantes y de las nuevas categorías y variables que puedan ir apareciendo (Anexo 3).

De la información obtenida a través de las entrevistas y grupos focales a estudiantes y docentes, pudimos establecer cuatro categorías de análisis, de las que a su vez se desprendieron subcategorías:

Cuadro N° 7. Clasificación de categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
1. Utilidad del plan lector	- Favorece la adquisición de la competencia comunicativa y cultural - Propicia la motivación por la lectura
2. Dificultades	- Ausencia de recursos e instrumentos de evaluación al momento de programar del plan lector por los docentes. - Escaso conocimiento de la lengua y de la cultura francesa por parte de los estudiantes - Falta de estrategias y técnicas de lectura - Falta de motivación por parte de los estudiantes
3. Evaluación y actividades	- Evaluación y motivación - Necesidad de una evaluación continua - Desarrollo de actividades - Rúbricas y guías para la evaluación - Soportes y lecturas
4. Estrategias de lectura empleadas por los estudiantes	- Similitud entre palabras - Documentación en lengua materna - Elaboración de resúmenes - Trabajos en grupo

Fuente: Elaboración propia

4.2. Análisis de resultados

4.2.1. Utilidad del plan lector

Los estudiantes y docentes de los cursos de francés reconocen la importancia que tiene el plan lector para su formación, aunque se remiten a la adquisición de vocabulario nuevo, ciertas estructuras gramaticales y al descubrimiento de la cultura del idioma del texto en que se lee.

Los estudiantes mencionaron también que el plan lector les brindó la oportunidad de leer y encontrarle el gusto a la lectura, mas no se mencionó en ningún momento el aporte del plan lector en el trabajo de comprensión de textos en sí.

a) Adquisición de la competencia comunicativa: vocabulario y léxico

- Los estudiantes manifestaron que el plan lector es una herramienta útil para el aprendizaje de vocabulario nuevo.

“A mí me gustaron las 2 lecturas, pero más la última. Me encantó porque aprendí mucho vocabulario y en eso de si es masculino o femenino, me encantó porque acá en Perú puede ser masculino pero en francés puede ser femenino; entonces como que eso captaba mi atención y trataba de sacar

más palabras en francés para poder saber si era femenino o masculino.” (GF4)

- Los docentes entrevistados también indicaron la importancia del plan lector en cuanto al aprendizaje del léxico.

“En general los estudiantes pudieron adquirir más vocabulario, pudieron trabajar la comprensión lectora en francés. Al inicio fue un poco complicado para ellos porque no tenían conocimientos previos del idioma, pero luego los chicos tuvieron un poco más de base y pudieron mejorar sus notas.” (EP1)

b) Adquisición de la competencia cultural

- De igual manera, los estudiantes son conscientes y reconocen la importancia de la cultura de la lengua en la que se lee, tanto de las costumbres como de las expresiones cotidianas.

“Está muy bueno eso que decían, que sean temas actuales y también a mi me encantaría temas culturales de Francia, qué comen, cómo viven, cómo ven por ejemplo el tema de tener una pareja ... entonces podemos informarnos y leer y hacer un contraste y ah cómo lo ven allá y acá en el Perú lo vemos mal, pero por qué. Y hacer un debate, ¿no? por ejemplo cuánto ha avanzado la tecnología, qué tanto usan las redes sociales, o si la gente lo usan más para divertirse o de verdad utilizan para hacer negocios, que sean así de actualidad.” (GF5)

“Creo que deben reforzar un poco más para saber de cultura porque hay frases que no son traducidas al español. Como acá, por ejemplo, chévere.” (GF3)

- Una docente indicó la importancia de relacionar el aprendizaje del vocabulario con el de la cultura; pero también, resaltó la importancia de mostrar elementos culturales que vayan de acuerdo a los intereses de los estudiantes.

“Yo creo que ayudó a adquirir más léxico porque ellos estaban obligados a leer y de esa manera ellos podían descubrir muchas palabras nuevas, que son de un nivel A1 básico, las expresiones, la cultura; por ejemplo, en lo que es civilización se trabajó la educación en Francia, cómo está dividida.” (EP1)

“Descubrieron una cantante que ellos nunca habían escuchado tal vez, pero yo pienso que se podría trabajar tal vez con un tipo de cantante más contemporáneo tal vez porque ellos escuchan música en francés; y quizá en los ciclos más adelante se podría trabajar Edith Piaf o literatos o autores, para que tengan un poco más de cultura también. (EP2)

c) Motivación por la lectura

- Algunos estudiantes manifestaron que el plan lector incentiva a la lectura ya que se enfrentan a textos que los motivan a seguir leyendo.

“Vocabulario y de repente pues que nos llame la atención a querer leer porque hay muchos que de repente no nos gustaba leer pero a raíz de repente de esos cuentos y esas novelas nos llama la atención leer y nos atrae la lectura. Buscamos otro libro ya no necesariamente en español o en inglés, de repente, quiero leer esta novela en francés o quiero leer esta novela en inglés. Tratamos de encontrarle el gusto a la lectura.” (GF2)

4.2.2. Dificultades presentadas para el desarrollo de las actividades del plan lector

Este punto es el más importante en nuestro análisis ya que de aquí obtendremos la información para plantear las actividades de evaluación.

Con respecto a los estudiantes, una dificultad encontrada es aquella que tiene que ver con la falta de estrategias y técnicas de lectura, lo que conlleva a una desmotivación que se ve reflejada en una actitud negativa frente a los cursos de francés. Inferimos que los estudiantes, al no contar con estrategias idóneas de lectura, les resulta difícil el trabajo individual y autónomo.

Ante esta dificultad, los docentes sienten que deben invertir más tiempo en clase en resolver preguntas, frecuentemente sobre el léxico, a las cuales los mismos estudiantes podrían encontrar respuesta.

A ello se suma el poco tiempo con el que se cuenta para las clases de francés (5 horas académicas), lo que no permite el buen desarrollo de las actividades de plan lector en clase. De parte de los estudiantes, sienten que no trabajan como deberían hacerlo; y por parte de los docentes no pueden hacer una evaluación continua de las tareas realizadas por los estudiantes. Manifiestan que lo ideal sería que el plan lector cuente con sus propias horas de clase o que se aumenten las horas de los cursos por semana.

a) Tiempo insuficiente para el desarrollo de actividades

- Los estudiantes manifiestan que el tiempo en clase no es suficiente para el trabajo de plan lector. Este aspecto genera que los estudiantes se sientan abrumados y, por lo tanto, se desmotiven, reflejándose en los resultados.

“Yo creo que debería haber un tiempo especial y exclusivo para lo que es plan lector, ya que nos toman obviamente un control de lectura; tener un espacio aparte ¿no? porque obviamente las 5 horas nos queda chiquito, y para una vez a la semana queda pero recontra chico. La gramática, el libro y todo lo

demás, la verdad que es bien denso y más el control de lectura, ya estamos muriendo lento.” (GF5)

“(…) porque si la clase no la adquirimos bien, las poquitas cinco horas que nos dan, imagínese un conversatorio, va a ser una pérdida de tiempo (…) Porque la verdad yo no sé cómo hacen porque las 5 horas las reparten maravillosamente, exponemos, escribimos, hablamos, hacemos el libro, todo.” (GF3)

- De igual manera, el poco tiempo en clase fue una de las principales dificultades manifestadas por los docentes porque les impide un adecuado desarrollo de las actividades referidas a la lectura.

“Es que no se puede hacer mucho por lo que hay un contenido que avanzar. Ese es el problema. Entonces, yo quisiera hacer más pero es bien difícil por el tiempo. Yo soy realista, no puedo. Como te sugerí ahí, por ejemplo, cambiar el final, escenificarlo. Toma tiempo pues.” (EP3)

“Conociendo a nuestros estudiantes, sabiendo que no tienen tanto el hábito de la lectura ni en nuestro propio idioma, considero que se les podría acompañar dedicándoles cierto tiempo a la lectura en clase. Aunque aquí hay una cuestión de tiempo, ¿no? porque tenemos solo 5 horas por semana…” (EP1)

b) Tiempo insuficiente para la evaluación

- Para los estudiantes, el poco tiempo de clases afecta en sus resultados.

“A veces leemos el texto pero por la presión del tiempo no llegamos a entender bien, no usamos una técnica y en los exámenes tenemos que leer y la presión del tiempo, no podemos de repente entenderlo.” (GF2)

- El tener poco tiempo impide que los docentes hagan un seguimiento continuo, lo que conlleva a que los estudiantes solo se dediquen a las lecturas unos pocos días antes del examen o a la actividad con nota prevista.

“El léxico sí, eso uso más; hubiese querido, pero no me da el tiempo la verdad y también no me leen todos. Les hago preguntas ¿y han leído? no madame; entonces cómo hago. Eso se podría trabajar el próximo ciclo, escogen bien y de ahí a programar: en qué capítulo está. Yo también tendría que hacer un trabajo previo, pero más me he concentrado en el material, al contenido de la sesión ¿entiendes? poco el plan lector, eso ya lo he visto previo a la práctica.” (EP3)

c) Falta de estrategias y técnicas de lectura

- Los estudiantes reconocen la importancia de saber manejar técnicas y estrategias de lectura para facilitar las tareas del plan lector. Sin embargo, son conscientes de que no cuentan con ellas.

“Entrevistador: Eso que comentaste de la técnica, ¿a qué te refieres? ¿no tienes una técnica de lectura?”

Estudiante 1: No una fija al menos para mí, porque hay veces que me funciona una cosa y otras no tanto.

Entrevistador: ¿Y de qué depende de que te funcione una u otra?”

Estudiante 1: De verdad que no lo sé y eso es lo que quisiera saber, de qué depende, quisiera que me asesoren mejor en eso. Porque eso va acompañado de la forma en que uno lee también. Del plan lector, que esa persona nos enseñe también técnicas de lectura. Eso también se puede hacer en un taller, lectura veloz y eso. Técnicas en general.” (GF2)

d) Falta de técnicas y estrategias para aprender vocabulario

- Ante ello, los estudiantes manifiestan la necesidad de aprender estrategias y contar con recursos para resolver eficazmente las dificultades de vocabulario.

“No me agrada mucho buscar en internet, preferiría que alguien me enseñe a buscar el significado de las palabras. Ahí aparece literalmente pero no lo que realmente quiere decir.” (GF4)

“- Quisiéramos que nos enseñen, o sea, como podemos nosotros de manera rápida y concisa, el lograr que el vocabulario no sea una barrera; o sea de cómo podemos... primero buscamos las palabras que no entendemos y luego lo leemos o primero lo leemos así, en limpio, así tal y como está y luego buscamos las palabras. Eso es lo que yo quisiera porque a veces yo busco un método, otro método para que el tiempo no me apremie.

- También, a veces yo he buscado en los diccionarios más conocidos y no encuentro a veces las palabras y yo estoy que busco y busco.” (GF5)

- Para el aprendizaje del vocabulario es necesario aplicar estrategias y la falta de ellas representa una dificultad, ya que hace que la lectura se convierta en un proceso tedioso.

“- En la lectura, el no saber los verbos, tener que buscar palabra por palabra.

- En inglés no nos pasa eso.

- Y el hecho de saber cada palabra a mí no me facilita la lectura. La verdad a mí no porque como que depende del contexto, tal vez una palabra a mí me dice algo pero junto a la otra palabra significa otra cosa.

- Y toma mucho tiempo también estar traduciendo palabra por palabra ¡uf!” (GF3)

e) Falta de técnicas y estrategias para la búsqueda de información

- Otro elemento que representa una dificultad para los estudiantes es la falta de conocimientos previos de un tema, lo que consideramos, puede deberse a la falta de una adecuada estrategia de búsqueda de información.

“Y conocimiento previo del tema. Yo siento que en francés, en la última lectura ¡porque nos tocó una lectura de 8 páginas! el problema no fue tanto el vocabulario si no el tema previo, no conocíamos nada del CETA. Yo me pasé más de dos horas buscando información sobre el tema para poder recién leer el texto. Porque leía y “¿qué es esto?” y tenía que ir a buscar y me retrasaba un montón en la lectura.” (GF2)

“Yo preferiría que nos den cómo enfrentar lecturas, porque no solamente vamos a vivir de artículos, podemos leer una editorial extensa de un diario francés por ejemplo, y ahí qué vamos a hacer, un periódico y ¿qué vamos a hacer ahí? el periódico pues tiene un nivel de expresión de una persona que ha estudiado, que capaz tenga algunas palabras, este, que solamente sean esas que le llaman los argots, las palabras que son de acuerdo a los... por ejemplo palabras de política ¿no? por ejemplo como transfuguismo o este... no sé qué otras palabras.” (GF5)

- Los docentes manifiestan que los estudiantes se limitan a una lectura superficial del texto; es decir, que no buscan información adicional que les pueda ayudar a comprender lo que están leyendo.

“Pero cuando vamos a hacer una pregunta inferencial o crítica, es ahí donde hay más problemas ¿no? sobre todo para interpretar lo que han leído. En cuanto a lo literal son capaces de decirme, por ejemplo, eso sucedió tal día, dónde, cuándo, qué; pero no son capaces por ejemplo, de interpretar o no son capaces de darme indicios de un texto o evidencias de algo que no está en el texto, algo implícito.” (EP2)

“¿Cómo pueden pasarse, por ejemplo, las expresiones? Creen haber comprendido o no se dan el trabajo de buscar expresiones ¿no? Porque un día yo les pongo “qu’est-ce que ça veut dire ? qué quiere decir tal ¿no?, sobre todo los que es “expression imagée”, tienen que buscar “tomber sur les pommes”, ¿qué cosa es tomber sur les pommes? ¿caer sobre las manzanas? no tiene sentido, tienen que buscar. Y aparte de eso, también, lo bueno de esos libros es que también viene lo que significa abajo y ni siquiera se dan el trabajo de leerlo.” (EP3)

4.2.3. Evaluación y actividades

La evaluación del plan lector es parte fundamental para el logro de los objetivos planteados. Sin embargo, inferimos que los estudiantes la perciben de manera diferente pues pareciera que ellos están motivados solo por la nota; es decir que sus objetivos están centrados en un resultado final, mas no en lo que se espera que aprendan. De igual manera los docentes, por falta de tiempo, se limitan a una evaluación sumativa con controles de lectura aislados, es decir, sin un trabajo previo o posterior al control.

En ambos casos se reconoce que no es suficiente y remarcan la necesidad de una evaluación continua que les permita ir midiendo sus avances.

Asimismo, estudiantes y docentes se mostraron favorables en cuanto al uso de las rúbricas y fichas de evaluación, aunque reconocieron que es vital que el docente tenga en claro cual es el objetivo de la actividad a fin de que los estudiantes puedan hacer un buen trabajo.

También se mencionó el tema de las lecturas y soportes, si virtuales o en físico, dado que de los textos a leer dependerá el interés que otorguen los estudiantes a las actividades propuestas, además de la nota.

De lo antes expuesto podemos resaltar la importancia de las actividades que se vayan a plantear ya que deben ser motivadoras y al mismo tiempo tienen que ser evaluadas constantemente. Así, el éxito no solo dependerá de la lectura asignada, si no también de la actividad a desarrollar.

4.2.3.1. La evaluación

a) Evaluación como medio de motivación

- Los docentes reconocen que la evaluación es un medio para hacer que los estudiantes se dediquen un poco más a sus lecturas. Utilizan la nota como una estrategia para motivarlos a leer.

“Los chicos no leen, no leen. Yo trato de ponerles puntaje haciéndoles preguntas, antes de llegar a la práctica de la comprensión lectora; pero son muy pocos los que leen, muy pocos, por más que se les da material, con el pretexto de que tienen que trabajar, no hay forma. Pero se trata de, ya vísperas al examen de plan lector, ya me pongo más fuerte, con nota (...) y bueno, ya saben que hay nota ¿no? y eso los obliga” (EP3)

“Sí, sí. Trabajaron igual. Pero más que todo motivados por las evaluaciones.” (EP1)

b) Necesidad de una evaluación continua

- Los estudiantes, al ser conscientes de que solo leen antes de un control o evaluación, manifiestan la necesidad de una evaluación constante con el fin de asegurar que todos están leyendo y sobre todo, comprendiendo.

“Podría ser 50 palabras pero no en la medida de entregarlo todo en un solo día. Podría entregarse semanalmente. Esa puede ser una forma de seguir que las personas estemos leyendo. Como dijo ella, a veces dejamos para el último porque no solo tenemos ese curso o ese trabajo. Entonces, en todos los cursos nos dejan cantidad de trabajos y tenemos que ir partiéndolo en distintos momentos y cuando es la lectura “ah, es la lectura” después lo leo, pero a la hora de hacer el glosario se nos hace pesado, lo leemos todo a última hora y no hemos entendido bien o si entendimos... eso es lo complicado. Si presentamos semanalmente el glosario podemos ir leyendo poco a poco porque sabemos que tenemos que presentar el glosario.” (GF2)

- Los docentes también están de acuerdo con proponer una evaluación continua porque son muy pocos los estudiantes que preguntan sobre las lecturas; teniendo en cuenta que son artículos de actualidad y que suponen ciertos conocimientos previos.

“Solamente me preguntaron 2. “Madame, esta parte no he comprendido” y para todos les explico, esto es así, así y así; pero el resto espera al último minuto para leer. Lo que tiene que haber es una evaluación semanal si es posible, como son, por decirte, tienen el libro y es por decirte, 6 capítulos, cada dos semanas 1 capítulo. Así verdadero, falso, algo rápido no más (...) Algo que los obligue a leer. Saben que ahí está en juego su nota.” (EP3)

c) Rúbricas y guías para la evaluación

- En general, los estudiantes reconocen la importancia de las rúbricas para el desarrollo de las actividades ya que son una guía para la elaboración de sus trabajos.

“Sí porque por ejemplo cuando hicimos lo de la encuesta, yo por ejemplo estaba perdida porque no sabía exactamente cómo avanzar o cómo desarrollar el trabajo; pero ya una vez que usted envió las preguntas ya supe ya como desarrollar. Eso sí nos ayudó bastante porque de repente tenemos una idea para hacerlo pero pueda que no sea la correcta y hagamos un trabajo erróneo. Entonces si el profesor manda una guía de cómo desarrollar el trabajo, nosotros vamos a saber en qué nos tenemos que centrar o focalizar. Mientras no tengamos una guía no vamos a poder desarrollar porque no vamos a estar seguros de qué se trata el trabajo.” (GF2)

“A mí las rúbricas sí, me ayudaban porque habían veces en las que yo me perdía en lo que tenía que hacer; o sea, sabía que tenía que hacer algo, pero me perdía, entonces, trataba de seguir la rúbrica y ya, tengo que hacer esto, necesito hacer esto; y cuando terminaba, verificaba si estaba cada punto y eso si me servía.” (GF4)

4.2.3.2. Las actividades

a) El vocabulario

- Los estudiantes reconocen la importancia de la actividad “Vocabulario”.

“El vocabulario de ahora me parece que está muy bueno, el que están pidiendo ahora, porque de verdad investigas para ese glosario. No es que agarras, copiaste y ya. Esa etimología nos mató pero está bien porque yo no sabía que esa palabra provenía de otro idioma.” (GF5)

- Pero al mismo tiempo manifestaron no tener mucha claridad al momento de trabajarlo. Podemos suponer que es por la falta de precisión en las indicaciones, las explicaciones de los docentes en este punto juegan un rol importante.

“Lo que no sabemos es que si la pongo ya la sé, ya la he usado y qué uso tendría para mí ese vocabulario. Porque el vocabulario es cuando no conocemos el uso, pero si ya la hemos visto y todo ya no será útil en ese aspecto. Si de 40 sabes 20 entonces estás llenando información por llenar.” (GF2)

“Algo en lo que nuestra profesora de inglés nos dio la posibilidad fue que si no encontrábamos las 25 palabras, podíamos en nuestra búsqueda adicional que podíamos agregar. Entonces al final yo al menos como en 5 hice eso porque ya se me habían acabado las palabras del mismo texto pero había buscado información de ciertas siglas que no entendía y dentro de eso me salió palabras que no conocía; entonces lo que yo hice fue pegar las de mi búsqueda. Entonces ese tipo de facilidades sí hacen que aprendamos mejor, aún más.” (GF5)

- Los docentes consideran importante la actividad “vocabulario”, pero precisan que se debe trabajar de la mano con los temas vistos en clase para que el aprendizaje del vocabulario sea significativo.

“Para mí la importancia reside en la reutilización del léxico. Mis chicos, por ejemplo, con este texto del plan lector y también como se trabaja en acorde con el contenido del libro, entonces se amplía más, se les da más léxico. Por tanto, en el examen final cuando les pido que comenten sobre, les réseaux, les médias, ya tienen léxico y también oral (...) Porque también viene en el libro. Entonces va asociado y ya tienen léxico. ¿Te das cuenta?” (EP3)

- Los docentes precisaron la necesidad de un modelo de trabajo, con el fin de aclarar las indicaciones de una determinada actividad y poder así contribuir con el logro del objetivo propuesto.

“Para el glosario sí, me pareció pertinente. Pero sugiero que los estudiantes de francés 1 al menos, tengan un modelo con todas las categorías gramaticales porque aún así se les da las indicaciones y los criterios, muchos de ellos no saben aplicar (...) Ellos tienen la guía del plan lector pero aún así no han sabido hacerlo. Son pocos los estudiantes que han logrado hacer las 10 palabras correctamente.” (EP1)

b) El control de lectura

- Los controles de lectura no son la actividad preferida de los estudiantes porque consideran que tienen cierto grado de dificultad que radica, sobre todo, en el tipo de preguntas.

“Para mí el control de lectura es un poco difícil porque podemos entender todo pero no sabes qué va a venir. Y a veces te piden una parte de la lectura y justo esa parte te olvidas en ese momento. No sabes lo que va a venir, así hagas un resumen de tus conocimientos propios, con tus propias palabras; pero tal y como está en el texto, no.” (GF1)

“Te piden literalmente que resuelvas. Son muy literales y eso la verdad no ayuda porque solo hay que copiar.” (GF3)

- Por ello, no es una evaluación de mucho interés porque sienten que más apela a la memoria que a la comprensión en sí.

“Pero eso es algo que yo discrepo en cierta parte porque se supone que lo que tu quieres con el examen es recabar si el alumno comprende o no porque a mí de que me sirve que ponerte a leer o escuchar un audio, memorízalo todo, ¿entonces qué va a contar, la memoria a realmente a lo que se comprende?” (GF2)

c) Foros y reportes

- Los estudiantes prefieren y valoran más las actividades que impliquen investigar y fundamentar sus puntos de vista.

“En ese reporte no solo nos pedían nuestra opinión o el resumen, si no también preguntaban la conclusión del autor y eso nos hace desarrollar la interpretación, claro, aparte de colocar nuestras opiniones. También nos hace centrarnos en el sentido del texto. Porque no tenemos que verlo con nuestro propio punto de vista, tenemos que identificar la postura del autor.” (GF2)

- De igual manera lo percibieron los docentes.

“(…) este semestre se innovó con el foro. Eso ayudó a los estudiantes a investigar más sobre el tema, en este caso, la biografía de Edith Piaf, y ellos buscaron más de lo que se les había pedido porque ellos tenían que participar en el foro que era con nota de participación entonces estuvieron más motivados.” (EP1)

d) Actividades de expresión oral

- Asimismo, los estudiantes sugieren actividades de expresión oral por ser actividades que les permiten ordenar y expresar sus ideas y usar el vocabulario aprendido en contexto.

“Sí porque nos informábamos y aparte podíamos hablar. De repente lo leíamos tal cual pero después teníamos que explicarlo con nuestras propias palabras. Eso nos ayudó con el vocabulario. Ahí ya entendíamos qué significaba el vocabulario y a qué se refería.” (GF2)

“Las entrevistas, salir al frente y decir oraciones cada uno. O de la próxima lectura por ejemplo, decir, yo entendí esto y así socializar.” (GF4)

e) Actividades de creación

- Los estudiantes consideran que las actividades de corte artístico los llevan a investigar y a utilizar recursos que facilitan el aprendizaje.

“Bueno, porque a mí se me hace fácil trabajar con infografías por lo mismo que es más imágenes y te atrae más a la vista y es como que ah esto lo vi aquí y ya lo sé. Lo relacionas. Todo lo que es trabajos manuales porque al momento, por ejemplo en la infografía, al momento de redactar, estructuro con conocimientos y aparte busco vocabulario y como lo escribes con tu puño y letra, te lo grabas.” (GF3)

“Por ejemplo en inglés, la profesora nos dio a elegir si exposición o juego y fue interesante porque a través del juego tuvimos que aprender. Eran lugares, fechas, momentos y sí, fue bastante divertido porque al salir, es como una exposición pero estás jugando y sacábamos a nuestros compañeros. No se siente tan pesado y nos obliga a investigar también.” (GF4)

4.2.3.3. Los tipos de textos a trabajar

a) Dificultades y progresión de las lecturas

- Las lecturas que se les brinda a los estudiantes juegan un rol importante ya que de ello dependerá el interés del estudiante por querer leerlas o no. Es por ello que para el curso de Francés I, se sugiere que las lecturas sean progresivas según el nivel de dificultad.

“Fue como del artículo de Edith Piaf al librito de Le match de Thomas fue un cambio bien brusco. Pudo haber sido al revés para que no sea tan pesado y se sienta más ligero.” (GF4)

- Además de tener en cuenta la dificultad de los textos, los estudiantes precisan la importancia de los artículos de actualidad. Consideran que se aprende sobre lo que sucede en el mundo ya que en los artículos encuentran elementos que son también parte de su propia experiencia.

“De repente deberían poner más artículos que hablen sobre la actualidad. Es interesante, es lenguaje actual y sentimos como que va a quedar de hecho las palabras (...) es como estar a la par con los jóvenes franceses que también pueden leer el mismo artículo, sobre una red social que las personas utilizan y por ejemplo, es como que estar a la misma par, ¿no? ellos también pueden haber encontrado ese artículo en internet y nosotros también tenemos la oportunidad de leerlo.” (GF5)

“Por ejemplo las historias son preparadas, así como para un propósito entretener, qué sé yo; mientras que esos temas actuales si te informan de lo que está pasando y aprendes, aprendes vocabulario que es real, que sales a la calle y lo vas a escuchar. Eso para mí es importantísimo, temas culturales y palabras que yo las escuche día a día.” (GF2)

- Los docentes también remarcaron la importancia de proponer textos que sean de interés y que tengan temas que puedan relacionar con su propia experiencia.

“El segundo texto “Le match de Thomas” sí porque eran estudiantes, adolescentes. Habían temas como la amistad, el equipo, muchos de los estudiantes practican deporte, entonces era un tema que ellos conocían.” (EP1)

“Igual que me pasó con la lectura de Snapchat, les gustó más, se sienten más identificados, o sea como que lo manejan.” (EP3)

b) Los soportes de lectura

- Para los estudiantes existe una relación entre los textos y las estrategias a emplear. Manifiestan que es más sencillo aplicar técnicas de lectura en un texto impreso que en uno virtual.

“En el libro pones notas adhesivas y ya por ejemplo, pones alguna colocación que vaya al costado. Cuando nos pedían vocabulario, ¿cómo sacar el vocabulario y marcar el significado si estaba en la pantalla?. En cambio impreso, lo resaltas, pones el significado y ya tienes la palabra que quieres poner en tu vocabulario y que vas a poder utilizar.” (GF2)

- Los estudiantes hicieron mención a los audio-libros, como medio que les permite leer y escuchar al mismo tiempo. Además de trabajar la comprensión, se ejercitan con la pronunciación de las palabras.

“El leer y escuchar ayuda bastante para saber cómo se está pronunciando porque nuestra pronunciación es lo que hemos aprendido de otros profesores, es decir, no nato. El escuchar hablar a un nativo nos ayuda mucho y nos permite evaluar y corregir nuestra pronunciación. Por eso, una lectura con audio, como lo tuvimos en inglés, sí ayuda bastante. Lo podemos escuchar y leer, escuchar y leer.” (GF2)

c) Participación de los estudiantes en la elección compartida de los textos

- Los estudiantes aprecian las actividades en donde ellos pueden elegir qué tema trabajar. Además de motivarlos, favorece su proceso de aprendizaje y les permite investigar sobre un tema que realmente les interese; lo que contribuirá a la elección de una futura especialidad.

“Entonces que sean temas que realmente sirvan para la carrera porque de repente en ese sentido, las personas o nosotros los estudiantes vamos a poder desarrollar hacia qué lado de la traducción queremos ir, si es a lo cultural, a lo social, lo económico. Entonces relacionado con ese tipo de artículos de repente a uno le puede ayudar; porque ya muchos estudiamos traducción, pero ¿y en qué te vas a especializar? ni idea, solo sé que quiero estudiar traducción. Pero con esos temas, de repente leyendo “ah mira este artículo me llamó la atención”; entonces puede ser que se investigue más, buscar más: “ah mira, me gusta esta línea, me voy a basar en esta línea”. (GF2)

“Preguntar a los estudiantes qué quieren leer ellos, primero eso y luego lo que diga la escuela. Para que nos motive a leer. O más que lo que quieran porque yo puedo querer una cosa, tu otra y tú otra, que sea por ejemplo opciones. Ya mira yo doy opción a esto, esto, se juntan cuatro opciones y entre esas cuatro eligen.” (GF4)

- Los docentes reconocen también que es fundamental el dejarlos elegir, sea el capítulo del libro a trabajar o la actividad a desarrollar. Consideran que así los estudiantes se sentirán motivados ya que trabajarán sobre un tema que ellos mismos han elegido.

“Darles la libertad que escojan. Ustedes escojan un capítulo, una escena, un diálogo; así se motivan más, no les imponen. Escojan la parte que ustedes quieran.” (EP3)

4.2.4. Estrategias empleadas

Los estudiantes aplican ciertas estrategias que han ido adquiriendo con el ejercicio de la lectura, sobre todo para la búsqueda del significado de las palabras. Los docentes no se toman el tiempo para enseñar técnicas o estrategias de lectura, quizás porque se asume que ya se desarrollaron en la etapa escolar.

Sin embargo, dada la naturaleza de la carrera, notamos que los estudiantes requieren que se les enseñe estrategias específicas para comprender un texto y no solo se remitan a la búsqueda del significado de las palabras que no conocen. Notamos, también, que requieren fortalecer la documentación lo que les permitirá ampliar su bagaje cultural.

Un punto importante obtenido de los resultados, es que los docentes no hicieron alusión a ninguna estrategia de lectura desarrollada durante las actividades; por lo que inferimos que el uso de estrategias no se contempla en la evaluación.

Entre las estrategias consideradas por los estudiantes tuvimos:

a) Similitud entre palabras

- Para el aprendizaje del vocabulario, los estudiantes se remiten a la similitud que existe entre las palabras en francés y en español.

“Era una lectura bien fácil en realidad. Las palabras más difíciles estaban atrás y se relacionan mucho con el español entonces era fácil de deducir el significado. No había mucho para el glosario, pero igual se tuvo que colocar” (GF2)

“Algunas palabras que encontré en Edith Piaf ya se me hacían familiares porque algunas estaban como que más o menos con el español, por si acaso no estaba segura la buscaba y si era correcto y era como que más fácil para la lectura.” (GF4)

b) Documentación en lengua materna

- Los estudiantes suelen investigar sobre un tema que no conocen en su lengua materna, para luego abordar la lectura en la lengua extranjera.

“Si es sobre la inmigración, lo busco en español. Primero lo busco en español, en los diccionarios Larousse y Word reference. Por ejemplo, los conceptos de inmigración y luego migración, esos conceptos previamente leemos pero en español. El concepto de la palabra en sí.” (GF5)

c) Elaboración de resúmenes

- Una de las estrategias que emplean los estudiantes es elaborar resúmenes párrafo por párrafo a medida que se va leyendo.

“La técnica que yo utilizo en francés y en inglés es párrafo por párrafo y al costado poner un pequeño resumen y exactamente de lo que he entendido del texto, porque el hecho no es tener que saberlo todo así tal cual, sino tener lo que entendiste al costado y ya es una ayuda para poder entender, poder estudiar también.” (GF3)

“Yo hago un resumen en mi celular. Hago un resumen de todo. Leo por ejemplo la mitad de un capítulo y escribo en mi celular.” (GF2)

d) Trabajos grupales

- Los estudiantes manifiestan que el trabajar en grupos favorece su aprendizaje ya que siempre en el grupo habrá alguno que tenga un mayor conocimiento del idioma y será su guía.

“Y eso me parece bien porque a mí, este ciclo me ha ayudado bastante a estar en grupo porque, o sea, sé inglés un poco pero siempre necesitaba que alguien esté ahí y justo me complementé con una persona que sabía bastante, entonces como que era ese apoyo ahí, me fue bastante bien. Yo creo que debería ser así.” (GF4)

- Manifiestan además que el intercambio de ideas les permite corroborar si realmente están comprendiendo o no.

“Yo para ver si he comprendido lo leo todo y pregunto a mis compañeros qué es lo que han entendido. Por ejemplo, “cuéntame la historia” y prefiero escucharlos, escucharlos y escucharlos porque “yo he entendido esto y yo esto, pero si acá hice esto” y ahí empieza el debate intercambiando ideas.” (GF4)

Cuadro Nº 8. Resumen de categorías y subcategorías encontradas

Categorías de análisis	Docentes	Estudiantes
1. Utilidad del plan lector	- Se presenta como una oportunidad para el trabajo de la comprensión de textos, aprendizaje de vocabulario nuevo y aprendizaje de la cultura del idioma en estudio.	
2. Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo asignado por semana a los cursos de francés no permite evaluar a los estudiantes de manera continua. - Ausencia de recursos e instrumentos de evaluación al momento de programar del plan lector. - Falta de motivación por parte de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo asignado a los cursos de francés no permite resolver todas las dudas que se puedan generar. - Escaso conocimiento de la lengua y de la cultura francesa por parte de los estudiantes. - Desconocimiento de estrategias y técnicas de lectura.
3. Actividades de aprendizaje y de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - La nota es un medio de motivación para los estudiantes. - Los temas de actualidad o que sean conocidos por los estudiantes dan mejores resultados en el trabajo de comprensión. De igual manera si los estudiantes eligen los textos a leer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe la necesidad de una evaluación continua. - Los textos deben ser de acuerdo a cada nivel. - Los textos en físico, no virtuales, son más fáciles de trabajar. - Las rúbricas y guías de evaluación permiten una mejor comprensión del trabajo a realizar siempre y cuando el docente pueda explicarlas claramente.
4. Estrategias de lectura empleadas por los estudiantes	- No precisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Similitud entre palabras - Documentación en lengua materna - Elaboración de resúmenes - Trabajos en grupo

Fuente: Elaboración propia

5. ACTIVIDADES A REALIZAR

Dado que los docentes, por falta de tiempo muchas veces, no brindamos los espacios suficientes para evaluar las capacidades de comprensión de lectura, debemos generar actividades que suplan esa falta de tiempo y permitan evaluar el proceso de comprensión, incluido el uso de estrategias; privilegiando las actividades para trabajar fuera de horas de clase. Tal como menciona Block (2004) citado en Calero (2011: 223), “se invierte un escaso tiempo en el aula para conocer cómo los lectores son capaces de autorregular sus habilidades lectoras. Ello exige que el maestro incorpore al proceso lector instrumentos de evaluación”.

Asimismo, al ser traductores en formación, nos insertamos en una perspectiva accional y sociocultural porque necesitamos que nuestros estudiantes aprendan el idioma francés y a la vez descubran los diferentes elementos culturales intrínsecos a él. Además, deberían movilizar los conocimientos ya adquiridos para poder relacionarlos con los nuevos.

En la mayoría de los casos los traductores se enfrentan a textos de todo tipo. Es por ello que el trabajo de comprensión de textos en plan lector no se limitará solo al aprendizaje del vocabulario o reconocimiento de estructuras gramaticales. Para los tres niveles en estudio, además de lecturas de tipo literario como cuentos cortos o adaptaciones de novelas, proponemos documentos auténticos tales como artículos periodísticos¹².

Finalmente, incidimos en definir claramente los objetivos de las tareas a llevarse a cabo para cada nivel de plan lector con el fin de que las actividades sean comprendidas por todos - docentes y estudiantes - y resulten significativas dentro de la formación.

¹² En el plan lector solo propondremos artículos periodísticos de actualidad dado que en el curso regular se trabajan otro tipo de documentos auténticos tales como anuncios, blogs, foros, folletos, guías, entre otros.

5.1. Características de la propuesta

El modelo de evaluación que proponemos ha sido concebido teniendo en cuenta el perfil profesional del traductor según lo establecido en el currículo de la carrera, el cual especifica:

Traduce mensajes escritos de la lengua origen a una lengua meta o viceversa, para mediar la comunicación entre comunidades lingüística y culturalmente diferentes, demostrando competencia traductora y competencia comunicativa en los idiomas en uso manteniendo el sentido del mensaje emitido así como demostrando capacidad para el trabajo en equipo, respeto y responsabilidad en su desempeño.

Además, consideramos las necesidades de los estudiantes extraídas de las entrevistas y grupos focales, así como las dificultades presentes en el desarrollo en clase del trabajo del plan lector.

5.1.1 Características de la propuesta

1. Evaluación de diagnóstico: proponemos iniciar el semestre académico con una prueba de comprensión escrita, a manera de diagnóstico, con el fin de evaluar el nivel con el que los estudiantes empiezan el semestre académico. Las pruebas pueden ser de tipo DELF (examen de suficiencia del idioma) según cada nivel: A1 para francés I, A2 para francés II y B1 para francés III.
2. Finalidad de las actividades: en cada actividad los objetivos estarán dirigidos al aprendizaje de la lengua (subcompetencia comunicativa), al descubrimiento de la cultura (subcompetencia cultural) y al desarrollo y aplicación de estrategias de lectura.
3. Programación de las actividades: hemos tratado también que las actividades se trabajen de manera autónoma y que estén dosificadas de manera tal que no abarque mucho el tiempo de clases, sabiendo que solo cuentan con bloques de cinco horas académicas (50 minutos cada hora) una vez a la semana y que el plan lector no cuenta con un horario aparte. Las actividades de evaluación previstas dentro de la clase tomarán entre 60 y 90 minutos.
4. Flexibilidad: al proponer las actividades partimos del hecho que los grupos de estudiantes son heterogéneos por lo que tratamos que las actividades, así como

las fechas de evaluación, sean flexibles de modo tal que puedan ser fácilmente adaptadas a cada grupo. De igual manera, planteamos actividades que se puedan trabajar con los textos que proponga el docente, de acuerdo al nivel de aprendizaje de cada grupo. Consideramos que el logro de la competencia en comprensión de lectura dependerá de las actividades que se propongan, más que de las lecturas en sí.

5. Prioridad del trabajo grupal: para el desarrollo de las actividades damos prioridad al trabajo grupal con el fin de que los estudiantes puedan dialogar entre ellos y ayudarse mutuamente ante las dificultades que se puedan presentar durante el proceso de lectura y la realización de tareas. Además, es propicio para aprender a trabajar en equipo, actitud que forma parte de la macro competencia traductora.
6. Tipos de textos: elegimos textos literarios porque apelan a la subjetividad del lector y activan los referentes culturales de experiencias previas en donde la lengua se muestra como el medio de comunicación (Mazauric, 2005). Contribuirán a enriquecer el bagaje cultural de los estudiantes, necesario para afrontar textos más complejos. Para la elección de los textos literarios, en la enseñanza del idioma francés existen numerosas editoriales que proponen este tipo de textos según el nivel, los cuales en su mayoría incluyen un CD de audio que permitirá a los estudiantes escuchar y leer al mismo tiempo.

Elegimos también artículos periodísticos con el fin de familiarizar a los estudiantes con los textos expositivos y con la cultura y sociedad francófona, dado que tocan temas de actualidad.

7. Textos de acuerdo al nivel: la elección de los textos a leer corresponden a cada nivel (A1, A2 y B1). Así, los estudiantes podrán progresivamente hacer uso de estrategias y técnicas de lecturas, al mismo tiempo que se adquieren las subcompetencias comunicativa y cultural. En esta etapa no incluimos artículos científicos ni de tipo académico por ser textos que requieren de un nivel más avanzado en cuanto al conocimiento del idioma.
8. Cantidad de textos: para cada nivel sugerimos dos lecturas a trabajar durante el semestre: un texto literario y un artículo periodístico o de actualidad. Sin embargo, el docente tiene la facultad de agregar o quitar un texto, así como de adaptar las actividades, puesto que ello dependerá de la manera en la que respondan sus estudiantes. Debemos precisar que lo importante del plan lector es que los estudiantes comprendan el texto que están leyendo y puedan aplicar estrategias para ello. Los textos según el nivel se clasifican en función al número de palabras:

- A1: alrededor de 500 palabras
- A2: de 500 a 1000 palabras
- B1: de 1000 a 1500 palabras

9. Evaluación formativa y del proceso: dado que consideramos el trabajo de comprensión de lectura como un proceso, fomentamos la evaluación de tipo formativa con el fin de hacer un seguimiento continuo a los estudiantes sobre la manera de cómo vienen trabajando. Dado que la institución exige calificar con una nota, que a la vez juega un rol motivador para los estudiantes, sugerimos que cada unidad se califique sobre el conjunto de actividades. Es decir que para obtener la nota del plan lector de la unidad, los estudiantes deben presentar todas las actividades previstas. De esta manera, se puede calificar el proceso que ha seguido el estudiante, el cual inicia con la lectura del texto y termina con la producción de la(s) actividad(es) señalada(s).

10. Rol de los docentes: para el buen cumplimiento de las actividades consideramos que los docentes tienen un rol fundamental ya que serán ellos los encargados de explicar el objetivo de cada tarea y de monitorear el avance de los estudiantes. Asimismo, serán los docentes los encargados de poner en marcha el cronograma de actividades, así como de detectar y resolver las principales dificultades antes de pasar a una siguiente actividad.

Al final de cada unidad sugerimos una reunión de docentes con el fin de discutir sobre el desarrollo de las actividades y evidenciar los logros y dificultades que se hayan presentado.

5.1.2. Descripción de las actividades

5.1.2.1. Vocabulario

El Vocabulario, en traducción llamado “glosario de términos especializados”, es una actividad que estará presente en las tres unidades que conforman el semestre académico, por ser una herramienta que emplean los traductores en el desempeño de su función. Siguiendo el plan de estudios de la carrera en mención, los estudiantes elaboran glosarios especializados a partir del quinto ciclo con los cursos de especialidad. Así, el Vocabulario es una actividad que busca iniciar a los estudiantes con el trabajo del léxico.

El Vocabulario será un ejercicio de identificación del léxico, de sus características gramaticales así como del sentido que se le otorga dentro del texto escrito.

Asimismo, se presenta de manera progresiva para cada nivel. Proponemos el “descubrimiento” para el primer nivel, el “uso” para el segundo y “profundización” para el tercero.

A continuación presentamos la descripción de la actividad para cada nivel, los instrumentos de evaluación y las indicaciones de la misma se encuentran en el Anexo nº 6 del presente informe.

- **Francés I:** El trabajo de descubrimiento de Francés I irá asociado a un trabajo comparativo con la lengua materna. Esta comparación permitirá a los estudiantes establecer similitudes entre ambas lenguas que servirán como soporte para su aprendizaje.

Cuadro nº 9a. Descripción de la actividad Vocabulario para Francés I

Estructura del Vocabulario	Objetivo
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Familiariza al estudiante con las palabras nuevas dentro de un contexto. - Clasifica las palabras por categoría gramatical. - Permite plantear similitudes existentes entre las palabras en español y francés. (Los estudiantes notarán que existen muchas, dado que ambas lenguas se originan en el latín). - Usa diccionario bilingüe.
Término en lengua origen (TLO)	
Categoría gramatical (de TLO)	
Término en lengua meta (TLM) o significado en español	
Categoría gramatical (de TLM)	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro nº 9b. Ejemplo de Vocabulario para Francés I¹³

Contexto	Término en lengua origen (TLO)	Categoría gramatical (de TLO)	Término en lengua meta (TLM)	Categoría gramatical (de TLM)
Je traverse la cour.	<i>Traverser</i>	<i>Verbe (1ère personne singulier, présent)</i>	<i>Cruzar</i>	<i>Verbo</i>
Avec sa voix grave	<i>Voix</i>	<i>Nom (féminin, singulier)</i>	<i>Voz</i>	<i>Sustantivo (femenino, singular)</i>

Fuente: Elaboración propia

¹³ Extraído de: Boyer, N. (2009). *Le match de Thomas*. Paris, Hachette; capítulo 1, pp. 5-10. Lectura para nivel A1.

- **Francés II:** El uso del léxico para Francés II está ligado a la creación de redes de significado. En función al texto que se lee, el estudiante podrá asociar las palabras encontradas según su significado dentro del contexto de lectura.

Cuadro nº 10a. Descripción de la actividad Vocabulario para Francés II

Estructura del Vocabulario	Objetivo
Categoría de agrupación de palabras	- Analiza las palabras nuevas dentro de un contexto determinado.
Contexto	- Identifica la categoría gramatical de las palabras.
Término en lengua origen (TLO)	- Crea asociaciones entre las palabras nuevas, agrupándolas en redes de significado o categoría de asociación.
Categoría gramatical (de TLO)	- Comprende las definiciones monolingües.
Término en lengua meta (TLM) o significado en español	- Usa diccionarios y recursos virtuales.
Definición monolingüe (de TLO)	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro nº 10b. Ejemplo de Vocabulario para Francés II¹⁴

Categoría de asociación: Les pièces de la maison				
Contexto	Término en lengua origen (TLO)	Categoría gramatical (de TLO)	Término en lengua meta (TLM)	Definición monolingüe
<i>Il commence à tout regarder, depuis la cave jusqu'au grenier.</i>	<i>Cave</i>	<i>Nom (Féminin, singulier)</i>	<i>Sótano</i>	<i>Pièce située en sous-sol des immeubles d'habitation.</i>
	<i>Grenier</i>	<i>Nom (Masculin, singulier)</i>	<i>Desván</i>	<i>Étage supérieur d'une maison</i>

Fuente: Elaboración propia

¹⁴ Extraído de: Verne, J. (2010). *Le tour du monde en 80 jours*. Paris, Hachette; pp. 5-11. lectura para nivel A2.

- **Francés III:** Para el tercer nivel, Francés III, dado que el español y el francés derivan del latín, proponemos colocar el origen etimológico de las palabras. También, se precisan los términos que se emplean en especialidades específicas tales como la medicina, tecnología, economía, etc.

Cuadro nº 11a. Descripción de la actividad Vocabulario para Francés III

Estructura del Vocabulario	Objetivo
Contexto Término en lengua origen (TLO) Categoría gramatical (de TLO) Definición monolingüe (TLO) Etimología de una palabra o especialidad de una expresión idiomática (TLO)	<ul style="list-style-type: none"> - Profundiza en el análisis de las palabras nuevas dentro de un contexto. - Clasifica las palabras por categoría gramatical y diferencia su uso según los contextos en los que se pueda presentar. - Comprende y emplea las definiciones monolingües. - Usa diccionarios y recursos virtuales monolingües. - Diferencia el significado de las palabras en los diferentes contextos que se pueda presentar. - Conoce la etimología y origen de las palabras. - Conoce el dominio específico en el que se emplean ciertas expresiones (técnico, médico...)

Fuente: Elaboración propia

Cuadro nº 11b. Ejemplo de Vocabulario para Francés III¹⁵

Contexto	Término en lengua origen (TLO)	Categoría gramatical (de TLO)	Definición monolingüe	Etimología/especialidad
Cet air froid a favorisé la formation d'un <u>anticyclone thermique</u>	<i>anticyclone thermique</i>	<i>Expression</i>	<i>ou anticyclone à cœur froid, est une zone fermée de haute pression atmosphérique</i>	<i>Expression utilisée en climatologie</i>
	<i>froid</i>	<i>adjectif</i>		<i>Du latin frigidus</i>

Fuente: Elaboración propia

5.1.2.2. Cuestionario de preguntas

El cuestionario de preguntas será la primera aproximación al texto. Es la etapa de reconocimiento de los elementos que lo constituyen, es por ello que las preguntas planteadas serán como una guía para ayudar al estudiante con el proceso de comprensión.

Para los cursos de francés I y II proponemos un cuestionario en dos partes: uno de preguntas que impliquen una lectura global y una segunda parte de lectura detallada (Veltcheff y Hilton, 2003). Mientras que para el curso de francés III incluimos un cuestionario que implique lectura selectiva ya que supone de un mayor conocimiento del idioma así como una mayor reflexión sobre el texto leído.

¹⁵ Extraído de: Galus, C. (2016). Un phénomène climatique spectaculaire. En: *Les clés du nouveau Delf B1*. Paris, Maison des langues; p. 146.

Cuadro Nº 12. Tipo de preguntas para cuestionario

Nivel	Lectura global	Lectura detallada	Lectura selectiva
Francés I	- Sobre el tipo de texto: si un artículo periodístico, una novela, un cuento, una carta, un ensayo, etc.	- Sobre los personajes y lugares que aparecen en la lectura.	
Francés II		- Sobre los elementos culturales que aparecen a lo largo de la historia.	
Francés III	- Sobre el tema del texto: si científico, literario, social, etc.	- Sobre los hechos importantes que se llevan a cabo y que permiten la construcción de la historia.	- Sobre la postura que asume el autor del texto. - Sobre el mensaje, si lo hubiera, que deja el texto.

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario se presenta como un acompañamiento en la medida que va hilando la comprensión mientras va respondiendo las preguntas guía (ver Anexo 6, actividad 2).

5.1.2.3. Portafolio

Portará básicamente sobre la comprensión en sí y la opinión de los estudiantes, por lo que proponemos preguntas de tipo inferencial, de opinión y que nos permitan evaluar las estrategias aplicadas, tales como la extracción de ideas principales y elaboración de resúmenes. El portafolio partirá de los elementos citados en el cuestionario, que suponen un primer análisis del texto; y buscará establecer una relación entre ellos mediante un proceso de reformulación y asimilación.

Proponemos un portafolio en lugar de un control de lectura con el fin de evitar que se asocie a un examen y se pueda trabajar en autonomía. El objetivo del portafolio será el de evaluar la manera en la que el estudiante ha comprendido el texto y con ello, la manera en la que pone en uso sus conocimientos sobre el idioma y los elementos culturales. Así, el portafolio presentará ítems para descubrir el sentido, intención de los personajes, el porqué de ciertos comportamientos o hechos ocurridos, etc.

Al mismo tiempo, buscará colocar al estudiante en situación con preguntas tipo “¿qué hubiese sucedido si...? ¿qué harías tú en el lugar de...? ¿por qué el personaje dijo la frase...? ¿qué quiso decir con...?”

El descubrimiento de la cultura se hará por medio de las expresiones empleadas: “¿por qué el personaje utilizó la frase...?, ¿qué quiere decir la expresión...?”

Finalmente, el estudiante expresará su opinión fundamentando sus respuestas con apoyo del texto “¿qué opinas de...? ¿cambiarías el final de la historia? ¿cómo y por qué?”

Dado que en traducción el objetivo es comprender un texto en lengua extranjera para luego reformularlo en lengua materna, y apoyándonos sobre el “bilingüismo dominante” explicado por Bermúdez y Fandiño (2012: 108) en donde es evidente que una de las lenguas, la materna, es la que domina sobre la segunda lengua; proponemos que se utilice el español para responder a las preguntas de opinión o para escribir un resumen o síntesis del texto leído.

Esta ayuda de la lengua materna se empleará sobre todo para el primer nivel puesto que los estudiantes de francés I aún no cuentan con un conocimiento suficiente del idioma como para poder expresar una opinión. Para los niveles II y III, puede quedar a criterio de los docentes y/o a elección de los estudiantes.

5.1.2.4. Exposiciones

Proponemos las exposiciones para el trabajo de los artículos periodísticos por tratarse de textos que tocan temas específicos de la cultura francófona en general o sobre hechos ocurridos y que son de interés general.

La exposición será un trabajo en grupo porque va a requerir de la puesta en común de las opiniones de los participantes y pretende favorecer el intercambio de ideas entre todos los estudiantes y el docente.

De igual manera se trabajará sobre una guía base de preguntas (ver Anexo 6, actividad 4) entregadas por el docente, las cuales los estudiantes pueden modificar o ampliar según el artículo que hayan leído.

Las preguntas estarán divididas de la siguiente manera:

Cuadro N° 13. Tipo de preguntas para exposiciones

Tipo de pregunta	Contenido
Sobre el texto	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del tema - Identificación del dominio: si política, sociedad, cultura, ciencia, deportes, entre otros. - Postura del autor sobre el texto.
Sobre la cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los elementos culturales que existen en el texto: contexto nacional e internacional en el que se inserta. - Comparación con nuestra cultura.
Opinión personal	<ul style="list-style-type: none"> - Postura de los miembros del grupo frente al texto leído: qué tanto conocen sobre el tema, están de acuerdo o no.

Fuente: Elaboración propia

5.1.3. Descripción de la propuesta por niveles

a) FRANCÉS I

Descripción del nivel				
Dado que están en la fase inicial del aprendizaje que consta del descubrimiento del idioma y la cultura, proponemos actividades de sensibilización y exploración a partir de lecturas del nivel A1. Se plantean actividades individuales a manera de seguir el avance de cada estudiante y también grupales a fin de propiciar el debate entre ellos y contribuir con la comprensión del texto. Asimismo, teniendo en cuenta que en este nivel aún no cuentan con las herramientas necesarias para redactar un texto en francés, sugerimos que para las exposiciones y ciertas preguntas de opinión del control de lectura, se les permita responder en español ya que lo que se pretende evaluar es la comprensión global del texto.				
Actividades de evaluación				
UNIDAD 1				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Instrumento/ Tipo de texto	Fecha
Evaluación de diagnóstico	- Cuestionario de preguntas	Trabajo individual	Prueba tipo Delf A1	Semana 2 (20 minutos)
Evaluación formativa	- Vocabulario	Trabajo grupal	Texto informativo	Semana 4
	- Elaboración de un afiche o infografía	Trabajo grupal		Semana 5
Evaluación sumativa	Nota unidad 1: Vocabulario 40% + Afiche o infografía 60%			
UNIDAD 2				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Tipo de texto	Fecha
Evaluación formativa	- Vocabulario	Trabajo grupal	Texto literario (novela corta o cuento)	Semana 7
	- Cuestionario de preguntas	Trabajo grupal		Semana 8
	- Portafolio	Trabajo individual		Semana 9
Evaluación sumativa	Nota unidad 2: Vocabulario 30% + Cuestionario y Portafolio 70%			
UNIDAD 3				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Tipo de texto	Fecha
Evaluación formativa	- Vocabulario	Trabajo grupal	Artículo periodístico	Semana 12
	- Exposición grupal y discusión	Trabajo grupal		Semana 13 (60-80 minutos)
Evaluación sumativa	Nota unidad 3: Vocabulario 40% + Exposición 60%			

- La evaluación de diagnóstico servirá de base al docente para conocer el nivel del que parten los estudiantes y, sobre todo, la manera en que afrontan un texto en francés sin tener aún el conocimiento suficiente del idioma. Estas pruebas darán la oportunidad a los estudiantes de poner en práctica ciertas estrategias, como la identificación de palabras que son similares en la lengua materna o la lectura de imágenes, que le permitirán responder las preguntas planteadas. Por lo general, en las pruebas tipo DELF para el nivel A1, las preguntas son de opción múltiple.
- El cuestionario, vocabulario, portafolio y exposición forman parte de una evaluación formativa ya que están orientadas a medir el avance de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura.
- La evaluación del uso de estrategias y técnicas está incluida en cada pregunta que están orientadas justamente al uso de ellas: identificación de palabras clave, ideas principales y secundarias, elaboración de resúmenes y la socialización de ideas, entre otras.
- Dentro del texto informativo para la unidad 1 proponemos textos cortos tipo infografías, guías informativas sea de calles o lugares, afiches sobre algún evento específico, etc. El objetivo es el de familiarizar al estudiante con textos en francés pero en formatos que sean conocidos por ellos, para que puedan aplicar sus conocimientos previos en el desarrollo de las preguntas.
- La novela corta, propuesta en la unidad 2, permitirá al estudiante profundizar un poco más en el uso del idioma. Al ser adaptaciones literarias por nivel, el estudiante enriquecerá su léxico e identificará estructuras gramaticales vistas en clase. Las narraciones detallan hechos de la vida cotidiana que le son familiares al estudiante, lo que facilitará el proceso de comprensión. Proponemos un portafolio como actividad de evaluación.
- Dado que al final de cada unidad se requiere de una nota para obtener el promedio, proponemos un porcentaje para cada actividad de evaluación sobre la nota de 20.
- El tiempo de cada actividad es variable. Se diferencian entre actividades realizadas en clase y fuera de ella; y el tiempo asignado para cada una dependerá del número de estudiantes, de la dificultad de las preguntas y del tiempo que cada estudiante dedique a sus trabajos.

Actividades		Tiempo de dedicación aproximado
Actividad en clase (guiada por el docente)	Prueba de diagnóstico	20 - 30 minutos
	Exposición grupal y discusión	60 - 90 minutos
Actividad en casa (trabajo autónomo)	Vocabulario	60 - 90 minutos
	Elaboración de afiche o infografía	60 - 90 minutos
	Cuestionario de preguntas	60 minutos
	Portafolio	120 - 180 minutos

b) FRANCÉS II

Descripción del nivel				
En este nivel ya tienen un conocimiento básico del idioma. Reconocen las estructuras gramaticales, poseen un vocabulario más amplio y tienen también conocimiento de la cultura. Proponemos actividades que incluyan más preguntas de tipo inferencial y de opinión, a partir de comparaciones entre ambas culturas.				
Actividades de evaluación				
UNIDAD 1				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Instrumento/ Tipo de texto	Fecha
Evaluación de diagnóstico	- Cuestionario de preguntas	Trabajo individual	Prueba tipo Delf A2	Semana 2
Evaluación formativa	- Vocabulario (primera parte)	Trabajo grupal	Texto literario (novela corta o cuento)	Semana 4
	- Cuestionario de preguntas	Trabajo grupal		Semana 5
Evaluación sumativa	Nota unidad 1: Vocabulario 40% + Cuestionario de preguntas 60%			
UNIDAD 2				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Tipo de texto	Fecha
Evaluación formativa	- Vocabulario (segunda parte)	Trabajo grupal	Texto literario (novela corta o cuento)	Semana 7
	- Portafolio	Trabajo individual		Semana 9
Evaluación sumativa	Nota unidad 2: Vocabulario 30% + Portafolio 70%			
UNIDAD 3				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Tipo de texto	Fecha
Evaluación formativa	- Vocabulario	Trabajo grupal	Artículo periodístico	Semana 12
	- Exposición grupal y discusión	Trabajo grupal		Semana 13
Evaluación sumativa	Nota unidad 3: Vocabulario 40% + Exposición 60%			

- Al igual que en el nivel anterior, la evaluación de diagnóstico servirá de base al docente para conocer el nivel del que parten los estudiantes, sabiendo que en Francés II ya poseen un conocimiento básico de la lengua. Estas pruebas darán la oportunidad a los estudiantes de poner en práctica estrategias aprendidas. Además, en las pruebas tipo DELF para el nivel A2, las preguntas son de opción múltiple y también abiertas.
- El cuestionario, vocabulario, portafolio y exposición forman parte de una evaluación formativa ya que están orientadas a medir el avance de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura.
- La evaluación del uso de estrategias y técnicas está incluida en cada una de las preguntas que están orientadas justamente al uso de ellas. Entre las principales están la identificación de palabras clave, ideas principales y secundarias, elaboración de resúmenes y la socialización de ideas.
- En este nivel proponemos textos literarios y un artículo periodístico. El texto literario permitirá al estudiante profundizar un poco más en el uso del idioma en contexto. Al ser adaptaciones literarias por nivel, el estudiante enriquecerá su léxico, identificará estructuras gramaticales vistas en clase y anticipará otras ya que posee conocimiento previo del idioma y de la cultura. Las narraciones detallan hechos de la vida cotidiana que le son familiares al estudiante, lo que facilitará el proceso de comprensión.
- Dado que al final de cada unidad se requiere una nota para obtener el promedio, proponemos un porcentaje para cada actividad de evaluación sobre la nota de 20.
- El tiempo que toma las actividades es variable. Se diferencian entre actividades realizadas en clase y fuera de ella; y el tiempo asignado para cada una dependerá del número de estudiantes, de la dificultad de las preguntas y del tiempo que cada estudiante dedique a sus trabajos.

Actividades		Tiempo de dedicación aproximado
Actividad en clase (guiada por el docente)	Prueba de diagnóstico	40 - 50 minutos
	Exposición grupal y discusión	90 - 120 minutos
Actividad en casa (trabajo autónomo)	Vocabulario	60 - 90 minutos
	Cuestionario de preguntas	60 - 90 minutos
	Portafolio	120 - 150 minutos

c) FRANCÉS III

Descripción del nivel				
Este nivel es el tránsito entre el nivel A2 y B1, equivalente a un nivel intermedio de acuerdo al MCER. Reconocen fácilmente las estructuras gramaticales así como los diferentes tiempos verbales. Son capaces de situarse en diferentes espacios y tiempo. En este nivel se priorizará las preguntas de tipo inferencial y crítico.				
Actividades de evaluación				
UNIDAD 1				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Instrumento/ Tipo de texto	Fecha
Evaluación de diagnóstico	- Cuestionario de preguntas	Trabajo individual	Prueba tipo Delf B1	Semana 2
Evaluación formativa	- Vocabulario	Trabajo grupal	Texto literario 1 (novela corta o cuento)	Semana 4
	- Cuestionario de preguntas	Trabajo grupal		Semana 5
Evaluación sumativa	Nota unidad 1: Vocabulario 40% + Cuestionario de preguntas 60%			
UNIDAD 2				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Tipo de texto	Fecha
Evaluación formativa	- Vocabulario	Trabajo grupal	Artículo periodístico	Semana 7
	- Portafolio	Trabajo individual		Semana 9
Evaluación sumativa	Nota unidad 2: Vocabulario 30% + Portafolio 70%			
UNIDAD 3				
Tipo de evaluación	Actividades de evaluación	Tipo de trabajo	Tipo de texto	Fecha
Evaluación formativa	- Vocabulario	Trabajo grupal	Artículo periodístico	Semana 12
	- Exposición grupal y discusión	Trabajo grupal		Semana 13
Evaluación sumativa	Nota unidad 3: Vocabulario 30% + Exposición 70%			

- Al igual que en los niveles anteriores, la evaluación de diagnóstico servirá de base al docente para conocer el nivel del que parten los estudiantes, sabiendo que en Francés III los estudiantes se consideran como usuarios independientes de la lengua, capaces de comprender, expresar y desenvolverse en diferentes medios ligados a la vida diaria. Estas pruebas darán la oportunidad a los estudiantes de poner en práctica las estrategias aprendidas previamente.

- El cuestionario, vocabulario, portafolio y exposición forman parte de una evaluación formativa ya que están orientadas a medir el avance de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura.
- La evaluación del uso de estrategias y técnicas está incluida en cada una de las preguntas; y para Francés III se espera un uso “fluido” de las mismas, teniendo en cuenta que para este nivel los textos que afrontarán son más complejos que en los niveles anteriores.
- En este nivel proponemos también un texto literario y dos artículos periodísticos. El texto literario permitirá al estudiante profundizar un poco más en el uso del idioma en contexto. Al ser adaptaciones literarias por nivel, el estudiante enriquecerá su léxico, identificará estructuras gramaticales vistas en clase y anticipará otras que ya posee gracias al conocimiento previo del idioma y de la cultura. Los artículos periodísticos introducirán al estudiante en el trabajo de temas de actualidad, lo que supondrá para él una mayor documentación que le permita comprender la realidad que explica el texto.
- Dado que al final de cada unidad se requiere de una nota para obtener el promedio, proponemos un porcentaje para cada actividad evaluación sobre la nota de 20.
- El tiempo que toma las actividades es variable. Se diferencian entre actividades realizadas en clase y fuera de ella; y el tiempo asignado para cada una dependerá del número de estudiantes, de la dificultad de las preguntas y del tiempo que cada estudiante dedique a sus trabajos.

Actividades		Tiempo de dedicación aproximado
Actividad en clase (guiada por el docente)	Prueba de diagnóstico	60 minutos
	Exposición grupal y discusión	120 - 150 minutos
Actividad en casa (trabajo autónomo)	Vocabulario	90 - 100 minutos
	Cuestionario de preguntas	90 - 120 minutos
	Portafolio	150 - 180 minutos

5.1.4. Evaluación de las estrategias

Cada actividad planteada permite el uso de estrategias de lectura. Planteamos las mismas para Francés I, II y III dado que es el nivel del texto (si A1, A2 o B1) y el desarrollo de las actividades lo que definirá el empleo de las mismas. Esperamos que el estudiante, en principio, use todas las que conoce y que las ponga en práctica según el texto a trabajar. Entre ellas:

Tarea a realizar	Estrategias a emplear
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de palabras clave - Documentación
Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los elementos de la historia: personajes, lugares, fechas, sitios importantes, etc. - Reconocimiento de elementos comunes a la experiencia del estudiante. - Reconocimiento de los hechos más importantes de la historia.
Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> - Extracción de la idea principal y secundarias. - Elaboración de resúmenes. - Comparación con elementos ya vistos anteriormente.
Exposición	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de ideas principales y secundarias. - Reconocimiento de elementos propios de la cultura del texto y comparación con la cultura propia.

6. RECURSOS HUMANOS

Dado que el plan lector representa un elemento de evaluación dentro de los cursos de francés, establecido por la unidad académica y gestionado por la coordinación del área de francés, los participantes del proyecto serán:

- Coordinador académico del área de francés: organiza y monitorea el trabajo de los docentes en los diferentes niveles. Promueve el intercambio de ideas entre ellos con el fin de mejorar continuamente el trabajo del plan lector. También informa al Director de la unidad académica sobre los avances y resultados del plan lector.
- Profesores de los cursos de francés I, II y III: encargados de poner en marcha el plan lector y de evaluar a los diferentes grupos de estudiantes, así como el plan lector en sí mismo.
- Estudiantes de la carrera de Traducción e interpretación de los ciclos de estudios II, III y IV (los que corresponden a los cursos de Francés I, II y III): junto con el profesor del curso, desarrollarán el plan lector según lo establecido en el sílabo de plan lector elaborado por el coordinador del área de francés.

7. MONITOREO Y EVALUACIÓN

Serán los docentes de los cursos de francés implicados, quienes llevarán a cabo las actividades y guiarán el proceso de las mismas. La evaluación de las actividades será calificada con una nota entre 0 y 20 al final de cada unidad.

Además de ello, el coordinador se encargará de proponer y conducir una reunión con todos los docentes del área al final de cada unidad. El objetivo será el de medir el avance y pertinencia de las actividades llevadas a cabo.

8. SOSTENIBILIDAD

El plan lector es una oportunidad para evaluar el proceso que siguen los estudiantes en la comprensión de textos escritos. Está contemplado dentro del sílabo del curso como actividad de evaluación por lo que:

1. El proyecto es sostenible dado que el plan lector forma parte del programa de formación de los cursos de francés. No cuenta con un horario aparte, por lo que las actividades deben desarrollarse dentro del programa regular del curso.
2. Existe la necesidad de fundamentar las actividades llevadas a cabo hasta el momento para orientarlas a un fin específico y de utilidad para la carrera. Es decir, que el plan lector se presentará como parte de los cursos de francés y no como un trabajo aislado.
3. El plan lector está validado por las autoridades pertinentes dado que este forma parte de un plan de mejora establecido por la Universidad y al cual la unidad académica se adaptó.

9. PRESUPUESTO

El presupuesto para el proyecto se divide en dos partes:

1. Gastos administrativos: asumidos por la Facultad. Ellos corresponden al pago de planillas de los docentes según lo establecido en el contrato de cada uno. No se considera un pago de horas extras por el trabajo de plan lector.
2. Gastos de compra de los libros (cuentos o novelas cortas) o de impresión de los artículos: asumidos por los estudiantes. La institución no les brinda el material por lo que los estudiantes deben adquirirlos por cuenta propia. Debemos precisar también que los libros que se emplean en el plan lector no se encuentran en la biblioteca de la universidad.

Los libros adquiridos por la coordinación del área de francés y de los cuales se eligen para el trabajo de plan lector, en su mayoría cuentos, novelas y adaptaciones literarias, son donaciones recibidas de las diferentes editoriales francesas que operan en el Perú. El libro elegido a trabajar, será vendido a los estudiantes y los costos varían entre 30 y 40 soles, dependiendo de la editorial.

Los artículos periodísticos, dado que son en línea, quedan a facultad del estudiante si los imprime o no. De imprimirlos, el gasto asciende a un promedio de 2 a 3 soles, dependiendo de la extensión del texto.

Los artículos se extraen de sitios gratuitos ya que la universidad no cuenta con algún tipo de suscripción a diarios o revistas francófonas.

Cuadro 14. Resumen de gastos

Gastos	Concepto	Facultad	Estudiantes
Administrativos	- Pago de planillas de los docentes según lo establecido en el contrato de cada uno. (No se considera un pago de horas extras por el trabajo de plan lector).	Según lo establecido en el contrato de cada profesor.	0.00
Adquisición de libros y artículos	- Compra de los libros a trabajar.	0.00	Entre 30 y 40 soles por libro
	- Impresión y fotocopias de los artículos	Gasto asumido en los materiales de escritorio dentro del plan operativo	Entre 1,50 y 3,00 soles
Gasto total			Entre 65 y 90 soles por semestre

Fuente: Elaboración propia

10. CRONOGRAMA

El cronograma propuesto a continuación puede ser adaptado según las necesidades de cada grupo de estudiantes. Como lo mencionamos, el docente tiene la facultad de evaluar sobre uno o dos textos y en el momento que considere pertinente.

Los cursos de Francés I, II y III tienen una duración total de 70 horas efectivas de clase cada uno y el plan lector ocupa entre el 9 y 10% del tiempo total de clase, esto es un promedio de 6,5 horas por semestre. Dentro de estas horas se consideran la socialización del sílabo de plan lector, la explicación de las actividades a trabajar para cada unidad, la evaluación de diagnóstico, la socialización de los resultados de las actividades y la exposición que se propone en la tercera unidad.

Con respecto a las exposiciones estamos haciendo un cálculo de tiempo sobre un grupo de 20 a 25 estudiantes, que es el promedio inscrito para cada curso de francés.

Fuera de clase, el docente dedicará de 2 a 3 horas en promedio para corregir las actividades, esto dependerá del número de estudiantes y del nivel, ya que las tareas de Francés III tomará un poco más de tiempo que una tarea de Francés I. El trabajo autónomo del estudiante, el tiempo destinado al plan lector dependerá del número de horas que le asigne cada estudiante según el ritmo de cada uno.

Proponemos un mismo cronograma para los tres niveles ya que la división de las unidades académicas es la misma para todos los cursos.

Cuadro Nº 15. Programación de actividades para francés I, II y III

UNIDAD 1				
Semana	Actividad	Producto académico	Responsable	Tiempo de clase
1	- Socialización de sílabo de plan lector - Explicación de objetivos y actividades - Presentación del primer texto a leer		Docente	20 minutos
	- Aplicación de la prueba diagnóstica	- Cuestionario de preguntas tipo DELF		30 minutos
2	- Lectura texto 1	—	Estudiantes	
3	- Tarea plan lector (actividad de inicio y seguimiento)	- Cuestionario de preguntas - Entrega del Vocabulario	Estudiantes (trabajo grupal)	
4	- Socialización en grupo del cuestionario	—	Docente y estudiantes	30 minutos
5	Primer examen parcial (fin de la unidad 1) Reunión de socialización de las actividades entre los docentes y coordinador del área			90 minutos 60 minutos
UNIDAD 2				
Semana	Actividad	Producto académico	Responsable	Tiempo
6	- Tarea plan lector (actividad de seguimiento)	- Cuestionario de preguntas - Vocabulario	Estudiantes	
7	- Corrección en grupo del cuestionario	—	Docente y estudiantes	30 minutos
8	- Tarea plan lector (actividad final)	Portafolio	Estudiantes	
9	- Socialización en grupo del portafolio	—	Docente y estudiantes	60 minutos
10	Segundo examen parcial (fin de la unidad 2) Reunión de socialización de las actividades entre los docentes y coordinador del área			90 minutos 60 minutos
UNIDAD 3				
Semana	Actividad	Producto académico	Responsable	Tiempo
11	- Presentación del texto 2 (artículos propuestos por el docente) - Explicación de las actividades a realizar	—	Docente	15 minutos
12	- Lectura y trabajo grupal texto 2	—	Estudiantes	
13	- Tarea plan lector (actividad final)	- Exposición grupal - Vocabulario	Docente y estudiantes	100 minutos
16	Examen final del curso (fin de la unidad 3) Reunión final de socialización de las actividades entre los docentes y coordinador del área			120 minutos 60 minutos

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

1. La carencia principal del sistema de evaluación aplicado hasta el momento, es la falta de claridad en los objetivos del plan lector, lo que genera improvisación de parte de los docentes y desconcierto en los alumnos. Es así que, al haber un modelo de evaluación establecido para los cursos de francés, el trabajo del plan lector cobra mayor importancia dado que los estudiantes y docentes tienen pleno conocimiento del propósito de las actividades que están realizando.
2. En la presente propuesta, los objetivos claros y puntuales planteados para cada actividad le otorgan significado, logrando que los estudiantes sean conscientes que dicha actividad tiene un fin de aprendizaje necesario para el futuro desempeño profesional. Por su parte los docentes, los objetivos claros les permiten orientar de mejor manera las actividades y una mayor objetividad en el proceso de evaluación.
3. El modelo de evaluación para plan lector propuesto, concebido bajo el enfoque accional de la enseñanza de idiomas y planteado en función a las necesidades de su público objetivo y del programa en el cual se va a aplicar, contribuye con la adquisición de las competencias profesionales establecidas por la carrera de Traducción, a partir del trabajo de las subcompetencias comunicativa y cultural.
4. El modelo está compuesto por actividades que apuntan al desarrollo y adquisición de las subcompetencias comunicativa y cultural. Las actividades son : vocabulario, cuestionario de preguntas, portafolio y exposición; tareas de comprensión lectora que los estudiantes deben realizar de manera individual o grupal.
5. Siguiendo el enfoque accional, la dosificación de las actividades o tareas permiten que el docente pueda hacerles un seguimiento continuo y en conjunto con toda la clase, lo que permitirá y facilitará el intercambio de ideas entre los estudiantes.
6. Las actividades propuestas fomentan la participación activa de los estudiantes así como los procesos de autoevaluación, en donde el docente asume el rol de guía.
7. Las actividades contribuyen con la aplicación y descubrimiento de técnicas y estrategias de lectura, que el estudiante empleará a lo largo de su carrera y le servirán para hacer frente a todo tipo de texto académico.

RECOMENDACIONES

1. La participación de los estudiantes y docentes es fundamental para el buen trabajo del plan lector. Por lo que es necesario que todas las actividades estén acompañadas de un proceso de socialización con el fin de dejar bien en claro el porqué de cada actividad para que cada una sea representativa en el aprendizaje de cada estudiante y la labor de cada docente.
2. El modelo de evaluación de plan lector propuesto es una guía para el trabajo en clase, tanto para docentes como para estudiantes, y puede ser trabajado en los demás cursos de idiomas que forman parte de la carrera profesional. Por ello, creemos que la eficacia del plan lector tendría un mayor impacto si los trabajos de lectura de los otros cursos siguen el mismo modelo de evaluación, teniendo en cuenta las competencias profesionales que los estudiantes deben adquirir al culminar su carrera.

FUENTES CONSULTADAS

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning. 10 principles*. Recuperado de: https://castl.duq.edu/Conferences/Library03/PDF/Assessment/Ten_Principles.pdf

Atmaca, H. (2013). La poésie dans l'enseignement de FLE aux enfants. *International Periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*, p. 97-103. Turquía. Recuperado de: https://www.academia.edu/22676354/LA_POESIE_DANS_LENSEIGNEMENT_DE_FLE_AUX_ENFANTS?auto=download

Berenguer, L. (1998). La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns, revista de Traducció*n. Universidad Autónoma de Barcelona, España, 129-139. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n2/11385790n2p119.pdf>

Bermúdez, J. y Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. En: *Revista de la Universidad de La Salle* nº 59, pp. 99-124. Universidad de La Salle, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/download/1982/1848/>

Bourgignon, C. (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, nº 1, p. 58–73. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Carbonel, R. (2008). *Leer, escribir, hablar*. Madrid: EDAF, S.L.

Carlino, P. y Estienne, V. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. En: *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol.4 No.3. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/12210/11075>

Carney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2009). Doce demos sobre la lectura. En: *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós; 37 - 62.

Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En: *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós; 13 - 22.

Cassany, D. y Sala, J. (2009). ¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica? En: *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós; 81 - 97.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Chartier, D. (2012). *Traduction: histoire, théories, pratiques*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. En: *Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol 48, pp. 71-92. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200004>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. París: CLE Internacional

Duque, C. y Vera, A. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista colombiana de psicología*, vol. 19 nº 1, pp. 21-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3641261>

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>

Fermín, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? En: *Lectura y Vida*, vol. 31, nº 3, pp. 6-19. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>

Frías, X. (2001). Introducción a la pragmática. En: *Ianua. revista Philológica Románica*. Recuperado de: http://w3.salemstate.edu/~jaske/courses/readings/Introduccion_a_la_pragmatica_Xavier_Frias_Conde.pdf

García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*. Paris, CLE Internacional

Germain, C. (2016). Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert. En: *Synergies Portugal*, nº 4; pp. 73-84. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Portugal4/germain.pdf>

Gómez-Palacio, M. (1992). *Indicadores para la comprensión lectora*. Washington D.C.: OEA

González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Les éditions Didier

- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. Puentes n° 1. Recuperado de: <http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Hurtado, A. (1999a). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa
- (1999b). La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7:2, 177-188, Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0907676X.1999.9961356>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Jamet, É. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Leandro, Y. (2015). *Percepciones docentes sobre la comprensión de lectura*. Tesis (Lic.) Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Mención: Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional.
- Lederer, M. y Seleskovitch, D. (2001). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier érudition
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.
- López, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013) Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. En: *Educación XX1*, vol. 16, n° 2, pp. 183-207. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70626451010.pdf>
- Mazauric, C. (2005). De la “langue maternelle” aux “mots étrangers”? Parcours d'acculturation en lecture littéraire. En: *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau - Francia: Ediciones de l'École Polytechnique
- MINEDU. (2006). *Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DirNormasPlanLector.php>
- Muñoz, R. (2015). *Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales*. Tesis (Lic.) Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Mención: Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional.

Narvaja, E. Di Stefano, M. y Pereira, C. (2007). *La lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Edeba

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, vol. 126, pp. 121-138. Recuperado de: http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_cepriego/lengua/aspgenerales/M%20Jesus%20Perez.pdf

Peris, E. (2009). Tareas para aprender a leer. En: *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós; 63 - 80

Puren, C. (1988). *Historie des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: CLE Internacional

Puren, C. (2010). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. En: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: ediciones Maison des langues

Sourisseau, J. (2013). L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. En: *Synergies Roumanie* n°8 - 2013 p. 15-30. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20Sourisseau.pdf>

Torres, J. (2002). El departamento de orientación y la red tutorial ante la evaluación educativa. En : *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Veltcheff, C. y Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette

Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. En: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, n° 2 et 3, pp. 133-170. Centre national de la recherche scientifique. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/122730/mod_resource/content/1/art_vergnaud_espanhol.pdf

Vinacur, T. (Dir.) (2009). *La evaluación formativa. Escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/evaluacion_formativa.pdf

Witte, H. (2005). Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. En: *Sendeban. Revista de traducción e interpretación*, n° 16. Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/1045/1243>

V. ANEXOS**Índice de anexos**

1) Ficha de evaluación de Vocabulario de Plan Lector aplicado en 2016 y 2017	91
2) Ficha de datos de participantes de los grupos focales	92
3) Protocolo de preguntas para los grupos focales con estudiantes	93
4) Protocolo de preguntas para entrevista con docentes	94
5) Resumen general de la propuesta de evaluación	95
6) Instrumentos de evaluación para las actividades propuestas	96

Anexo nº 1: Evaluación de vocabulario de Plan Lector aplicado en 2016 y 2017

Ficha de evaluación Vocabulario para Francés I, II y III

CRITERIO	INDICADOR	PUNTAJE
Puntualidad (10 puntos)	- Presenta el trabajo en la fecha y hora indicada.	
Presentación (10 puntos)	- Coloca el número de palabras solicitado (20 palabras). - Presenta en orden alfabético los términos en lengua origen.	
Contenido (- 1 punto por cada error y/u omisión)	- Cita al menos 5 verbos: los coloca en infinitivo, señala modo, tiempo, número. - Coloca el significado (lengua meta) en coherencia con el contexto citado. - Coloca la categoría gramatical en coherencia al término en lengua origen y contexto citado; <u>especificando el género y número de sustantivos y adjetivos.</u> - El contexto citado pertenece a la lectura, es conciso y permite determinar el significado y categoría gramatical. - Coloca la definición en francés.	
Ortografía	Se descontará 2 puntos del puntaje total por cada palabra mal escrita (sea en francés o en español).	
Total		/20

Fuente: Sílabo del plan lector de francés años 2016 y 2017

Anexo nº 2: Ficha de datos de participantes de los grupos focales**DATOS DEL PARTICIPANTE**

Edad: Género: M / F Ciclo de estudios:

Año en que terminó el colegio:

Proviene de colegio:

- Público
- Privado

¿Es esta su primera carrera universitaria?

- Sí
- No

¿Ha estudiado francés anteriormente? (Si es sí, especificar nivel)

- Sí: básico, intermedio, experimentado
- No

¿Ha estudiado inglés anteriormente? (Si es sí, especificar nivel)

- Sí: básico, intermedio, experimentado
- No

Gracias por su participación.

Fuente: Elaboración propia

Anexo nº 3: Protocolo de preguntas para los grupos focales con estudiantes

Preguntas	Qué evalúa
<p>1. En general, ¿cuál es su percepción sobre el plan lector?</p> <p>2. ¿De qué manera el plan lector ha contribuido en su aprendizaje del idioma francés? ¿Sienten que han mejorado en la comprensión de textos en francés?</p> <p>3. Y sobre la cultura, ¿qué elementos nuevos han aprendido de ella? ¿de qué manera los textos leídos les ha permitido conocer aún más de la cultura extranjera?</p> <p>3. De las actividades presentadas dentro del plan lector, ¿cuál ha sido para ustedes la actividad (control de lectura, exposición, vocabulario) más significativa? Es decir, aquella que les ha demandado mayor trabajo, o aquella con la que sienten que han aprendido más.</p> <p>4. Sobre las lecturas leídas ¿Qué les ha parecido? ¿Hay alguna que les gustó más que otra? ¿Qué tipo de textos preferirían leer?</p> <p>5. ¿Cuáles son las principales dificultades que han encontrado al trabajar las lecturas? ¿Cuáles son las estrategias que emplean al afrontar un texto nuevo o para superar las dificultades mencionadas?</p>	<p>Evaluación plan lector en curso</p> <p>Adquisición de competencia comunicativa y cultural</p> <p>Evaluación actividades plan lector</p> <p>Evaluación tipos de textos del plan lector</p> <p>Estrategias de lectura empleadas por los estudiantes</p>
<p>6. ¿Qué sugerencias y/o aportes tienen para el plan lector?</p>	<p>Conclusiones y recomendaciones</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo nº 4: Protocolo de preguntas para entrevista con docentes**PROCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTES ÁREA DE FRANCÉS****INFORMACIÓN DEL PARTICIPANTE**

Cursos y ciclos que enseña:

Años de experiencia enseñando francés:

Tipo de experiencia:

- Colegios
- Institutos o centros de Idiomas
- Alianza francesa
- Universidad carrera Traducción
- Universidad otras carreras

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha encontrado en el aula al trabajar la comprensión lectora en general?
2. ¿En qué medida el plan lector es una herramienta útil para lograr la comprensión de lectura en los estudiantes de francés? ¿Se logran los objetivos propuestos en el mismo?
3. ¿Qué espera usted del plan lector?
4. ¿Cuál es su percepción del mismo en los semestres que lo viene aplicando?
5. ¿Cómo evaluaría el plan lector de este semestre?
6. De las actividades aplicadas por Usted y definidas junto a los otros profesores, ¿cuál le ha resultado la más apropiada? O ¿cuál ha sido la que mejores resultados le ha brindado?
7. Las lecturas que se vienen trabajando este semestre, ¿han sido adecuadas para el logro de los objetivos del plan lector? ¿en qué medida? ¿qué le han permitido descubrir o implementar?
8. ¿Los estudiantes han respondido favorablemente a ellas? ¿A qué cree que se deba?
9. ¿Qué sugerencias puede aportar para el plan lector? ¿Qué aspectos cambiaría?

Anexo nº 5: Resumen general de la propuesta de evaluación

Nivel	Descripción del nivel	Actividades de evaluación	Tipo de lectura
Francés I (A1)	Dado que están en la fase inicial del aprendizaje que consta del descubrimiento del idioma y la cultura, proponemos actividades de sensibilización y exploración a partir de lecturas del nivel A1. Se plantean actividades individuales a manera de seguir el avance de cada estudiante y también grupales a fin de propiciar el debate entre ellos y contribuir con la comprensión del texto. Asimismo, teniendo en cuenta que en este nivel aún no cuentan con las herramientas necesarias para redactar un texto en francés, sugerimos que para las exposiciones y ciertas preguntas de opinión del control de lectura, se les permita responder en español ya que lo que se pretende evaluar es la comprensión global del texto.	- Prueba de diagnóstico, tipo DELF nivel A1	
		- Vocabulario - Cuestionario de preguntas - Portafolio	Novela corta
		- Vocabulario - Exposición grupal y discusión	Artículo periodístico
Francés II (A2)	En este nivel ya tienen un conocimiento del idioma. Reconocen las estructuras gramaticales, poseen un vocabulario más amplio y tienen también conocimiento de la cultura. Proponemos actividades que incluyan más preguntas de tipo inferencial y de opinión, a partir de comparaciones entre ambas culturas.	- Prueba de diagnóstico, tipo DELF nivel A2	
		- Vocabulario - Cuestionario de preguntas - Control de lectura	Novela corta
		- Vocabulario - Exposición grupal y discusión	Artículo periodístico
Francés III (B1)	Este nivel es el tránsito entre el nivel A2 y B1, equivalente a un nivel intermedio de acuerdo al MCER. Reconocen fácilmente las estructuras gramaticales así como los diferentes tiempos verbales. Son capaces de situarse en diferentes espacios y tiempo. En este nivel se priorizará las preguntas de tipo inferencial y crítico.	- Prueba de diagnóstico, tipo DELF nivel B1	
		- Vocabulario - Cuestionario de preguntas - Control de lectura	Novela corta o adaptación de una novela
		- Vocabulario - Exposición grupal y discusión	Artículo periodístico de actualidad

Fuente: Elaboración propia

Anexo nº 6: Instrumentos de evaluación para las actividades propuestas

Actividad 1: Vocabulario

Nivel: FRANCÉS I

1. Indicaciones para el profesor:

- Esta actividad permite a los estudiantes descubrir el vocabulario en francés y al mismo tiempo compararlo con el español. Los estudiantes encontrarán muchas similitudes, lo que favorecerá y motivará el aprendizaje y adquisición de las nuevas palabras.
- Los estudiantes intentarán identificar las palabras claves del texto o aquellas que remitan a elementos propios de la cultura francesa.
- Es posible negociar el número de palabras a trabajar con los estudiantes en función del texto leído.
- Es necesario completar el cuadro con los estudiantes a manera de ejemplo, las veces que los estudiantes lo soliciten, a fin de evitar confusiones. De igual manera con la ficha de evaluación, es necesario socializar los criterios a evaluar para que los estudiantes los tengan en cuenta al momento de realizar su trabajo.
- Dado que es francés I y estamos en el descubrimiento del vocabulario, se sugiere trabajar de manera grupal a fin de promover la discusión entre los estudiantes.
- El día de la entrega del trabajo escrito se sugiere socializar en grupo la elección de las palabras, respondiendo a la pregunta: “¿Qué palabras han elegido? ¿Por qué?”. Al mismo tiempo, a manera de reflexionar sobre los idiomas: “¿Qué diferencias y/o similitudes podemos establecer entre las palabras en francés y español?”

2. Indicaciones para los estudiantes:

- A partir de la lectura, extraiga las palabras nuevas y que considere claves para la comprensión del texto.
- Complete el cuadro que se propone a continuación.
- Recorra a su profesor para cualquier duda o dificultad.
- El trabajo debe presentarse en la fecha y hora indicada.

- Las palabras en lengua origen (TLO) deben estar en orden alfabético.
- El trabajo se calificará sobre la nota 20 y se descontará medio punto (0.5) por cada error encontrado. (Ejemplo: si tiene 2 errores, la nota del trabajo será 18).

Contexto	Término en lengua origen (TLO)	Categoría gramatical y otros (de TLO)	Término en lengua meta (TLM) o significado en español	Categoría gramatical y otros (de TLM)
1. Elle est <u>drôle</u> .	<i>Drôle</i>	<i>Adjectif féminin, singulier</i>	<i>Divertido(a)</i>	<i>Adjetivo femenino singular</i>
2. Ils sont <u>gentils</u> .	<i>Gentils</i>	<i>Adjectif masculin, pluriel</i>	<i>Gentiles</i>	<i>Adjetivo masculino, plural</i>
3. Le secret de la <u>jungle</u> .	<i>Jungle</i>	<i>Nom féminin, singulier</i>	<i>Jungla</i>	<i>Sustantivo femenino, singular</i>
4. Nous <u>voyageons</u> ensemble.	<i>Voyager (voyageons)</i>	<i>Verbe régulier (Présent, 1ère personne pluriel)</i>	<i>Viajar (viajamos)</i>	<i>Verbo regular (Presente, 1ª persona plural)</i>

3. Evaluación:

FICHA DE EVALUACIÓN VOCABULARIO PARA FRANCÉS I

Criterio	Sí	No
Contenido:		
1. El contexto citado corresponde al texto leído y permite la clara identificación del significado de la palabra trabajada así como su categoría gramatical.		
2. Coloca el significado de la palabra en función al contexto citado.		
3. Reconoce la categoría gramatical de la palabra de acuerdo al contexto citado.		
4. En el caso de los sustantivos y adjetivos, coloca el género y número de cada palabra, en función al contexto citado.		
5. En el caso de los verbos, coloca el verbo en infinitivo y precisa el tiempo en el que está conjugado.		
6. Escribe las palabras correctamente, sin faltas de ortografía tanto en español como en francés.		

Nivel: FRANCÉS II

1. Indicaciones para el profesor:

- Esta actividad permite a los estudiantes trabajar el léxico francés y establecer relaciones entre las palabras mediante redes de significado.
- Las categorías de significado se establecerán en función a la lectura asignada y pueden ser discutidas en clase, respondiendo a la pregunta: “¿Qué categorías de significado podemos establecer?”. Algunos ejemplos: descripción de los personajes y lugares (uso de adjetivos y adverbios), hechos más importantes (verbos empleados), elementos culturales (uso de expresiones idiomáticas), oficios y profesiones (uso de sustantivos), entre otros.
- Es posible negociar el número de palabras a trabajar con los estudiantes en función del texto leído, así como el número de categorías.
- Es necesario completar el cuadro con los estudiantes a manera de ejemplo, a fin de evitar confusiones al momento de completar el Vocabulario. De igual manera con la ficha de evaluación, es necesario socializar los criterios a evaluar para que los estudiantes los tengan en cuenta al momento de realizar su trabajo.
- A diferencia del nivel anterior, se incluye la definición monolingüe de las palabras. Se sugiere colocar la fuente del diccionario en físico o virtual que se ha empleado para completar este criterio.
- Se sugiere trabajar de manera grupal a fin de promover la discusión entre los estudiantes.
- El día de la entrega del trabajo escrito se sugiere socializar en grupo la elección de las palabras y las categorías, respondiendo a la pregunta: “¿Qué categorías han podido establecer? ¿Por qué?”.

2. Indicaciones para los estudiantes:

- A partir de la lectura, extraiga categorías de significado que le permitan agrupar las palabras encontradas.
- Complete el cuadro que se propone a continuación.
- Recorra a su profesor para cualquier duda o dificultad.

- El trabajo debe presentarse en la fecha y hora indicada.
- Las palabras en lengua origen (TLO) deben estar en orden alfabético.
- El trabajo se calificará sobre la nota 20 y se descontará medio punto (0.5) por cada error encontrado. (Ejemplo: si tiene 2 errores, la nota del trabajo será 18).

Categoría (de agrupación): Descripción de personas				
Contexto	Término en lengua origen (TLO)	Categoría gramatical y otros (de TLO)	Definición monolingüe (en francés)	Término en lengua meta (TLM) o significado en español
1. <i>Elle est drôle.</i>	<i>Drôle</i>	<i>Adjectif féminin, singulier</i>		<i>Divertido(a)</i>
2. <i>Ils sont gentils.</i>	<i>Gentils</i>	<i>Adjectif masculin, pluriel</i>		<i>Gentiles</i>
(...)				
Categoría (de agrupación): Oficios y profesiones				
3. <i>L'avocate est venue hier soir.</i>	<i>Avocate (Avocat)</i>	<i>Nom féminin, singulier</i>		<i>Abogada</i>
4. <i>La dame connaissait le caissier du magasin.</i>	<i>Caissier (Caissière)</i>	<i>Nom masculin, singulier</i>		<i>Cajero</i>
(...)				

3. Evaluación:

FICHA DE EVALUACIÓN VOCABULARIO PARA FRANCÉS II

Criterio	Sí	No
Contenido:		
1. Crea redes de significados coherentes con el contexto citado y el texto.		
2. El contexto citado corresponde al texto leído y permite la clara identificación del significado de la palabra trabajada así como su categoría gramatical.		
3. Coloca el significado de la palabra en función al contexto citado.		
4. Reconoce la categoría gramatical de la palabra de acuerdo al contexto citado.		
5. En el caso de los sustantivos y adjetivos, coloca el género y número de cada palabra, en función al contexto citado.		
6. En el caso de los verbos: lo coloca en infinitivo, y precisa el tiempo y la persona en la que está conjugado en el texto.		
7. Coloca el significado en francés en función al contexto citado.		
8. Escribe las palabras correctamente, sin faltas de ortografía tanto en español como en francés.		

Nivel: FRANCÉS III

1. Indicaciones para el profesor:

- Esta actividad permite a los estudiantes trabajar el vocabulario en francés y reflexionar sobre el mismo dentro de un determinado contexto.
- Se trabaja también la definición monolingüe de las palabras y se sugiere colocar la fuente del diccionario en físico o virtual que se ha empleado para completar este criterio.
- La búsqueda de la etimología de las palabras permitirá al estudiante relacionar las palabras en francés y en español, dado que ambas lenguas provienen del latín, lo que supondrá un trabajo de documentación.
- Dado que algunos términos solo se usan en campos específicos (médico, tecnológico, minero, económico, etc.), se precisa la especialidad.
- Es posible negociar el número de palabras a trabajar con los estudiantes en función del texto leído, así como el número de categorías.
- Es necesario completar el cuadro con los estudiantes a manera de ejemplo, a fin de evitar confusiones al momento de completar el Vocabulario. De igual manera con la ficha de evaluación, es necesario socializar los criterios a evaluar para que los estudiantes los tengan en cuenta al momento de realizar su trabajo.
- Se sugiere trabajar de manera grupal a fin de promover la discusión entre los estudiantes.

2. Indicaciones para los estudiantes:

- A partir de la lectura, complete el cuadro que se propone a continuación.
- Recorra a su profesor para cualquier duda o dificultad.
- El trabajo debe presentarse en la fecha y hora indicada.
- Las palabras en lengua origen (TLO) deben estar en orden alfabético.
- El trabajo se calificará sobre la nota 20 y se descontará medio punto (0.5) por cada error encontrado. (Ejemplo: si tiene 2 errores, la nota del trabajo será 18).

Contexto	Término en lengua origen (TLO)	Categoría gramatical y otros (de TLO)	Definición monolingüe (en francés)	Etimología (origen)
<i>Cet air froid a favorisé la formation d'un anticyclone thermique</i>	<i>anticyclone thermique</i>	<i>Expression</i>	<i>ou anticyclone à cœur froid, est une zone fermée de haute pression atmosphérique</i>	<i>Expression utilisée en climatologie</i>

3. Evaluación:

FICHA DE EVALUACIÓN VOCABULARIO PARA FRANCÉS III

Criterio	Sí	No
Contenido:		
1. El contexto citado corresponde al texto leído y permite la clara identificación del significado de la palabra trabajada así como su categoría gramatical.		
2. Coloca el significado de la palabra en función al contexto citado.		
3. Reconoce la categoría gramatical de la palabra de acuerdo al contexto citado.		
4. En el caso de los sustantivos y adjetivos, coloca el género y número de cada palabra, en función al contexto citado.		
5. En el caso de los verbos, lo coloca en infinitivo y precisa el tiempo en el que está conjugado.		
6. Coloca el significado en francés en función al contexto citado.		
7. Precisa el origen etimológico de la palabra citada.		
8. Escribe las palabras correctamente, sin faltas de ortografía tanto en español como en francés.		

Actividad 2: Cuestionario de preguntas

Niveles : FRANCÉS I, II y III

Objetivo:

- Identificar los elementos paratextuales del texto, como por ejemplo el título, autor, género, época, etc.
- Identificar los elementos como los personajes, lugares y hechos más importantes.

Indicaciones para el docente:

- En esta parte el docente será el encargado de explicar en qué va a consistir la actividad. Es una serie de preguntas que tienen como finalidad conocer el texto para luego comprender de qué se trata.
- En forma oral, se plantean preguntas iniciales tales como: ¿para qué leeremos este texto? ¿de qué creen que se trata el texto? Leer las imágenes y elaborar hipótesis, listar todos los elementos que se pueden desprender a partir del título.
- Resolver las preguntas planteadas. En grupos, deberán identificar los elementos más importantes del texto. Se resolverá un cuestionario, en el cual se identificará la información paratextual, es decir, los primeros elementos que nos brinda el texto. Un segundo cuestionario abordará los elementos de la historia en sí: personajes, hechos, más importantes, etc.
- En este primer cuestionario solo se tendrán en cuenta los elementos paratextuales del texto, las preguntas de comprensión del sentido del texto se trabajarán en el portafolio.
- Al momento de devolver el cuestionario corregido, se hará la socialización en clase.
- Sugerimos que el cuestionario sea grupal ya que al ser la primera aproximación al texto, los estudiantes podrán ayudarse entre sí.

Ejemplo de cuestionario:

Parte 1: Preguntas del primer cuestionario en donde los estudiantes reconocerán los elementos del texto, supondrá de una búsqueda de información sobre el autor y edición del texto.

- ¿Cuál es el título del texto?
- ¿Quién es el autor? ¿Pertenece a algún género literario?
- ¿A qué género pertenece el texto? (novela, cuento, teatro, poesía, tiras cómicas u otro)
- ¿Dónde se lleva a cabo la historia?
- ¿La historia está basada en un hecho real o es ficción?

Parte 2: Las preguntas profundizan un poco más en el contenido.

- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Quién es el personaje principal?
- Si es que hay, ¿quién es el narrador?
- ¿Cuáles son los hechos más importantes? (situación inicial, acciones, situación final)

Actividad 3:**Niveles: FRANCÉS I, II y III**

Objetivo:

- Recoger individualmente la manera en la que cada estudiante está comprendiendo el texto.
- Reflexionar sobre los elementos culturales encontrados en el texto.

Indicaciones para el docente:

- El portafolio tiene como objetivo conocer la manera en la que los estudiantes están comprendiendo o no el texto.
- En el portafolio se consideran preguntas inferenciales y de opinión, lo que supone un trabajo de reflexión por parte del estudiante.
- Sugerimos que se permita, según el caso, responder las preguntas en lengua materna. En el caso de Francés I sobre todo ya que aún no cuentan con los conocimientos necesarios para redactar en la lengua de estudio.
- Al igual que el cuestionario, incidimos en la importancia de revisar en grupo el portafolio antes de entregarlo.
- Las dificultades de comunicación encontradas, pueden ser abordadas en el desarrollo de la teoría del curso. Se sugiere emplear los textos leídos como soporte para la explicación de la gramática.

Ejemplos de preguntas

- ¿Qué significa la expresión...?
- ¿Qué quiso decir el personaje al mencionar...?
- ¿Por qué crees que el personaje reaccionó de determinada manera?
- ¿Qué hubieses hecho tú en el lugar del personaje?
- ¿Qué otro final podríamos darle a la historia?
- ¿Crees que en nuestro país sucede lo mismo? ¿Qué elementos encontramos o diferenciamos con respecto a nuestra cultura?

Actividad 4: Exposición

Nivel: Francés I, II, III

Objetivo:

- Identificar los elementos y características propias de un artículo periodístico de actualidad.
- Conocer hechos que suceden en el mundo y debatir sobre ellos a partir de la experiencia personal de cada estudiante.

Indicaciones para el docente:

- La actividad de exposición tiene como fin preparar a los estudiantes a la lectura de textos periodísticos de actualidad que conlleven al descubrimiento de una o varias culturas diferentes.
- La exposición busca favorecer también el trabajo en grupo, el debate entre los estudiantes y la búsqueda de información sobre el tema asignado. Un mayor conocimiento sobre el tema, enriquecerá la presentación y el debate, lo que a su vez permitirá una mejor comprensión del texto.
- Se sugiere proponer a los estudiantes una serie de artículos, de acuerdo al nivel A1, A2 y B1; y dejar que ellos escojan en función a sus intereses y conocimientos previos.
- Para facilitar el debate se puede permitir el uso de la lengua materna solo en los niveles de francés I y francés II, en caso los estudiantes no logren expresar sus ideas en el idioma de estudio.
- Se sugiere que las dificultades que se encuentren en el momento de la expresión oral, sean retomados en clase con el fin de ayudar a los estudiantes a que puedan ejercitarse en la expresión oral y escrita.
- Las preguntas para el nivel de Francés III se presentarán en francés.

Indicaciones para el estudiante:

- En grupos, leer el artículo asignado y presentarlo a la clase siguiendo las preguntas propuestas a continuación:

1. *Título, autor, fuente y fecha del artículo*
2. *¿Cuál es el tema del artículo? ¿De qué se trata?*
3. *¿Cuál es el dominio o campo del artículo? Si política, sociedad, deportes, cultura, etc.*
4. *¿Cuál es el país o los países protagonistas en el texto leído?*
5. *¿Es un artículo de opinión o informativo u otro?*
6. *¿Cuál es la postura del autor frente al tema en cuestión?*
7. *¿Cuál es el contexto nacional e internacional?*
8. *Con respecto al Perú, ¿es un tema conocido en nuestro país? ¿Nos concierne y de qué manera?*
9. *¿Cuál es su opinión final?*

Evaluación :Ficha de evaluación exposición

CRITERIO	INDICADOR	PUNTAJE
Presentación (6 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta con claridad el artículo, tema e información general. - Emplea recursos para ilustrar su presentación (ppt, imágenes, vídeos, etc.) - Responde a la consigna brindada. 	
Contenido (12 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta un análisis claro del artículo, con ayuda de las preguntas propuestas. - Profundiza el análisis con información adicional a la presentada en el artículo. - Expresa una opinión argumentada sobre el tema presentado. 	
Trabajo en grupo (2 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los miembros del grupo exponen y forman parte activa en el debate. 	
Total		