



HAL
open science

Le développement de la compétence de compréhension de lecture de textes juridiques : les stratégies des étudiants de la faculté de droit de l'université de La Havane

Mayra Cejudo Napoles

► **To cite this version:**

Mayra Cejudo Napoles. Le développement de la compétence de compréhension de lecture de textes juridiques : les stratégies des étudiants de la faculté de droit de l'université de La Havane. Linguistique. Université Nancy 2, 2008. Français. NNT : 2008NAN21020 . tel-01777319

HAL Id: tel-01777319

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777319>

Submitted on 24 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Université de La Havane
Faculté de Langues Etrangères

CUBA

NANCY Université
Université Nancy2

FRANCE

Doctorat

Docteur en Sciences du Langage, Université Nancy 2

Docteur en Sciences Philologiques, Université de La Havane

Auteur: **CEJUDO NAPOLES Mayra**

TITRE

**LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE
COMPRÉHENSION DE LECTURE DE TEXTES
JURIDIQUES : LES STRATÉGIES DES ÉTUDIANTS
DE LA FACULTÉ DE DROIT DE L'UNIVERSITÉ
DE LA HAVANE**

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE
COMPRESION DE LECTURA DE TEXTOS
JURIDICOS: LAS ESTRATEGIAS DE LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA**

Thèse dirigée par

Mme. Marie José GREMMO, Professeur de l'Université Nancy2

M. Rafael RODRIGUEZ, Professeur de l'Université de La Havane

Soutenu à La Havane le

17 décembre 2008

Jury:

Dra. Marie-José BARBOT

Dr. Alfredo MONTERO

Dra. Marie-José GREMMO

**Universidad de La Habana
Facultad de Lenguas Extranjeras**

CUBA

**NANCY-Universidad
Universidad Nancy2**

FRANCIA

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE
COMPRESION DE LECTURA DE TEXTOS JURIDICOS :
LAS ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA
FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE LA
HABANA**

**LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE
COMPRÉHENSION DE LECTURE DE TEXTES
JURIDIQUES : LES STRATÉGIES DES ÉTUDIANTS DE
LA FACULTÉ DE DROIT DE L'UNIVERSITÉ DE LA
HAVANE**

Tesis presentada en opción al grado científico de:
Doctor en Ciencias Filológicas, Universidad de La Habana
Docteur en Sciences du Langage, Université Nancy 2.

Mayra CEJUDO NAPOLES

Tutores:

Dra. Marie José Gremmo, Profesora de la Universidad Nancy2

Dr. Rafael Rodríguez, Profesor de la Universidad de La Habana

La Habana

2008

Dedicatoria

A mi madre

A mi esposo, mi inmenso apoyo

A mis hijos y nietas

Agradecimientos

A mis estudiantes que me inspiraron emprender esta investigación.

A mis tutores que con sus justas y acertadas orientaciones me guiaron por el duro camino del investigador.

A todos mis compañeros de la Facultad de Lenguas Extranjeras que de diferentes formas me apoyaron, Lourdes, Caridad, Rita, Noel, Daysi..... a TODOS.

A Majela quien me ayudó a comprender mucho del trabajo en la Facultad de Derecho.

A la Embajada de Francia en Cuba que me permitió realizar una gran parte de este trabajo en ese país.

A la Alianza Francesa de La Habana por su constante e incondicional apoyo.

A las instituciones francesas en Nancy que me facilitaron el trabajo investigativo, en particular, el CRAPEL.

Un agradecimiento infinito a Fabienne y Michelle, mi familia en Francia.

A mi familia cubana, sin ella, nada de esto sería hoy realidad.

SINTESIS DE LA TESIS

Actualmente asistimos a una evolución de los objetivos en la formación universitaria hacia el desarrollo de competencias profesionales, para responder a la compleja realidad del mundo del trabajo. Esto implica una transformación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas extranjeras.

En la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, los textos de especialidad ocupan un lugar esencial en la formación profesional por lo que, entre las competencias que serán útiles a los estudiantes para sus futuras situaciones profesionales se encuentra la competencia que garantiza una correcta comprensión de dichos textos. Es en este contexto, que nos interesamos por el logro del desarrollo de dicha competencia de comprensión lectura de los textos de especialidad por parte de los estudiantes como competencia profesional. Para lograrlo deberán desarrollar las estrategias que facilitan la comprensión de lectura de los códigos, de las leyes, de las sentencias, etc.

Con este objetivo proponemos la integración gradual de esta formación en estrategias, en los contenidos de los programas de la Disciplina de Idioma Extranjero Francés, lo cual constituye una novedad en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Otra dimensión innovadora de esta evolución es la consideración del estudiante como centro del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus características propias de manera que se sienta responsable de dicho aprendizaje hasta llegar a convertirse en un lector autónomo.

Por último, teniendo en cuenta la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación en el mundo del trabajo, consideramos la incorporación de las mismas en las clases como un medio de apoyo en este nuevo enfoque.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCION | 1 |
| | |
| CAPÍTULO I: “El francés como idioma extranjero en la formación de los futuros profesionales del Derecho en la Universidad de La Habana” | |
| | |
| 1.1 La necesaria transformación de la educación universitaria hacia una formación por competencias profesionales | 10 |
| 1.2 Los componentes de la competencia profesional..... | 19 |
| 1.3 Las lenguas extranjeras como competencia profesional a desarrollar en el nivel universitario..... | 23 |
| 1.4 El francés con objetivos específicos..... | 25 |
| 1.5 Experiencias de programas de francés con objetivos específicos en Cuba..... | 29 |
| 1.6 El programa de la Disciplina Idioma Extranjero en la Licenciatura en Derecho..... | 33 |
| 1.7 El francés en el currículo de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana..... | 37 |
| 1.8 Perspectivas del francés en la Facultad de Derecho..... | 42 |
| | |
| CAPÍTULO II: “Factores asociados a la preparación del estudiante para desarrollar una competencia de comprensión de lectura de los textos de la especialidad jurídica” | |
| | |
| 2.1 Las ciencias que apoyan el desarrollo de la competencia de comprensión de lectura de los textos de la especialidad..... | 48 |
| 2.2 ¿Por qué una competencia en comprensión de lectura de textos de la especialidad? | 51 |
| 2.3 El lenguaje del Derecho | 54 |
| 2.3.1 El vocabulario del Derecho | 56 |
| 2.3.2 La sintaxis en función del texto escrito en Derecho..... | 65 |
| 2.3.3 El texto de especialidad..... | 66 |

| | |
|---|-----|
| 2.4 Los procesos mentales vinculados al proceso de aprendizaje..... | 72 |
| 2.4.1 Las estrategias cognitivas..... | 76 |
| 2.4.2 Las estrategias de aprendizaje..... | 79 |
| 2.5 La lectura como saber-hacer..... | 81 |
| 2.5.1 El enfoque de la lectura en los últimos años..... | 87 |
| 2.5.2 Las estrategias de lectura y los textos jurídicos..... | 92 |
| 2.6 Recopilación de estrategias para desarrollar la competencia de comprensión de lectura de los textos jurídicos escritos..... | 94 |
| 2.7 Las Técnicas de la Información y la Comunicación en el programa de la Disciplina Idioma Extranjero Francés de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana | 114 |
| 2.8 El papel del estudiante universitario como sujeto de su aprendizaje y la función orientadora del profesor..... | 126 |
| 2.8.1 Propuesta de documento “ <i>Guía para el estudiante</i> ” | 136 |
| 2.9 Modelo de integración de las estrategias para el desarrollo gradual de la competencia de comprensión de lectura de los textos jurídico..... | 141 |

CAPITULO III: “Resultados de la experimentación”

| | |
|---|-----|
| 3.1 El proceso investigativo..... | 155 |
| 3.2 El test diagnostico inicial..... | 163 |
| 3.3 La aplicación de las técnicas de recopilación de datos..... | 183 |
| 3.4 Interpretación de los datos obtenidos..... | 242 |

| | |
|--------------------------|------------|
| CONCLUSIONES..... | 250 |
|--------------------------|------------|

| | |
|-----------------------------|------------|
| RECOMENDACIONES..... | 256 |
|-----------------------------|------------|

| | |
|----------------------------------|------------|
| GLOSARIO DE TERMINOS..... | 257 |
|----------------------------------|------------|

| | |
|--|------------|
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 260 |
|--|------------|

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1: Plan de Estudio “C” Perfeccionado..... | 272 |
| ANEXO 2: Programa de la asignatura <i>Ejercicio Jurídico</i> <i>Profesional I</i> del Plan de Estudio C Perfeccionado..... | 279 |
| ANEXO 3: Programa de la Disciplina <i>Idioma Extranjero Inglés</i> del Plan de Estudio D..... | 281 |
| ANEXO 4: Programa de la Disciplina <i>Idioma Extranjero Francés</i> del Plan de Estudio C Perfeccionado..... | 296 |
| ANEXO 5: Ejemplos tomados de Internet..... | 308 |
| ANEXO 6: Encuesta sobre conocimiento de otras lenguas y calidad del aprendizaje por parte de los estudiantes..... | 327 |
| ANEXO 7: Encuesta a los estudiantes sobre el nivel de dificultad que afecta su comprensión de lectura de textos de especialidad y evaluación del resultado del curso..... | 328 |
| ANEXO 8: Respuestas del test diagnóstico..... | 331 |
| ANEXO 9: Entrevista a profesor de la especialidad..... | 358 |
| ANEXO 10: Entrevistas exploradoras..... | 363 |

INTRODUCCION

En el nivel universitario, todo proyecto de aprendizaje de una lengua extranjera tiene como objetivo darle al estudiante los medios de utilización de la misma como instrumento de trabajo. De aquí la necesidad de definir el uso que hacen de ella los profesionales de cada especialidad en su etapa laboral para determinar qué competencia desarrollar en los estudiantes durante los estudios universitarios.

En su libro *Teoría del Derecho* el profesor Julio Fernández Bulté (Fernández Bulté, 2001) expresa que “El Derecho es, ante todo, un fenómeno normativo” y “expresa su voluntad mediante el dictado de normas jurídicas”. Agrega además que “una vez que un acto normativo¹ ha sido promulgado por el Ejecutivo debe darse a conocer, debe hacerse público a fin de que la población y todos sus depositarios especialmente tengan cabal conocimiento del mismo”. Quiere decir que tiene que existir la publicación del Derecho. En el propio libro se aclara que “desde los primeros momentos en que el Derecho se escribió, se instrumentaron procedimientos para hacerlo conocer”.

A pesar del desarrollo actual de los medios de la información y la comunicación, “los mecanismos de información y divulgación de los actos normativos siguen siendo un simple periódico, revista, órgano oficial en el cual se asientan las nuevas disposiciones normativas” y se aclara que “lo que le confiere validez jurídica a los actos normativos es su publicación en los órganos oficiales”. Estas publicaciones periódicas de textos oficiales son, para el caso de Cuba la Gaceta Oficial de la República de Cuba y en Francia es el *Bulletin officielle de la République Française*.

Por lo hasta aquí expuesto se concluye que para acceder al conocimiento de cualquier sistema normativo se hace necesario interpretarlo, captar el significado, el sentido o alcance del mismo a partir de su texto escrito. Es por esto que los futuros profesionales que se forman en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana deben saber acceder al sentido de los

¹ acto normativo: conjunto de pasos, procedimientos, mecanismos y autoridades u órganos que crean el Derecho, que establecen preceptos jurídicos como un acto consciente del aparato Estatal (tomado del propio libro)

textos jurídicos, deben saber buscar, procesar y fijar toda la información que resulte indispensable tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Aunque la necesidad era incuestionable, sin embargo en dicha Facultad no se contaba con un manual de francés especializado para la formación de los estudiantes. Durante varios años se fueron utilizando para el aprendizaje del francés general, diferentes manuales. Por supuesto que ninguno de ellos, como material didáctico, cumplía el requisito de permitir la familiarización con las características propias del francés de especialidad. No fue hasta el curso 2004-2005 que se pudo introducir como parte de la bibliografía docente el manual *Le français du Droit* (Penfornis, 1999). Esto permitió, desde ese momento, que durante el último semestre de la Disciplina Francés Idioma Extranjero, se pudieran mostrar, de acuerdo a los lineamientos metodológicos del programa correspondiente, alguno de los tipos de textos, así como aspectos propios de la lengua de la especialidad, reflejados en los documentos contenidos en el manual.

Es característica de este manual su concepción para un público con un nivel intermedio de conocimientos de la lengua pero a pesar de eso incluye algunos textos, que por su grado de complejidad, pudieran ser introducidos en cursos para un público que puede tener pocos conocimientos de la lengua general. Por esta razón se decidió experimentar la introducción de dichos textos con los grupos que se encontraban cursando los primeros semestres de la Disciplina. La intención era, introducir especificidades de la lengua y aumentar la motivación a partir del contacto con documentos auténticos y actividades que demandaran resolver situaciones cercanas a las que se le pueden presentar a un profesional.

El objetivo principal de dichos textos era la introducción del vocabulario portador de un sentido jurídico correspondiente a la especialidad como es la distinción de las ramas del Derecho, la nominación de los profesionales pertenecientes a esa rama laboral, la manera en que funcionan las diferentes jurisdicciones y los documentos que ellas emiten así como otros aspectos desde el punto de vista terminológico. En otros casos, el propio manual señala aspectos que permiten apreciar el carácter jurídico de un mensaje por las estructuras sintácticas empleadas como es el caso del uso de

las formas impersonales o la estructura del párrafo, entre otras, que hacen que el enunciado de Derecho sea lingüísticamente específico.

Las situaciones que presentan un problema jurídico a resolver, el propio manual las aporta de forma simplificada como comparar un aspecto de las Constituciones de Francia y el país de origen de los estudiantes, analizar el grado de responsabilidad de las partes en una sentencia o reconocer las funciones que desarrollan los abogados de acuerdo a su campo de acción. De esta manera se daba la posibilidad a los estudiantes de interpretar el papel de un jurista en la búsqueda de información para dar solución a una tarea con lo que se acrecentaba la motivación.

Durante el desarrollo de las actividades experimentales con los estudiantes que aun no habían logrado un nivel medio de conocimientos de la lengua, se comprobó que el resultado era favorable en cuanto a la ampliación de un vocabulario que les sería necesario posteriormente y que ellos asimilaban sin ninguna dificultad en situaciones propias a la especialidad. Por otra parte se podían introducir estructuras gramaticales no tenidas en cuenta por los manuales de la lengua general como el caso de la voz pasiva que no aparece en el contenido gramatical de *Sans Frontières* y tiene un amplio empleo en los textos jurídicos.

Es en esta etapa exploratoria que se pudo aseverar que para formar un lector competente, capaz de acceder al sentido de los textos de su especialidad, no se podía pretender que lo hiciera apoyándose en las mismas habilidades que como lector había desarrollado en los niveles anteriores al nivel universitario. Las fuentes potenciales de dificultades condujeron a la realización de un estudio de todo aquello que afectaba el nivel de preparación requerido para el desarrollo de la competencia de comprensión de lectura de los textos de especialidad por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana. Este trabajo de indagación constituyó el fundamento de esta investigación.

Resultó amplia la bibliografía consultada que se ocupa de analizar cómo el estudiante comprende un texto escrito de acuerdo con sus posibilidades personales, cómo manipula y ordena las informaciones que recibe a través del mismo, sin embargo, es insuficiente aun aquella que trata sobre la aplicación de diferentes tipos de estrategias que se emplean para el desarrollo

de la competencia de comprensión de lectura a partir de textos que cubren las actividades relacionadas con la especialidad jurídica.

Muy apreciable fue encontrar en el año 2007 un libro dedicado a la temática, *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle* de Eliane Damette (Damette, 2007) el cual reúne algunas reflexiones para el enfoque pedagógico de aspectos léxicos, morfológicos y discursivos que para profesores con pocos conocimientos sobre la especialidad, pueden serles útiles para enfrentar cursos de este tipo. El libro de Gérard Cornu, *Linguistique juridique* (Cornu, 2000) resulta un apoyo esencial para que el profesor pueda realizar un análisis lingüístico respecto al uso particular de la lengua. Ambos textos permiten cumplir la responsabilidad de impartir cursos de francés a un público que se especializa en Derecho.

La producción científica consultada incluyó artículos publicados en revistas especializadas y ponencias presentadas en eventos celebrados en los últimos años que reflexionan sobre el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje y de enseñanza de la lengua francesa en el medio universitario, con objetivos de formación profesional. También, se consultaron tesis para la obtención del grado científico que se han interesado por el tema de las estrategias de aprendizaje con fines profesionales. Resulta limitada la que tiene en cuenta en su análisis, las necesidades de estrategias cognoscitivas, estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura para favorecer la comprensión de textos escritos de las ciencias jurídicas. Por esto se hace necesario profundizar en todos aquellos factores que inciden en el logro de este propósito.

Este trabajo investigativo se orienta fundamentalmente a dar respuesta a la **situación problemática** antes expuesta, lo que conlleva dar solución a problemas teóricos, prácticos y metodológicos que ponen al descubierto las causas que han hecho que el desarrollo de la competencia de comprensión de lectura de los textos de Derecho no se haya logrado con la calidad requerida en la formación de profesionales de esta rama en el nivel universitario.

El **problema** de investigación planteado es: ¿Cómo concebir la adquisición de las estrategias que favorecen el proceso de la lectura en los cursos de lengua francesa durante la formación de profesionales del Derecho

en la Universidad de La Habana para que alcancen gradualmente una competencia de comprensión de lectura a partir de los textos jurídicos?

La investigación tiene como **objetivo** fundamentar la aplicación de una estrategia linguodidáctica que permita desarrollar de manera gradual la competencia de comprensión de textos de la especialidad mediante la aplicación de estrategias cognoscitivas, de aprendizaje y de lectura adecuadas a dichos textos.

Se considera como **hipótesis** que desde el nivel debutante, a través de la disciplina Idioma Extranjero Francés, en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, la aplicación de un Modelo que integre las estrategias cognoscitivas, de aprendizaje y de lectura, permitiría desarrollar gradualmente la competencia de comprensión de lectura de los textos de especialidad en francés.

Para definir el concepto “**modelo**” utilizado en este trabajo se partió de la definición propuesta por la Universidad Nacional de Colombia que aparece en su sitio virtual. Dicha definición plantea que un modelo es “una representación de un objeto, sistema o idea, de forma diferente al de la entidad misma” cuyo propósito es “ayudarnos a explicar, entender o mejorar un sistema”. Agrega que las características que puede tener un modelo son:

- “debe describir al sistema con suficiente detalle para hacer predicciones válidas sobre el comportamiento del sistema”
- “puede ser estático o dinámico en dependencia de que el mismo reconozca el tiempo o describa un instante del estado de un sistema en determinado momento”
- “debe ser detallado, explícito para que se asemeje con la realidad y ofrezca mayores oportunidades para estudiar la respuesta del sistema así como permite un mayor número de combinaciones de los cambios estructurales”.

En cuanto a los criterios que debe cumplir todo buen modelo se señala:

- “debe ser fácil de entender por parte del usuario”
- “debe estar dirigido a metas u objetivos”
- “debe ser fácil de controlar y manipular por parte del usuario”
- “debe ser evolutivo, es decir, debe ser sencillo al principio y volverse más complejo de acuerdo con el usuario”.

Siguiendo esta definición, el modelo que se proyecta concebir es una representación detallada de todos los elementos que participan en el desarrollo gradual de la competencia de comprensión de lectura de textos de la especialidad. La función de este esquema teórico es reflejar la interacción o relaciones existentes entre los diversos elementos que intervienen en dicho proceso (estrategias, actividades, tipología de textos, organización en el tiempo) con el fin de ayudar a mejorar la competencia de comprensión de lectura de los textos de especialidad. Se considera un modelo dinámico porque metodológicamente tiene el propósito de organizar el comportamiento que se espera de los estudiantes reconociendo explícitamente el transcurso del tiempo. Al ser detallado permite tener un mayor número de combinaciones de los elementos que lo conforman. Cumple los criterios de ser fácil de entender por profesores y estudiantes, estar dirigido al objetivo de desarrollar gradualmente la competencia de comprensión de lectura, ser fácil de manipular y ser evolutivo por el grado de complejidad que se va proponiendo.

El **objeto de investigación** se centra sobre las estrategias que favorecen el desarrollo de la competencia de comprensión de lectura a partir de los textos jurídicos y el **campo de acción** son los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa con objetivos específicos en la Facultad de Derecho.

Las **tareas** realizadas para llevar a cabo esta investigación fueron:

- Análisis bibliográfico para establecer la base teórica conceptual de las tendencias actuales en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras esencialmente en lo que se refiere a la formación por competencias y al francés con objetivos específicos.
- Estudio de los documentos rectores que definen los objetivos en la formación de los futuros profesionales del Derecho y condiciones para esta formación.
- La selección de la muestra de la población para la experimentación.
- Elaboración y aplicación de los instrumentos para medir los resultados de la experimentación.
- Control de la experimentación por medio de encuesta, entrevistas y observaciones.
- Análisis cualitativo de los resultados.

- Diseño de Modelo de integración de las estrategias adecuadas para la comprensión de textos de la especialidad para facilitar el desarrollo gradual de la competencia de comprensión de lectura de los textos de Derecho

En esta investigación se aplicaron **métodos** de nivel teórico y de nivel empírico-experimental como la experimentación y la observación directa. También se emplearon métodos de recogida de datos como el cuestionario, la entrevista y el estudio de la documentación. También se utilizó la modelación.

Para la confección del Modelo se estudiaron los factores que intervienen en el proceso de adquisición de los diferentes tipos de estrategias durante los cursos de lengua en la formación de juristas.

Justamente, la **novedad científica** de esta investigación está relacionada con el aporte de un modelo pedagógico que muestra los elementos que permiten integrar estrategias para desarrollar la competencia de comprensión de lectura de textos jurídicos lo que puede promover una actitud reflexiva tanto de los estudiantes como de los profesores acerca de este proceso.

La **utilidad práctica**, radica precisamente en esta reflexión consciente sobre el proceso de adquisición de estrategias y el resultado debe dotar al estudiante de mejores condiciones para controlar y regular este proceso en función de su formación profesional.

Para la especialidad jurídica resultan escasos los estudios con fines de adquisición de estrategias necesarias para acceder al sentido de sus textos típicos por lo que puede resultar un **aporte científico** la presentación de esta nueva concepción aplicando un Modelo que impone un cambio en las concepciones actuales de enseñanza de las lenguas extranjeras en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana.

En la tesis también se presenta un corpus de textos y tipología de ejercicios aplicables que pueden ayudar a la materialización de estos cambios.

La **estructura** de la tesis consta de tres capítulos. En el primero, “El francés como Idioma Extranjero en la formación de los futuros profesionales del Derecho en la Universidad de La Habana”, se presenta una descripción de la necesaria transformación de la educación universitaria hacia una formación por competencias profesionales, en la que queda incluida la competencia en lengua extranjera para la comprensión y tratamiento de la información

especializada de acuerdo a las necesidades reales de utilización de esta lengua en un ámbito particular como es el jurídico.

En el segundo capítulo, “Factores asociados a la preparación estratégica para desarrollar una competencia de comprensión de los textos de la especialidad”, se examina lo relativo al lenguaje del Derecho apoyándose en la Lingüística, también se consideran los procesos mentales vinculados al proceso de aprendizaje desde el enfoque de la Psicología cognitiva, y desde la perspectiva de la Didáctica de las lenguas extranjeras, se razona sobre la orientación de la lectura de textos jurídicos en la formación universitaria. Otro aspecto que se desarrolla en este trabajo es sobre el papel del estudiante como sujeto de su aprendizaje y la función orientadora del profesor. Además, se propone un modelo que muestra de forma integrada todos los elementos que intervienen en el proceso gradual de adquisición de las estrategias adecuadas para desarrollar la competencia de comprensión de lectura de los textos jurídicos.

En el tercer capítulo, “Resultados de la experimentación” se describe la metodología de la investigación y se caracterizan cada una de las técnicas empleadas así como los procesos e instrumentos de medición utilizados tales como el test diagnóstico, la entrevista, la encuesta, la observación y la modelación. También se define la muestra de la población con que se trabajó en cada caso y se explica la forma de selección de los elementos que conformaron dicha muestra. En cuanto a las técnicas aplicadas en la recolección de la información se explica a quiénes se les aplicó, con qué propósito, cómo se desarrolló y cuál fue el uso específico que se le dio a la información recopilada. Los instrumentos concebidos para esta investigación igualmente son descritos especificando la estructura, el contenido y la justificación del por qué se usaron así como la interpretación de los resultados obtenidos.

En las conclusiones se hace un resumen de los resultados concretos que se obtuvieron en el desarrollo de la investigación así como de aquellos aspectos más importantes y significativos de acuerdo al objetivo planteado de concebir y aplicar un Modelo de integración de estrategias que contribuya al logro del desarrollo gradual de la competencia de comprensión de lectura a partir de textos de Derecho en francés desde el mismo primer año de la carrera como

condición indispensable en la formación de juristas competentes profesionalmente.

En las recomendaciones se proponen medidas que sometemos a la consideración de las instituciones competentes y de los profesores para ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Al final del trabajo se puede encontrar un Glosario de términos que recoge aquellos que reflejan los conceptos esenciales utilizados desde la perspectiva de la investigación. Se incluye una serie de anexos que ayudan a aclarar algunos aspectos considerados en el desarrollo de la tesis.

CAPITULO I

EL FRANCÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO EN LA FORMACION DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA

1.1 La necesaria transformación de la educación universitaria hacia una formación por competencias profesionales

Los grandes cambios que se operan en el mundo contemporáneo unido al desarrollo de las ciencias han impactado con fuerza en la esfera laboral lo que ha dado lugar a que se evalúe la calidad de la educación superior y se originen cambios en los procesos docentes. De esta manera va tomando fuerza un nuevo modelo, el de formación por competencias que está orientado a desarrollar y potenciar las competencias aplicables a situaciones laborables.

Resulta un proceso de formación que los docentes deben asumir como un nuevo desafío pues tendrán que reflexionar sobre nuevos procedimientos para organizarlo y favorecer el logro del resultado propuesto. Habría que preguntarse qué implica desde el punto de vista docente una orientación del proceso en esta dirección tanto para el estudiante como para el profesor. Por mucho tiempo ha habido profesores que han enfatizado el proceso de enseñanza, otros han enfatizado el contenido, en función de las tendencias psicológicas en que se han sustentado. A partir de la influencia del enfoque cognoscitivo de la Psicología en la educación se ha prestado una atención especial al sujeto involucrado en el proceso.

Con vista a una mayor calidad en el resultado final de este proceso, actualmente es más evidente para los profesores la necesidad del cambio hacia una nueva forma de proceder en la que el estudiante asuma una posición activa y se responsabilice con la construcción de su conocimiento, de manera que el mismo se pregunte cómo aprender y también se pueda responder a preguntas tales como por qué, dónde, con quién, etc.

De acuerdo con H. Holec (Holec, 1998) se pueden distinguir dos procesos cognitivos, la adquisición y el aprendizaje. Para él, la adquisición es

un proceso cognitivo interno, no observable directamente, no consciente. En el caso de que sea posible orientar, definir lo que se adquiere, entonces lo considera aprendizaje. De esta manera define el aprendizaje como “un conjunto de actos o actividades dirigidas en el tiempo, observables, conscientes y accesibles por voluntad”. Se trata de un comportamiento particular que se adopta para realizar una adquisición. Lo que se espera de los estudiantes es justamente, que de manera consciente asuman la responsabilidad de aprendizaje.

Otra manera de formular el propio concepto lo presentan J-P Cuq y I. Gruca (Cuq y Gruca, 2002). Ambos vinculan el concepto de aprendizaje con el concepto de apropiación. Para aclarar la relación que existe entre ambos, en el libro sobre Didáctica de las lenguas, explican que el término apropiación representa dos procesos distintos, el de adquisición y el de aprendizaje. El proceso de adquisición es un “proceso de apropiación natural, implícita, caracterizado por conductas menos conscientes”², mientras que el aprendizaje es un “proceso de apropiación artificial, explícito, consciente”³ caracterizado por conductas voluntarias del aprendiente. Esta nueva forma de presentar el concepto coincide con lo expresado por Holec y reafirma el propósito para el contexto de los estudios universitarios, y es que los estudiantes de manera consciente y responsable desarrollen un aprendizaje con el objetivo de lograr una competencia profesional.

Este nuevo enfoque provoca un cambio de perspectiva en la situación pedagógica. Ahora el proceso docente está centrado sobre el estudiante, haciendo que se responsabilice con el desarrollo de una competencia con vista a su etapa profesional. Por supuesto que para que el estudiante universitario llegue a alcanzar esta actitud tiene que tener muy bien definido qué es lo que se propone aprender y con qué objetivo lo hace. Entonces habría que preguntarse si el proceso de aprendizaje se puede realizar por todos por igual o hay que reflexionar sobre posibles diferencias entre los estudiantes. Resulta muy frecuente observar como los profesores pretenden hacer que todos los estudiantes trabajen al mismo ritmo y en el mismo tiempo y siguiendo los

² <l’adquisition qui serait un processus d’appropriation naturel, implicite, inconscient>

³ <l’apprentissage qui serait , à l’inverse, artificiel, explicite, conscient>

mismos itinerarios sin considerar que muchas veces los estudiantes no tienen el mismo nivel de conocimientos ni riqueza en sus procesos mentales producto de diferencias socioculturales y psicológicas.

Seguramente una renovación del proceso centrado en el estudiante tiene que dirigirse a profundizar sobre las características individuales de los estudiantes lo que seguramente conduce a una “pedagogía diferenciada” como lo explica H. Przesmychgi (Przesmychgi, 2004) seguidora de las ideas de Ph. Meirieu, especialista que ha hecho aportes a la pedagogía centrada en el estudiante. De acuerdo con esta corriente pedagógica, como lo afirma Przesmychgi, “los aprendizajes deben ser suficientemente explícitos y diversificados para que los estudiantes puedan trabajar, según sus propios itinerarios de apropiación, con un recorrido colectivo de enseñanza de los saber y saber-hacer comunes exigidos”. De esta manera todos los estudiantes pueden alcanzar los objetivos propuestos contando con la orientación de un enseñante pero sin que necesariamente tengan que lograrlo siguiendo el mismo recorrido.

M. Altet (Altet, 1997) en su estudio sobre las diferentes pedagogías que aparecieron en el pasado siglo cita a Ph. Meirieu como uno de los defensores de lo que constituyó la “enseñanza diferenciada” adaptada a grupos heterogéneos de estudiantes para poder tener en cuenta las “diferencias de aprendizaje” entre los aprendientes. Esta idea que apareció en *La pédagogie différenciée: l'essentiel en une page* (Meirieu, 1988) plantea que todos los aprendientes no son capaces de realizar un proyecto de la misma manera porque sus condiciones personales así lo determinan (su nivel de conocimientos, dominio de la lengua, ritmos de aprendizaje, origen social, etc.) entonces se piensa en una pedagogía del aprendizaje diferenciado. Es por esto que Meirieu propone diversificar y multiplicar la gestión de los aprendizajes en 3 niveles: “por contenidos diferentes, por la conformación de los grupos de aprendientes, por los itinerarios de aprendizaje o procesos variados”.

En un programa universitario sería difícil diversificar el aprendizaje por contenidos porque en definitiva lo que se propone para todos los futuros graduados universitarios es que alcancen un objetivo de aprendizaje común a todos, las mismas competencias profesionales de acuerdo al perfil de la carrera.

Tampoco se hace factible la conformación de los grupos atendiendo a las variadas características que pueden presentar los estudiantes por la elevada cifra de matriculados en la carrera. Sin embargo considerar la introducción de itinerarios de aprendizaje o procesos variados que se pueden desarrollar en el interior de las clases parece más realizable porque se estaría dando la oportunidad a todos los estudiantes de que aprendan según su estilo y ritmo. Meirieu argumenta que para esto habría que “presentar situaciones variadas, ofrecer herramientas variadas, contenidos diferentes, crear una dinámica que permita dirigir de manera diferenciada los aprendizajes de cada uno”. Esta corriente sitúa al estudiante en el centro de la actividad y da por hecho que cada uno es capaz de lograr su aprendizaje. Esta corriente “se basa justamente en la confianza de la potencialidad del ser humano y la posibilidad de educarlo” expresa Przesmychgi en su libro ya citado

En otro momento del análisis que desarrolla en su libro Przesmychgi, se refiere a la pedagogía diferenciada como “un proceso que da lugar a un aprendizaje en autonomía y que favorece el desarrollo cognitivo y los progresos de los estudiantes”. Agrega además, que se trata de una forma de “hacer participar al estudiante en la construcción de su aprendizaje dejándole la libertad de organizarse y ocuparse de él tanto dentro como fuera del cuadro escolar”. Para Meirieu aprender significa “tener un proyecto, poner en práctica una operación o varias operaciones mentales y negociar esta operación mental con la estrategia más eficaz”. De donde se infiere que si el proyecto es leer para llegar a acceder al sentido del texto de manera autónoma, para lograrlo, el estudiante pone en práctica operaciones mentales.

Para entender qué es una estrategia en este contexto tomamos la definición de P. Anderson (Anderson 1999) quien define la palabra estrategia como “la preocupación de elaborar una práctica basada en el razonamiento. Ella trasmite la idea de que lo que se pone en práctica se descompone en diferentes operaciones reconocibles, identificables y reproducibles”.

Como lo expresa Przesmychgi en su libro, en el aprendizaje hay dos componentes, “el contenido y el proceso”. Para ilustrarlo presenta lo que sería el modo de trabajo autónomo para desarrollar la lectura. De acuerdo con su

manera de considerar el aprendizaje, el contenido está relacionado con los temas sugeridos por los textos leídos, y en cuanto al proceso, éste estaría relacionado con “las iniciativas y responsabilidades que asume el estudiante durante la preparación y desarrollo de la lectura”. Estas iniciativas son descritas en este trabajo como “buscar informaciones en los documentos, encontrarlas, reunir las, seleccionarlas y clasificarlas según un criterio, analizarlas y sintetizarlas para seleccionar la información solicitada”. Es decir que para lograr la comprensión del texto a partir de la lectura se aplicaron diferentes procesos mentales, que como lo expresa Meirieu y que ya fue mencionado anteriormente son las estrategias, y en este caso son las estrategias vinculadas a la comprensión del texto escrito para poder obtener información.

Entonces se necesita buscar apoyo en la Psicología cognitiva, rama de la Psicología que “estudia la cognición desde el punto de vista del manejo de la información, estableciendo paralelismos entre las funciones del cerebro humano y conceptos propios de la informática como codificación, almacenamiento, recuperación y ordenación de la información” (Encarta 2007). Esta rama investiga sobre los comportamientos del hombre durante una tarea de aprendizaje y describe los procesos mentales que se llevan a cabo durante la ejecución de dicha tarea, tal y como pudiera ser la comprensión de un material escrito. Estos procesos mentales se pueden vincular con la actividad docente. La definición propuesta por J. A. Beltrán (Beltrán, 1993) lo explica así: “Las estrategias cognoscitivas hacen referencia a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias se puede procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea”.

De acuerdo con las acciones descritas por Przesmychgi y que ya podemos nombrar estrategias cognoscitivas si las relacionamos con la definición de Beltrán vemos la correspondencia entre las mismas:

procesar ↔ se refiere a buscar informaciones en los documentos, encontrarlas;
organizar ↔ significa reunir, seleccionar y clasificar las informaciones;
retener ↔ representa analizar y sintetizar la información.

A partir de este análisis se puede establecer un paralelo entre el proceso de aprendizaje de manera general y el proceso de lectura para la comprensión de un texto y se observa que se aplican las mismas estrategias.

Entre las estrategias cognoscitivas aplicables durante la lectura de un texto para su comprensión, las hay que ayudan a controlar y modificar la información que se recibe. En la Serie *Enseñando a aprender* (Poggioli, 1998) se mencionan algunos ejemplos: “resumir, evaluar la comprensión o elaborar hipótesis con el propósito de guiarla”. A veces las características propias del texto como pueden ser marcas tipográficas, subrayados u otras variantes proponen estrategias que ayudan a “reconocer la organización” del mismo, “atender información relevante” contenida en él. También pueden aplicarse estrategias para “codificar la información”, ya sea mediante diagrama, esquema o mapa de conceptos.

Se puede considerar que las estrategias cognoscitivas están dirigidas a lograr la adquisición o aprendizaje de un saber-hacer como es extraer información pertinente de un texto escrito de acuerdo a un objetivo previsto. De ser así entonces se puede afirmar que para desarrollar el proceso de la lectura como un saber-hacer se necesita desarrollar estrategias de aprendizaje para desarrollar la habilidad de leer y estrategias cognoscitivas que facilitan este aprendizaje como las define la Psicología cognitiva.

Przesmychgi propone en su pedagogía diferenciada que los objetivos sean definidos en términos de saber, saber-hacer y saber-ser. Estas mismas nociones bajo la influencia de la psicología cognitiva serían, de acuerdo con *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés* (Raynal y Rieunier, 1997) los conocimientos individuales o cognición, el saber qué, que es un conocimiento declarativo; el saber-hacer bajo la influencia de la psicología cognitiva designa los conocimientos procedurales que un individuo es capaz de aplicar en una situación dada. Se trata del saber cómo. El saber ser que es sinónimo de lo afectivo, de estilos de conducta. Cuando el objetivo propuesto en el proceso de

formación se trata del desarrollo de una competencia de comprensión de textos de la especialidad se está nuestro planteando que lo que corresponde es un objetivo de saber-hacer. Los profesores universitarios deben crear las condiciones para organizar el proceso de aprendizaje de manera que se tenga en cuenta que no todos los estudiantes reúnen las mismas características psicológicas y sociológicas y que por tanto los procesos individuales no se desarrollan por igual.

Para alcanzar un aprendizaje en autonomía, Przesmychgi expresa que hace falta trazarse tres tipos de objetivos: metodológicos, de comportamiento y cognoscitivos. Los metodológicos buscan que los estudiantes aprendan a buscar informaciones, a que adquieran técnicas o saber-hacer para encontrarlas. En este grupo también está incluido aprender a evaluar su producción o la toma de conciencia gradual de sus capacidades y saber comunicar su producción.

Los objetivos de comportamiento mediante el trabajo autónomo están centrados en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes que permitan el aprendizaje en autonomía. Por último, los objetivos cognoscitivos, que son aquellos vinculados a la adquisición de conocimientos nuevos específicos de una disciplina, pueden lograrse mediante trabajo autónomo si se desarrolla en el estudiante la curiosidad por el conocimiento.

Hasta aquí se ha visto una parte del complejo proceso que resulta el desarrollo de una competencia de comprensión de lectura. Este proceso se apoya en una red de estrategias que incluye estrategias cognoscitivas, estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura con vista a la comprensión del texto. De esta manera, si lo que se quiere es lograr que los estudiantes sean lectores autónomos entonces hay que proponerse desarrollar en ellos todas las estrategias que se lo faciliten. Pero dada la complejidad del proceso se debe pensar que la atención diferenciada a los estudiantes tiene que ayudar a que todos alcancen el resultado esperado.

De acuerdo con I. Roque (Roque, 2005) en su tesis de doctorado, en la autonomía del aprendizaje “la persona se hace cargo de su aprendizaje, sin o con la ayuda del profesor. El aprendiente autónomo se define como aquel aprendiente que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades

necesarias. Lo importante no es si éste trabaja o no con independencia física del profesor o más o menos guiado por aquél sino que sea capaz de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y sobre todo que sea consciente de los conocimientos y las habilidades necesarias para llevarlo a cabo en cualquier tipo de situación de aprendizaje”.

Esta conclusión de Roque nos lleva a plantearnos la cuestión de si se considera la presencia del profesor en el proceso de aprendizaje “ya sea físicamente o como guía del aprendizaje”. Consideramos que en el proceso de aprendizaje para una formación por competencias en la educación universitaria, difícilmente, en una etapa inicial el estudiante pueda tener conciencia de todos los factores que se ha visto que intervienen por lo que la participación del profesor tiene que ser esencial como guía u orientador de ese aprendizaje para ayudarlo a reconocer la necesidad del objetivo propuesto y, en la medida en que el estudiante alcance la autonomía, la acción del profesor deja de tener predominio.

En una formación por competencias, llegar al modo de trabajo autónomo significa que el estudiante, sin la participación del profesor, interviene en el perfeccionamiento de la competencia que se propone desarrollar; tiene la libertad de organizar sus acciones regidas por las estrategias que utilice. A través del siguiente ejemplo se puede apreciar lo que representa un estudiante universitario que se haya propuesto el desarrollo de la competencia de lectura de textos de su especialidad y haya alcanzado el nivel de autonomía en su gestión, lo cual supone que domine las estrategias que se lo permiten.

Este estudiante ante la necesidad de resolver una tarea interdisciplinaria puede tomar la decisión de leer textos de su especialidad tanto en lengua materna como en lengua extranjera, que el mismo selecciona de acuerdo con sus conocimientos de la lengua extranjera así como de los contenidos de la materia en cuestión, y realiza una búsqueda de información pertinente que le permita resolver dicha tarea. Para este fin, además, desarrolla iniciativas de cómo seleccionar, analizar y sintetizar la información. Una vez concluidas estas acciones, si el estudiante no se siente satisfecho con el resultado, puede

decidir volver atrás. Este tipo de actuación responsable es la que se espera de un profesional competente capaz de desempeñarse en el puesto de trabajo eficazmente. Desde el punto de vista académico ya no se trata solamente de elevar el conocimiento conceptual pues este por sí solo no es suficiente para el mundo laboral. La formación en estrategias se convierte en objetivo priorizado del nivel superior que permite a los graduados de las distintas carreras desempeñarse con éxito en determinadas funciones relacionadas con la especialidad que se estudia.

De este modo, para atender esta demanda de formación en el nivel universitario, hay que redefinir el nivel de preparación que necesitan alcanzar los estudiantes de acuerdo al perfil de cada carrera para lograr una formación con calidad y pertinencia social. Se debe comenzar a trabajar en la concepción de planes de estudio formados por programas de disciplinas y programas de asignaturas que ayuden a esa formación, basados en el análisis de las necesidades de los estudiantes y la descripción del Perfil profesional⁴ el cual se elabora a partir de las exigencias de los puestos de trabajo que corresponden a la especialidad en cuestión. La concepción del currículo por competencias profesionales para el enfrentamiento a una realidad profesional compleja, conlleva a se articulen tanto los conocimientos globales de la especialidad, conocimientos profesionales y las experiencias laborales.

E. Damette (Damette, 2007) en su libro sobre la didáctica del francés jurídico refiriéndose a las diferentes etapas fundamentales para el desarrollo del francés jurídico propone una fase de acceso al sentido jurídico del documento que va a constituir el soporte de trabajo de la clase; una segunda fase de sistematización que debiera permitir comprender y fijar las selecciones lexicales y sintácticas; y una tercera fase de utilización autónoma que en el caso de que el objetivo de aprendizaje este centrado en la comprensión escrita de textos jurídicos, “el objetivo es que los aprendientes puedan leer y comprender textos que no han sido estudiados antes en clases, lo que significa que deben ser autónomos, saber adaptarse y movilizar facultades cognitivas

⁴ El Perfil profesional describe las situaciones, actividades, tareas y estrategias que el estudiante debe ser capaz de poner en practica al final de su formación. Ver Anexo sobre el Perfil Profesional de la carrera Licenciatura en Derecho.

que sólo son solicitadas, activadas durante la fase de utilización autónoma”. Agrega que “para lograr el objetivo de comprensión autónoma, la enseñanza/aprendizaje del francés jurídico debe llevar al estudiante hasta esta fase de autonomía”⁵.

Nos apoyamos en este criterio de Damette para reflexionar sobre la factibilidad de desarrollar una competencia de comprensión de textos de la especialidad de Derecho de manera gradual en los cursos universitarios lo que indudablemente se convierte en un curso de francés con objetivos específicos. Por otro lado, la inclusión de una formación en estrategias que favorezca una actuación responsable por parte del futuro profesional se convierte en una necesidad y es por eso que en este trabajo se presenta una relación de estrategias que intervienen en la preparación de un lector competente capaz de desempeñarse eficazmente en su puesto de trabajo para que pueda ser utilizada tanto por estudiantes como por profesores para la preparación de los primeros.

1.2 Los componentes de la competencia profesional

En el glosario del documento Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo divulgado por la Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos en el año 2000 se define al profesional competente como “la persona que posee un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas y la capacidad para aplicarlos en una variedad de contextos y organizaciones laborales”.

En la revista DIDAC, de la Universidad Iberoamericana A.C., en el artículo titulado “El trabajo docente en la formación por competencias” escrito por Teresita Gómez Fernández, (Gómez, 2007) de la Dirección de Servicios para la Formación Integral de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, la autora ofrece la siguiente definición de este concepto: “la competencia es la interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en

⁵ <Même si l’objectif d’apprentissage est centré sur la compréhension écrite de textes juridiques, si l’objectif est que les apprenants puissent lire et comprendre des textes qui n’auront pas été étudiés en cours auparavant, cela signifie qu’ils doivent être « autonomes », savoir s’adapter et mobiliser des facultés cognitives qui ne sont sollicitées, activées que lors de la phase d’utilisation autonome. Pour réaliser l’objectif de compréhension autonome, l’enseignement/apprentissage en FJ doit donc amener les apprenants jusqu’à la troisième phase, l’autonomie>

el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos”.

En ambas definiciones queda plasmada la idea de que la competencia está formada por varios elementos pero en la primera, el hecho de utilizar el término “repertorio” hace pensar que se trata de un listado de elementos organizados siguiendo un orden lineal en su organización lo que pudiera interpretarse como que no existe una interrelación de unos con los otros. La segunda definición al utilizar el término “conjunto” también denota la presencia de varios elementos pero en este caso sí se materializa la idea de que estos elementos constituyen una unidad entre ellos, que existe una “interacción” armónica.

Esta segunda definición va más allá y amplía el concepto diciendo que el conjunto está “estructurado”, lo que implica que se trata de un conjunto de elementos formando una estructura o sistema estableciendo una relación entre ellos. El hecho de que todos los elementos estén íntimamente ligados significa que los cambios que pueden afectar a unos pueden reflejarse en los otros para poder mantener el equilibrio. Además al especificar que es “dinámico” muestra que se debe tener en cuenta su permanente redefinición para que pueda integrarse exitosamente al mercado laboral en cada momento sin olvidar que lo que en un momento o entorno determinado del desarrollo científico-técnico y en un lugar o contexto determinado es idóneo en otro momento y en otro lugar puede no serlo.

El análisis hecho por IBERPROF incluye como componentes de la competencia profesional los conocimientos, las habilidades y las destrezas. T. Gómez Fernández amplía el número de elementos ya que incluye además los valores, las actitudes y los principios. La primera definición tiene en cuenta solamente el saber y el saber-hacer. La segunda definición, al incluir actitud, valores y principios, está considerando además el saber-ser que es la dimensión afectiva en una competencia de acuerdo con el diccionario pedagógico ya mencionado (Raynal y Rieunier, 1997).

En una formación por competencia de los tres componentes que la forman, el conocimiento o saber, las habilidades y destrezas o saber-hacer y el

saber-ser o lo afectivo, lo más difícil para el trabajo orientador del profesor es justamente este tercer componente ya que se trata de rasgos de personalidad y estilos de conducta que varían mucho entre las personas. Las actitudes indisociables a una persona competente serían el rigor, el control de sí, la perseverancia, la confianza en sí mismo, la motivación, la paciencia, la creatividad, la curiosidad, entre otras, todo lo cual es muy difícil “enseñarlo” en el nivel universitario a donde llegan las personas con su personalidad definida no obstante sí se puede ayudar a mejorarlos.

Continuando el análisis de las dos definiciones seleccionadas tomaremos como punto de referencia el término capacidad. Hablar de capacidad significa que se trata de un saber-hacer descontextualizado susceptible de aplicarse en situaciones profesionales o sociales muy diferentes, según lo expresa el propio diccionario ya mencionado. Es decir, son comportamientos potenciales que permiten a la persona ejercer una tarea de manera consciente e intencionada. Por eso emplear la expresión “desempeño reflexivo y responsable” busca destacar la manera en que se comporta dicha persona.

En el proceso de formación por competencia, para el estudiante de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana este comportamiento no es sólo potencial pues en el Plan de Estudio⁶ de la carrera, está contemplada la Disciplina Ejercicio Jurídico Profesional que abarca los cinco años de la carrera. Esta Disciplina integra los componentes laboral, investigativo y académico con el objetivo de contribuir al logro de formar un egresado con hábitos, habilidades y convicciones éticas profesionales, por lo que se propone, desde el mismo primer año de la carrera, familiarizar a los estudiantes con la labor que desempeñan los profesionales del Derecho en las diferentes esferas de actuación. Ya desde el programa correspondiente al primer año de la carrera⁷ se puede valorar como la lengua extranjera logra vincularse a esa formación a través del componente investigativo fundamentalmente.

La propuesta de la revista DIDAC aclara algo muy importante y es que la competencia tiene como característica que es transferible a otras esferas

⁶ Ver Anexo 1

⁷ Ver Anexo 2

laborales. Igualmente la definición propuesta acierta al precisar que el resultado que se alcanza con la aplicación de una competencia tiene que ser “efectivo”.

Luego del análisis realizado de las dos definiciones se puede llegar a la conclusión de que la segunda definición es más exacta y si se quiere adecuarla al objetivo de formación universitaria se incluiría, en el conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, a las estrategias que van a favorecer a que el estudiante logre un desempeño reflexivo, responsable y efectivo en contextos profesionales conjuntamente con los valores, habilidades, actitudes y principios. Por tanto en la redefinición del nivel de preparación que necesitan alcanzar los estudiantes para desarrollar la competencia profesional se deben incluir como parte de los conocimientos, el saber que implica conocimientos sobre una concepción del mundo y de la profesión, el saber-hacer determinado por las capacidades y destrezas asociadas a la aplicación de los conocimientos y el saber-ser que es lo que permite aprender a ser y actuar en el mundo para poder transformarlo.

Igualmente, es bueno precisar que el desarrollo de una competencia no es algo que sea definitivo, es decir, que una vez que se logra un nivel de desarrollo no se puede alcanzar su perfeccionamiento. Las competencias se encuentran siempre en un proceso de mejora progresiva por lo que en el medio académico es posible incrementar ese progreso de manera paulatina. También es importante considerar que el desarrollo de la competencia está asociado a los conocimientos o saberes por lo que en la medida en que éstos se incrementan se determina una actuación superior. Desde estos dos presupuestos se concluye, que el desarrollo de la competencia se logra gradualmente, por etapas, en la misma medida en que el nivel de conocimientos aumenta.

1.3 Las lenguas extranjeras como competencia profesional a desarrollar en el nivel universitario

La clasificación de las competencias resulta algo bastante debatido por lo que se pudieran presentar no pocas variantes que pudieran ir desde mencionar generales y específicas, mínimas y efectivas, simples y complejas,

actuales y potenciales, específicas o particulares, etc. Preferimos nombrar las competencias que se pretenden desarrollar en el nivel universitario en términos de generales y específicas pues así podemos distinguir que existen competencias que son necesarias a cualquier profesional que serían las generales pero también las hay que son específicas por las características de la especialidad en que se desarrollan.

Hasta el momento hemos estado mencionando la formación, desarrollo o consolidación de competencias profesionales en el nivel universitario, sin embargo también podemos decir que algunas competencias que requieren los estudiantes las alcanzan en los niveles de formación precedente. Por ejemplo, la competencia de lectura en lengua extranjera es considerada como competencia profesional porque facilita el dominio científico técnico de la profesión, el desarrollo de conocimientos y la elevación del nivel de actualización, sin embargo su formación y perfeccionamiento se inicia desde el nivel precedente aunque no con la misma finalidad incluso tratándose del estudio de la misma lengua extranjera.

Un grupo de trabajo del CEPES, el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana Cuba realizó una investigación acerca de la calidad del graduado universitario en Cuba (Sosa Castillo, 2004). Este análisis se llevó a cabo a través de entrevistas a los organismos empleadores de los egresados y la consulta a expertos. Luego, sobre la base de los resultados de la investigación presentaron un listado con las competencias profesionales de mayor demanda. El resultado de este trabajo investigativo sobre la calidad del graduado permitió a los especialistas del CEPES definir una relación de competencias profesionales básicas que deberían ser formadas, desarrolladas o consolidadas en los egresados de las instituciones de educación superior para un desempeño efectivo y una adecuada inserción laboral.

A partir del informe se pudo conocer que para la realización de este estudio tuvieron en cuenta dos puntos esenciales, las necesidades del mundo laboral en Cuba y las insuficiencias de la educación superior en la formación o consolidación de algunas competencias que deben poseer los graduados al

insertarse en el mundo laboral. Al presentar el listado de competencias lo hicieron agrupándolas de acuerdo con la clasificación que proponen en competencias profesionales básicas y en competencias profesionales específicas “atendiendo sobre todo, a su capacidad de “transferibilidad” (entre profesiones) y a la incidencia, en la formación de las mismas, de los diferentes sistemas de educación (general, superior)”.

A partir de su investigación, estos especialistas del CEPES recomiendan reforzar o desarrollar de manera consciente, como parte de la formación del estudiante universitario, para el pleno desarrollo de su vida personal y profesional futura, las competencias profesionales básicas que son las que se refieren a los comportamientos laborales profesionales. Entre las competencias profesionales que a partir de esta investigación se propone que sean formadas, desarrolladas o consolidadas de los centros de educación superior en Cuba se incluye “la consolidación o desarrollo de una competencia en lengua extranjera, tanto para entender y manejar información técnica actualizada, como para comunicarse a través de las técnicas de la información y la comunicación u otros medios en aspectos relativos a su profesión y en este sentido también, la formación de las habilidades para la utilización eficiente de la información científico técnica en la búsqueda de soluciones a los requerimientos técnicos e investigativos tanto desde el punto de vista práctico como de conocimiento, actualización y vínculo con otras comunidades productivas, de servicios o investigativas”.

En esta descripción se utiliza el término habilidades el cual durante mucho tiempo se ha empleado para definir las metas alcanzables a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo hoy es cada vez mas usual proponerse durante la etapa de formación, como meta alcanzable las “estrategias de aprendizaje” con lo que se reafirma que es el aprendiente el que se implica activamente en su propia acción de aprender.

En la formación del profesional competente en lengua extranjera hay que considerar la posibilidad de la interrelación con otros profesionales en lengua extranjera lo que conlleva el desarrollo de una competencia para la recepción y la producción oral que responda a las necesidades reales en

concordancia con el Perfil del profesional que es el que describe lo que se aspira en cada etapa del aprendizaje de acuerdo con las posibilidades reales de formación.

Por supuesto, la necesidad de desarrollar una competencia en el empleo de la lengua extranjera tiene que responder a un contexto y a un entorno histórico, social, económico y laboral que son los que definen en qué lengua extranjera se debe preparar al futuro profesional y con cuáles objetivos de formación a través de los programas de estudio que no necesariamente tendrían que ser los mismos para todas las carreras y para todas las lenguas.

1.4 El francés con objetivos específicos

Un curso de lengua con objetivos específicos no es nuevo en el contexto universitario, pues ya desde mediados del siglo XX, la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido que considerar diferentes tipos de cursos en función de la variedad de públicos que han determinado la manera de enseñar o aprender la lengua extranjera en función de necesidades e intereses específicos lo que en un momento determinado dio lugar a la aparición del francés con objetivos específicos. El *Curso de didáctica del francés LE et L2* (Cuq, 2003) define el Francés con Objetivos Específicos “como una manera funcional de enseñanza y aprendizaje de la lengua a un público adulto que desea alcanzar una competencia en francés para una actividad profesional o para estudios superiores”. Se trata del acceso a un saber-hacer mediante el empleo de la lengua en situaciones correspondientes a la comunicación profesional o académica con objetivos de aprendizaje muy precisos y con un tiempo de duración limitado.

R Richterich (Richterich, 1985) define esta manera de enseñar y aprender con objetivos específicos, como un “proceso para hacer adquirir lo mas rápido posible saberes, saber-hacer y comportamientos, limitados pero suficientes, que hacen que el aprendiente sea capaz de hacer frente a las situaciones en las cuales se encontrará en su vida profesional”. En ambas definiciones esta presente el sentido de tiempo invertido como factor definitorio de esta manera de enfocar la docencia. Si prevalece esta manera de

enseñar y aprender es porque se trata de un proceso rentable desde diferentes puntos de vista, entre ellos, el tiempo invertido. Considerando que si nuestra docencia se encuentra enmarcada dentro de un Plan de Estudio que corresponde a una especialidad no filológica es lógico pensar que todo lo que nos permita ganar en tiempo tiene que sernos muy útil.

Se conocen diferentes tendencias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de la lengua francesa a un público específico, que han dado lugar a distintas nominaciones y que pueden ser enmarcadas en el tiempo. S. Eurin, (Eurin, 1992) las distingue como Francés científico-técnico (hacia los años 1960), Francés de especialidad (1963-1973), Francés instrumental (1970), Francés funcional (1975), Francés a públicos especializados (1990) (Mangiante y Parpette, 2004). Plantean Cuq y Gruca (Cuq y Gruca, 2002) que se trata de una evolución histórica, en la que además de una evolución terminológica se produjo una evolución conceptual⁸.

Para describir esta evolución histórica que permite llegar al enfoque que se sigue actualmente en la Universidad de La Habana, la explicación de estos autores vale para aclarar como ya desde los pasados años 60 comenzaron a realizarse investigaciones tanto desde el punto de vista lingüístico como pedagógico sobre las lenguas llamadas de especialidad como respuesta a las solicitudes de una enseñanza del francés a públicos especializados. Luego se sustituye por un francés funcional para adultos que tenían una motivación más precisa como podía ser una beca, una ayuda bibliográfica, etc. Más bien lo que se designaba con este nombre era la metodología de enseñanza construida sobre el modelo del francés instrumental que fue utilizado en América del Sur por los años 70. En este último caso, la idea era que el francés sirviera de medio de acceso a la documentación científica y técnica en francés, esencialmente la escrita. Esta manera de concebir el proceso era en oposición a la metodología audiovisual muy difundida en aquel momento y que le daba poco tratamiento a las competencias de lectura y escritura. Este enfoque de la enseñanza funcional del francés tampoco tuvo mucho éxito como para

⁸ <Il est donc particulièrement intéressant de retracer l'évolution historique de cette problématique, qui se double d'une évolution terminologique, elle-même le reflet d'une évolution conceptuelle.>

imponerse pues no se prestaba a aplicaciones de tipo audiovisual que era el enfoque más generalizado en ese tiempo. Se trataba de métodos de enseñanza pero contruidos sobre la base del conocimiento del léxico específico para cada disciplina con lo que se pensaba que era suficiente para la comprensión y la expresión sin tener en cuenta la necesidad de considerar las situaciones de comunicación profesional. Incluso fue opinión esgrimida por profesores, que luego de emplear este enfoque, consideraron que el francés funcional limitaba los conocimientos desde el punto de vista lingüístico y cultural.

En los años 80, con la introducción de los documentos auténticos en las clases de lenguas extranjeras, con el desarrollo de la lingüística pragmática, que es “la rama de la lingüística que estudia el uso de la lengua y, más concretamente, los factores que afectan a las elecciones lingüísticas en las interacciones sociales y los efectos de dichas elecciones en los interlocutores” (Encarta, 2007), y además debido a la fuerza que toma la influencia de la sociolingüística, “disciplina que estudia la lengua en relación con la sociedad” (Encarta 2007), en la didáctica de las lenguas se va a imponer el francés con objetivos específicos junto con el enfoque comunicativo.

En los años 90 se pudo crear cierta confusión cuando en algunos círculos se retomó la antigua denominación de francés de especialidad al proponerse formaciones correspondiendo a necesidades profesionales como francés de la medicina, francés científico y técnico, francés de las relaciones internacionales, etc. Lo que se estaba especificando era que se consideraba al público como específico. Así se comprueba la aparición de una innovación metodológica destinada a aprendientes de niveles intermedio y avanzado. Una muestra de ello es el manual *Le français du Droit* (Penfornis, 1999) que apareció en el año 1999. Ya los textos de aprendizaje más recientes, dirigidos a una rama en específico, pueden estar dirigidos a debutantes completos. En esta evolución influyó el desarrollo de las técnicas de la información y la comunicación. Este tipo de formación del Francés con objetivos específicos tomó fuerza y como su nombre lo indica, fue dirigido a un público específico que tenía necesidad de emplear esta lengua en situaciones específicas. Este enfoque está estrechamente relacionado con el enfoque comunicativo ya que

cuando se elaboran los programas destinados a públicos profesionales, los objetivos que se plantean se definen como los saber y los saber-hacer necesarios⁹.

E. Damette (Damette, 2007) considera que se trata de “un francés con objetivos específicos ya sea porque la formación se apoya sobre un material didáctico concebido a priori o porque se apoya sobre un material único, elaborado específicamente en función de un público determinado”¹⁰. Aunque afirma que se acentúa más el hecho de que se considere al público y sus necesidades¹¹ Aunque existen manuales pedagógicos para el aprendizaje del francés con objetivos específicos en la esfera del Derecho, éstos no están concebidos de acuerdo con las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Se impone entonces, que se elabore material didáctico que permita al menos un desarrollo gradual de la competencia de comprensión de los textos correspondientes a las disciplinas que los estudiantes cursan paralelamente con el francés. La proposición que hace esta tesis de un Modelo que ayude a la integración de las estrategias, está en función de facilitar la confección de dicho material didáctico.

Un material concebido con esta intención de formación profesional para la Facultad de Derecho tendría que considerar tanto los aspectos de lengua como del referente. Según Damette, la enseñanza del francés jurídico necesita el conocimiento del referente, es decir, conocimiento del campo de especialidad (el Derecho), de manera que pueda relacionar el sistema jurídico con el tipo de sociedad a que pertenece, con la cultura del país, con las relaciones profesionales, etc. Este trabajo de concepción de un material

⁹ <Mais la problématique du français sur objectifs spécifiques devait largement dépasser la simple application systématique de principes nouveaux à des situations d'apprentissage particulières et l'élaboration de programmes destinés à des publics professionnels. Comme on l'a dit, elle devait très vite se révéler comme un des éléments moteurs du renouveau méthodologique de l'époque: dans la mesure où la définition des savoirs et des savoir-faire dépend étroitement des objectifs d'enseignements, le français sur objectifs spécifiques ne pouvait qu'être intimement lié aux approches communicatives.>

¹⁰ <Le français juridique fait partie des langues de spécialité ou du « français sur objectif spécifique » (FOS), selon que la formation s'appuie sur un matériel didactique conçu a priori, ou bien sur un matériel unique, spécifiquement élaboré en fonction d'un public déterminé>

¹¹ <L'accent semble mis sur le public et ses besoins, qui sont à la fois très circonscrits, précis et axés sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire de spécialité et professionnalisants>

didáctico necesita un grupo interdisciplinario conformado por profesores de la lengua extranjera y de la especialidad para que se logre la objetividad del mismo.

La denominación propuesta por Damette y que argumenta en su libro es “francés con intención profesional”. Con esta denominación esta autora considera que existe la ventaja de que, por una parte, combina el componente lingüístico y el referente de la especialidad, (conocimiento sobre el Derecho) a objetivos de aprendizaje específicos dirigidos a un público específico.¹² No es sólo tener en cuenta la especificidad de la lengua de especialidad, también la especificidad de los públicos y en su explicación al respecto precisa que considera puede abarcar dos tipos de públicos, el del estudiante en formación profesional y los profesionales en ejercicio¹³.

1.5 Experiencias de programas de francés con objetivos específicos en Cuba

Reflexiones sobre una formación a partir del francés con objetivos específicos para debutantes la encontramos en el libro *Le Français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* de J.M. Mangiante y C. Parpette (Mangiante y Parpette, 2004). En principio, los autores consideran que la competencia lingüística es absolutamente primordial para algunas especialidades y por eso plantean que los métodos de Francés de Especialidad para debutantes son muy raros. Para ellos es necesario situarse más sobre un nivel medio de conocimientos de la lengua o por encima de este.

Sin embargo en el propio libro exponen varios ejemplos de cursos de este tipo realizados con diferentes objetivos y que parten del nivel debutante. Entre los que presentan se encuentran dos experiencias realizadas en Cuba en el año 2002. Del tipo de curso para debutantes presentan un ejemplo desarrollado en la Universidad de La Habana y también presentan otro dirigido

¹²<Français à visée professionnelle : terme ayant l'avantage de combiner une composante linguistique et un référent relevant du domaine de spécialité, à des objectifs d'apprentissages spécifiques, visant un public spécifique>

¹³ <...le « français à visée professionnelle » a l'avantage de prendre en compte non seulement la spécificité du domaine (langue se spécialité) mais aussi la spécificité des publics (formations conçues en fonction de publics spécifiques) ; elle fait également référence à deux publics du français juridique : les étudiants (en voie de professionnalisation) et les professionnels du domaine ».

a juristas cubanos. Por tratarse de un curso desarrollado en la capital del país podemos considerar que la gran mayoría de los egresados provenían de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana lo que abre la perspectiva de que entre los participantes los había que tenían conocimientos de la lengua. A continuación se presenta una breve descripción de los mismos para mostrar como puede operar este tipo de curso tanto en un medio profesional como universitario.

En el año 2002 se creó el Instituto de Derecho Comparado cubano-francés. Los cursos previstos estaban destinados a juristas cubanos con el fin de brindarles una formación postgraduada durante dos años. Luego de una formación en la lengua extranjera adquirida en muchos casos en los cursos de pre-grado de la carrera, asistían a seminarios y conferencias de derecho impartidas por juristas franceses. El objetivo del curso era permitir a estos juristas cubanos comprender oralmente en situaciones vinculadas a la especialidad. Por tanto se necesitaba tener en cuenta las situaciones y actos de habla del francés que en el contexto específico de ese público les permitiera identificar a los locutores que se presentaban que podían ser jueces, abogados, fiscales, etc.

También tenían que hacer localizaciones en las instituciones jurídicas, describir las funciones de los profesionales del Derecho o hablar sobre las profesiones jurídicas, saber explicar el organigrama del mundo jurídico, relatar hechos, etc.

No se incluían en este tipo de curso situaciones en las tiendas o discusiones en un café o la búsqueda de un apartamento, etc. en un medio francófono. Se trabajaba menos sobre las interacciones dialogadas y se introducía de manera rápida y amplia la comprensión oral sobre temas jurídicos abordados de manera simple.

El curso consistía esencialmente, en introducir el léxico de la especialidad y trabajar la audición, que según ellos la comprensión oral era considerada como la competencia principal a hacer adquirir, pues permitía desde el nivel uno, acercar rápidamente a los estudiantes al discurso especializado de los conferencistas.

El otro ejemplo de curso de francés dirigido a un público específico y debutante que se presenta en el libro de Mangiante y Parpette es el programa elaborado para estudiantes de la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana¹⁴. Resulta interesante examinar este otro ejemplo, aunque no se corresponda con la Facultad de Derecho, pues se trata de otro tipo de enfoque para curso con objetivos específicos, esta vez apoyado en las semejanzas entre el español y el francés.

En este caso, en que no se tenían bien definidos las necesidades de empleo de la lengua en la etapa profesional se adoptó el enfoque a partir de dos ejes temáticos: relacionar los contenidos al tema de la bioquímica, disciplina base de los diferentes departamentos de la Facultad, y por otro lado, trabajar sobre la hipótesis de una estancia científica en Francia (en un laboratorio o universidad) con las situaciones de comunicación de base para ese contexto.

La falta de un estudio preliminar, para determinar las necesidades efectivas en cuanto al uso posterior que harían los estudiantes de los conocimientos que adquirieran a partir de este programa, pudo haber tenido cierta repercusión en el resultado final de este curso instrumentado como facultativo, por lo que su permanencia no sobrepasó a dos años académicos. Se puede encontrar una respuesta a esta situación en el libro *La educación de valores en el contexto universitario*, (Castellanos, 2001) se plantea que “en la actividad de aprendizaje, la toma de conciencia del objetivo supone, en principio, la existencia de la necesidad de aprender, de auto-perfeccionamiento, la vivencia en el sujeto de esa necesidad y la toma de conciencia del objeto que la satisface”. Resulta esencial, de acuerdo a esta autora, “la aceptación del objetivo previsto externamente, convirtiéndose en objetivo para sí, a través de las acciones realizadoras de la actividad”. Esta toma de conciencia no se garantiza con la simple explicación, al inicio de un curso o de determinado tema, de los objetivos a alcanzar formulados en términos de tareas, sino que es necesario que durante todo el proceso el estudiante vaya descubriendo, reformulando, tomando conciencia de sus necesidades, del sentido de las

¹⁴ Este programa fue elaborado por estudiantes del DESS Langue française et coopération éducative, Universidad Lyon 2 /JL Pluies, C Rey y D Ruggeri

acciones que realiza, lo que va confiriendo determinada orientación hacia el logro del objetivo.

Es importante la fase de diagnóstico de las necesidades de aprendizaje porque cuando no se siente la necesidad, difícilmente se pueda garantizar el correcto desarrollo de la actividad de aprendizaje; es imprescindible que exista la necesidad para que se tome conciencia de ella y a su vez la actividad se debe estructurar de forma tal que posibilite la satisfacción de la necesidad. En este curso de la Facultad de Biología no se tuvieron en cuenta las reales necesidades que podían dirigir el logro del objetivo de aprendizaje y se partió de necesidades hipotéticas.

A pesar de este señalamiento, este ejemplo constituye una muestra de lo dable que puede ser la aplicación de este tipo de curso a partir de un primer nivel de lengua y con un objetivo de formación profesional en lengua extranjera. Para que quede evidente se presentan los contenidos de dos de las unidades que conformaban el programa. En una primera unidad los objetivos de presentación y los saludos se vincularon al léxico profesional correspondiente, a la identificación de las profesiones de la bioquímica. Para esto se propusieron actividades de comprensión oral de diálogos de presentación, juegos de roles de presentación en un laboratorio, lectura de tarjetas de presentación de investigadores, personal de empresas de química, etc. En cuanto a la expresión oral se trataba de analizar listados de profesiones relacionadas con la biología y compararlas con las de Cuba.

En la cuarta unidad el objetivo comunicativo era la descripción de una experiencia simple, cuantificar, caracterizar. El objetivo de introducción del léxico profesional incluía el material de la bioquímica, su función y su funcionamiento, los métodos de la bioquímica. Entre las actividades propuestas estaba la audición y verificación de la comprensión mediante preguntas de la descripción de un laboratorio de bioquímica. El trabajo con el léxico se proponía que se realizara a partir de ejercicios de definición de términos propios (*chromatographie, spectroscopie, etc.*) y de la descripción de fotos de experimentos de bioquímica. El objetivo planteado para la lectura de textos, consistía en presentar a los estudiantes textos adaptados que relataban

descubrimientos con un conjunto de preguntas de comprensión en las que se hacía énfasis en el pasado compuesto del francés. Para la expresión oral el objetivo consistía en una explicación de una experiencia de laboratorio (preparados por parejas de estudiantes); esta actividad se realizaba por parejas como un juego de roles en el que un investigador hace preguntas y el otro las responde.

En los dos ejemplos presentados, se evidencia la materialización de cursos de francés con objetivos específicos tanto para un medio universitario partiendo del nivel debutante y otro en medio profesional orientado a una formación en que la lengua extranjera apoya el trabajo profesional. Son concepciones perfectibles pero muestran que el estudiante desde los momentos iniciales puede asumir un papel activo y consciente en su aprendizaje si parte del reconocimiento del aspecto motivacional de su aprendizaje.

1.6 El programa de la Disciplina Idioma Extranjero en la Licenciatura en Derecho

Debemos expresar que son pocas las carreras universitarias que incluyen en la formación de los estudiantes, otra lengua extranjera que no sea el inglés puesto que ésta es considerada la primera lengua extranjera en todas las instancias de la vida profesional de Cuba. Esto ha permitido que se haya acumulado más experiencia y desarrollo para el aprendizaje y enseñanza de esta lengua. En la Universidad de La Habana el francés forma parte del Plan de Estudio de carreras en las Facultades de Derecho, Artes y Letras y de Biología. Hasta el momento no se ha creado una Comisión Nacional para esta lengua como la que existe en Inglés por lo que los lineamientos metodológicos establecidos para todas las lenguas extranjeras en la Educación Superior derivan de esta Comisión. También el diseño de la Disciplina Idioma Extranjero para las carreras no filológicas es establecido por esta Comisión Nacional de Inglés¹⁵.

Los objetivos formativos a alcanzar a través de la Disciplina Idioma Extranjero son definidos de manera conjunta por la Comisión Nacional de Idioma Inglés y la Comisión Científica correspondiente a la carrera. A partir de

¹⁵ Ver Anexo 3

ellos se hace el diseño de la Disciplina. El Plan de Estudio vigente y lo planificado para el inmediato, tiene la siguiente distribución: 4 programas de 64 horas de clases cada uno para un total en la carrera de 256 horas. En cada semestre se pretende el alcance de un conocimiento de la lengua extranjera que se corresponda con objetivos con fines generales (dos semestres), objetivos con fines académicos (un semestre) y objetivos con fines específicos (un semestre).

En el caso de la Disciplina Idioma Inglés los objetivos propuestos tienen en cuenta que esta lengua forma parte de los estudios correspondientes al nivel precedente por lo que los programas de estudio de la lengua con fines generales (correspondientes a Inglés I y II) se proponen como objetivo general, ampliar y consolidar el conocimiento del sistema de la lengua en los niveles fonológicos, léxico y sintáctico, adquiriendo competencias orales que permitan la comunicación en el marco de la actividad docente así como en situaciones comunicativas reales, la producción de textos escritos de alrededor de 120 palabras sobre temas generales con vocabulario y estructuras propias de este nivel y la extracción de información de textos escritos de alrededor de 350 palabras sobre temas generales con vocabulario y estructuras propias de este nivel.

En el tercer semestre que consta de 64 horas, se introduce el estudio de la lengua extranjera con fines académicos entendiéndose por este concepto el estudio de los recursos expresivos que se emplean en el discurso científico en general y no necesariamente en una disciplina en particular. Es decir, los recursos para describir, definir, clasificar, dar instrucciones, comparar, establecer contrastes o analogías, expresar la causalidad, etc. Se trata de hacer que los estudiantes vean esos recursos como herramientas para una comunicación precisa y práctica.

En el último semestre de la Disciplina se propone el estudio de la lengua con fines específicos para permitir la interiorización de la necesidad del dominio de la lengua extranjera para la práctica profesional, la familiarización con diferentes géneros de comunicación empleados por los profesionales de la especialidad a partir de la producción textual, profundizando en torno a la relación forma-función de los diferentes géneros de comunicación profesional

y la regularidad de los elementos del léxico, gramaticales y retóricos que caracterizan dichos géneros insistiendo en la producción de diferentes géneros escritos y del habla empleados en la actividad profesional.

Los lineamientos planteados para los dos primeros semestres poco difieren de los planteados para los programas en el nivel preuniversitario porque no se está priorizando la formación profesional. En el caso del tercer semestre se propone un aprendizaje fuera del contexto profesional porque habrá recursos que pueden pertenecer a un campo de la ciencia pero que resulten inapropiados para otros. No se esclarece en el documento que esto deba ser adoptado de acuerdo a la especialidad.

Evidentemente, esta subdivisión de objetivos de aprendizaje de la lengua vistos como general, académica y con objetivos específicos, si se aplicara para el francés en la carrera de Derecho, no podría garantizar obtener resultados convincentes teniendo en cuenta que no se dispone de suficiente tiempo en el Plan de Estudio y que el objetivo precisado en el mismo es adquirir una herramienta de trabajo y no conocimientos de nivel avanzado en la lengua extranjera.

Un enfoque de francés con objetivos específicos resulta una variante que se puede fundamentar; en primer lugar, porque para el francés no se trataría de ampliar y consolidar un conocimiento del sistema de la lengua, sino el estudio de aspectos básicos del sistema de la lengua incluidos en los niveles fonológicos, léxico y sintáctico y la adquisición de competencias de comprensión y expresión orales y escritas.

Igualmente, introducir los recursos expresivos para el discurso científico tendría que hacerse de forma limitada, a aquellos que corresponden al discurso jurídico porque de otra manera habría que introducir textos que no tienen relación con la especialidad y la introducción de una terminología que también estaría fuera de contexto para el campo jurídico, como por ejemplo, si se consideraran aspectos relativos a Física o Matemáticas.

Por último, se debe decir que parece difícil garantizar en un semestre lo concerniente al francés con objetivos específicos, fundamentalmente en una carrera que se caracteriza por la variedad de textos que emplea y la propia

forma de comunicar. Es un desafío muy grande para la asignatura Idioma Extranjero Francés adoptar el mismo diseño del programa concebido para el idioma Inglés.

Por otra parte, la Dirección Docente Metodológica de la Universidad de La Habana, ha indicado que se incremente el número de horas-clases en modalidad no presencial en los programas de las asignaturas. Con este fin y con el objetivo de lograr la autonomía en el aprendizaje, ya para la lengua inglesa se ha elaborado un material didáctico compuesto de libro de texto y grabaciones de audio para que los estudiantes trabajen en autoaprendizaje para que alcancen la autonomía en el empleo de la lengua.

De acuerdo con Roque (Roque, 2005) “en una situación de autoaprendizaje se trata de abastecer al aprendiente con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje”. Según este punto de vista, el proceso de preparación para que los estudiantes trabajen en autoaprendizaje requiere de una contribución esencial del profesor lo cual aún no se ha diseñado.

En *Apprentissage du FOS. Diversité des situations d'enseignement*, sus autores Le Ninan y Miroudot (Le Ninan C y Miroudot, 2004), hacen la observación de que los cursos con objetivos específicos se pueden realizar en dos modos de formación: presencial y a distancia. El modo presencial, es la fórmula más empleada y es la que se encuentra en el caso de una formación con un ritmo intensivo. El modo a distancia es propio de un ritmo extensivo que implica que el estudiante sea capaz de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje asumiéndolo, sin o con la ayuda del profesor, es decir, que el estudiante sea autónomo.

Respecto al Idioma Francés en la Facultad de Derecho, introducir el modo no presencial requiere un trabajo de análisis de los objetivos a plantearse de acuerdo al Perfil del Graduado para determinar en qué medida se pueden adoptar los cursos a dicha modalidad. Se sabe que esa modalidad precisa de la

elaboración de un material didáctico que la apoye y que esté concebido en función del desarrollo de una competencia profesional.

La competencia que presenta mejores condiciones para ser desarrollada en modalidad no presencial es la de comprensión de lectura de los textos de la especialidad. Seguramente la utilización del Modelo para la integración de estrategias que para el desarrollo de la comprensión de lectura que esta tesis propone ayudaría al desarrollo de esta forma docente en modalidad no presencial.

La solicitud de búsqueda de información en modalidad no presencial significa por una parte, que se considera que el estudiante sabe actuar en autonomía por lo que tiene conciencia de su papel responsable en el proceso de aprendizaje y que siente motivación por la tarea que debe realizar. Por otra parte, en ambiente no presencial, se considera que el estudiante sabe organizar el tiempo para realizar las tareas de acuerdo a las necesidades. El mismo regula su propio avance.

1.7 El francés en el currículo de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana

El Departamento de Francés de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, respondiendo a una demanda de la Facultad de Derecho de la propia institución, ha confeccionado los programas correspondientes a la Disciplina Idioma Francés para los diferentes Planes de Estudio. A continuación se señalan algunos aspectos que han afectado el desarrollo del proceso docente y que en parte determinaron que se concibiera esta investigación.

El Plan de Estudio C Perfeccionado actual comenzó su vigencia a inicios de la década del 90. Con respecto al que le precedió tuvo una reducción significativa de horas de clases asignadas a la Disciplina Idioma Extranjero (una reducción de más de 400 horas). Esta reducción respondió a una nueva concepción estratégica para la formación de competencias propias del jurista en las circunstancias históricas, políticas, económicas e internacionales de esos años en el país. Esta determinación dio lugar a que los objetivos previstos a

alcanzar en cuanto al dominio de la lengua extranjera se vieran limitados al conocimiento de los aspectos básicos de la lengua y se le adjudicara cierta prioridad a la comprensión de lectura de algunos textos. Fundamentalmente se comenzaron a introducir textos relacionados con temáticas del Derecho en el último semestre de la Disciplina. Respecto a los objetivos que se proponían con dichos textos era la comprensión del contenido lo cual se verificaba mediante la utilización de cuestionarios con preguntas que evaluaban la comprensión total o parcial. También se utilizaban ejercicios de traducción a la lengua materna de textos cortos.

Actualmente, desde el punto de vista de la bibliografía empleada y acorde a las condiciones materiales existentes se utiliza el método universalista *Sans Frontières* I-II (Verdelhan-Bourgade, 1982) para la adquisición del sistema básico de la lengua y, recientemente se ha podido introducir el manual *Le français du droit* (Penfornis,1999), como material pedagógico cuyo contenido, concebido para la comunicación jurídica, escrita y oral, aporta textos escritos más cercanos al texto auténtico del Derecho. También en los últimos cursos se han utilizado otras fuentes para tratar de incluir materiales originales tomados de los medios masivos de comunicación y de Internet.

Tradicionalmente los cursos de francés en la Facultad de Derecho se han caracterizado por una orientación del proceso docente hacia la enseñanza no dando la oportunidad al estudiante de asumir el protagonismo que le corresponde si a lo que se aspira es a que adquiera una competencia en lengua extranjera, como se plantea en el Perfil del Graduado, para que la pueda aplicar en su vida profesional.

En la Facultad de Derecho, a los estudiantes se les brinda la opción de entre el inglés y el francés en el momento de formalizar la matrícula sin que medie ningún requerimiento que no sea el de conformar cantidades equitativas de grupos para ambas lenguas. Se justifica la inclusión del francés como lengua extranjera porque el sistema jurídico al que se afilia Cuba es el sistema jurídico romano-francés lo que facilitaría al profesional del Derecho la comprensión de las bases teóricas generales del conocimiento del Derecho, directamente de las fuentes originales escritas en esta lengua. No se da ninguna orientación a los

estudiantes que desconocen esta alternativa por lo que muchas veces por falta de motivación o de acomodamiento hay tendencia a que soliciten estar en grupos que reciben inglés.

Desde el punto de vista de formación del profesor de lengua que imparte clases de francés con objetivos específicos en el campo jurídico, no está concebido para él una etapa de familiarización tanto en lo que respecta a las características propias de la lengua de especialidad ni conocimientos mínimos de Derecho que pudieran ayudarlo igualmente a comprender los textos que se presentan en las clases. No planteamos la reiterada controversia de si es mejor un profesor de la especialidad que imparta la lengua pero no es menos cierto que el profesor de lengua pudiera sentirse mas seguro en sus clases si conociera lo esencial, no sólo del sistema jurídico de países francófonos sino también del sistema jurídico nacional. Este conocimiento le facilitaría a él mismo el acceso al sentido de los propios textos que introduce en sus clases pues es evidente que no basta el conocimiento de la lengua extranjera para esto.

Tampoco se ha desarrollado un trabajo interdisciplinario sistemático entre los profesores de la especialidad y de la lengua extranjera. Hay falta de conciencia de la importancia que tiene esto para el cumplimiento de los objetivos de formación de los estudiantes. Tal vez se siga considerando que se trata de un curso para dar una formación de cultura en general. De hecho todavía hay profesores que piensan en ese concepto de idioma-cultura por lo que se han quedado atrás en cuanto a la transformación que ya se viene operando en la formación universitaria que lo que se propone es entregar al estudiante una herramienta de trabajo.

En estas condiciones descritas hasta aquí se ha trabajado de manera bastante general en los últimos años por lo que es lógico considerar que no se han creado las condiciones para hacer que los estudiantes alcancen los objetivos que se imponen de acuerdo al desarrollo del mundo contemporáneo. Incluso no se ha trabajado con ellos para hacerlos reflexionar respecto a una nueva manera de abordar el aprendizaje de la lengua extranjera en el nivel universitario. A muchos les cuesta trabajo desprenderse de hábitos de estudio

que no se corresponden con los nuevos objetivos como tampoco reflexionan sobre sus propias insuficiencias que limitan su capacidad de acción para satisfacer necesidades informativas en la esfera de la formación profesional.

Todas estas realidades han hecho que el enfoque de la investigación se oriente hacia tres aspectos fundamentales: para qué los estudiantes necesitan desarrollar una competencia de lectura de textos de la especialidad, cómo se puede desarrollar esa competencia en las condiciones específicas del currículo de Derecho y qué medios permiten mejorar dicha competencia.

El *para qué* queda determinado en los documentos rectores de la carrera que guían la formación universitaria y que plantean la necesaria relación entre teoría, práctica e investigación. La nueva versión del plan de estudio propone formas de organización del proceso docente basado en el estudio independiente, de manera que se produce una notable disminución de las horas lectivas presenciales, para elevar el tiempo de trabajo autónomo al igual que el trabajo científico. Para esto es necesario saber interpretar de forma creadora los preceptos legales y tener dominio del vocabulario técnico pertinente tanto en la lengua materna como en lengua extranjera, de modo que los estudiantes puedan acceder y consultar la información científico - técnica actualizada.

En el primero y segundo año de la carrera se concretan los objetivos en: saber identificar y reconocer los conceptos y categorías fundamentales de la ciencia jurídica, relacionándolos con los procesos históricos de formación y desarrollo de las estructuras políticas; saber interpretar y aplicar los rudimentos básicos de la carrera de Derecho, integrando los conocimientos teóricos principales curriculares, con los de perfil histórico; tener una clara comprensión del Derecho como sistema jurídico; realizar investigaciones discretas sobre contenidos curriculares de este nivel a partir de un diseño teórico de investigación basado en las categorías, técnicas y métodos de la Metodología de la Investigación Social y dirigido a solucionar problemas legislativos y de la práctica jurídica cubanas relacionadas con los contenidos curriculares de este nivel. En esta dirección el trabajo interdisciplinario con el colectivo de profesores de la especialidad y los profesores de lengua se pueden alcanzar resultados superiores. En cuanto a los *medios* que permiten mejorar la

competencia profesional están en relación directa con la información anterior y con la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El propósito de esta investigación es conocer cómo desarrollar la competencia profesional que garantice la comprensión de los textos de la especialidad en lengua extranjera por lo que es importante el estudio de los objetivos y contenidos que respondan a las nuevas necesidades de aprendizaje con el fin de desarrollar la competencia. Lo mismo sucede con el conocimiento de los principios que establece la Linguodidáctica en cuanto a que el proceso de aprendizaje se basará prioritariamente en la ejercitación (Rodríguez Beltrán, 2004) lo cual contribuye a esta intención. Por consiguiente, se proyecta un modelo que describa el proceso de lectura con todos los elementos esenciales a tener en cuenta para el desarrollo de actividades en las clases con este fin.

Debe quedar precisado que las condiciones de la situación pedagógica que motivaron el tema de investigación cambiaron, eventualmente, por razones institucionales de fuerza mayor como fue la necesidad de reparación capital del edificio donde radica la facultad¹⁶. La Disciplina Idioma Extranjero tuvo una nueva reducción sensible del número de horas de clases (se redujo a 128 en la modalidad presencial). Estas nuevas circunstancias provocaron una reconsideración de los objetivos de los programas y una adecuación de los contenidos y, por consiguiente, la experimentación prevista para hacer con vista a la investigación tuvo que ser realizada de forma diferente a la que inicialmente concebimos. Esto dio lugar a que en esta investigación, algunas actividades proyectadas como experimentación para el logro de nuestro objetivo quedan plasmadas como propuestas empíricas, fundamentalmente en lo que se refiere al uso de las nuevas técnicas de la información y la comunicación ya que esta fue un área lamentablemente afectada en las

¹⁶ El edificio donde radica a la Facultad de Derecho, al finalizar el curso 2004-2005, comenzó una reparación capital que ha tomado todos estos años (se trata de una construcción de valor histórico que implica además una restauración) con su consecuente adecuación en el desarrollo de los procesos docentes. Entre las medidas tomadas, una fue no impartir los cursos de idiomas en el año académico 2004-2005 pues se necesitó crear las condiciones para impartir la docencia.

condiciones actuales dada que la sala de computación tuvo que ser trasladada de lugar lo que conllevó la remodelación de una nueva área.

1.8 Perspectivas del francés en la Facultad de Derecho

Damette (Damette, 2007) nombra de dos formas diferentes los tipos de cursos que se pueden organizar. En el caso en que se considere la especificidad de una parte del vocabulario y de la sintaxis, es decir, los contenidos, entonces lo considera un curso de francés jurídico; sí por el contrario, lo que se tiene en cuenta es la especificidad del público, entonces lo nombra francés con objetivo específico¹⁷. La diferencia de ambos enfoques esta en que el primero se considera un método utilizable con un público diferenciado más o menos amplio, mientras que con objetivo específico lo que se tiene en cuenta es el público, que se distingue por su perfil y por sus necesidades precisamente específicas. Este último es el caso que ocupa esta tesis; los estudiantes tienen delineado su perfil profesional que responde a las necesidades propias de nuestro país por lo que los objetivos a alcanzar responden a esto. De esta manera se patentiza la necesidad de concebir nuestro propio material didáctico para la elaboración de un curso cuyos contenidos estén en función de ese público específico.

Para desarrollar un curso de francés con objetivos específicos se debe partir de la identificación de las necesidades que le son específicas a la especialidad para luego determinar los objetivos, los contenidos y las acciones a desarrollar, tal y como se plantea en el curso de didáctica de las lenguas extranjeras por Cuq y Gruca (Cuq y Gruca, 2002). Es razonable considerar que un programa en la Facultad de Derecho con la concepción de un aprendizaje del Francés con objetivos específicos, es posible, porque se trata de un público específico de estudiantes en formación por competencias con fines profesionales. Pero además, considero que se puede priorizar el desarrollo de la

¹⁷ <Le français juridique est caractérisé par les éléments suivants : -La spécificité d'une partie de son vocabulaire et de sa syntaxe en fait une angue de spécialité. L'accent est mis sur les contenus. -Si l'attention est portée sur les publics, sur leur spécificité et l'objectif à atteindre, le français juridique sera alors un domaine du FOS, français sur objectif spécifique. L'enseignement sur objectif spécifique se différencie de l'enseignement d'un français de spécialité en ce que ce dernier est conçu comme une méthode, qui doit être utilisable avec un public différencié, plus ou moins large, et non en fonction d'un public unique au profil et aux besoins précisément spécifiés>

competencia de comprensión de los textos escritos de la especialidad de manera gradual con un mínimo de conocimientos de la lengua, siempre y cuando se cumpla el requisito de que los estudiantes tengan conciencia de la necesidad de ese aprendizaje. Respecto a los contenidos lingüísticos, éstos deben privilegiar aquellos que tipifican el lenguaje del Derecho.

Se puede considerar interesante la propuesta metodológica empírica hecha por M. Henso y S. Eurin-Balmet (Eurin y Henso, 1992) que denominan “enfoque realista”. Se trata de la manera de actuar, ante la demanda de formación en una lengua extranjera para profesionales, de acuerdo con los objetivos específicos, cuyas etapas pueden ser aplicables cuando se quiere concebir un programa para estudiantes en una institución universitaria. La propuesta consiste en el desarrollo de 3 etapas:

- Análisis de la demanda y análisis de los públicos
- Selección de los contenidos en función del campo de la especialidad, los tipos de comunicación, las operaciones discursivas y las formas discursivas recurrentes de los discursos
- Aplicación de los saber-hacer lingüísticos, cognitivos y prácticos.

En una etapa inicial, esto significa, que los responsables de la elaboración de los programas de los cursos universitarios, ante la solicitud de desarrollar un curso para estudiantes de una especialidad, deben estudiar las necesidades de aprendizaje que tendrán los estudiantes de acuerdo a la especialidad y los recursos materiales de que se dispone además de tener en cuenta las características de los estudiantes.

En la segunda etapa se identifican las situaciones de aprendizaje propias de la especialidad y los materiales que se utilizan de acuerdo a dichas situaciones. No se debe perder de vista para la selección de los materiales, el lugar que ocupa la disciplina de la Lengua Extranjera en el Plan de Estudio para así conocer la experiencia y los conocimientos adquiridos por los estudiantes, tanto lingüísticos como de la especialidad, ya que el curso de lengua no debe anticipar contenidos correspondientes a las asignaturas de la especialidad. F. Cicurel (Cicurel, 1999), por ejemplo, plantea que “la comprensión de un texto necesita que el lector movilice sus conocimientos para

ir al encuentro de nuevos datos, el texto no se descifra solo en función de las unidades que lo constituyen sino también del conocimiento del mundo que posee el lector. El principio de base es partir de lo que se conoce para ampliar parcialmente en círculos concéntricos las zonas de lo desconocido”. Es por esto que resulta favorable para el desarrollo de la competencia de comprensión de los textos de especialidad saber anticipar el contenido del mismo apoyándose en índices que el lector puede descodificar del texto mismo, tanto en el plano del tema tratado como sobre la estructura del texto mismo. Es decir, se impone que el estudiante no se enfrente por primera vez al texto jurídico en Francés sin un conocimiento previo del texto análogo en el sistema jurídico cubano.

Esto hace que la ubicación de la disciplina en el Plan de Estudio a partir del Primer Año de la carrera, limita la introducción de muchos de los textos de la especialidad al necesitarse esa cierta experiencia en el tratamiento de los mismos en lengua materna antes de que los estudiantes estén preparados a enfrentarse a otros parecidos en lengua extranjera.

En este caso la limitación se refiere al conocimiento del contenido de la especialidad pues respecto al conocimiento de la lengua extranjera concordamos con lo expresado en diferentes foros, por R. Rodríguez, (Rodríguez 2001). De acuerdo con este especialista, los lectores hispanohablantes debutantes absolutos, frente al texto redactado en francés no existen. Por tratarse de dos lenguas neo-latinas que tienen muchos aspectos que coinciden y facilitan la lectura. Es decir que el grado de complejidad que pudieran presentar los textos auténticos que se utilicen en las clases de lengua estaría determinado por la falta de referencia del contenido pero no con el concepto de “estudiantes debutantes” en el aprendizaje de una lengua extranjera. Al concordar con esto, se puede suponer que los públicos de los cursos de Francés con Objetivos Específicos pueden ser de cualquier nivel, desde debutantes hasta nivel avanzado, en cuanto al conocimiento de la lengua extranjera.

Una tercera fase en este proceso de preparación es la concepción del tipo de actividad que se le proponga realizar a los estudiantes para que apliquen los conocimientos adquiridos en clases y que los ayuden a considerar lo

efectivo de este aprendizaje no sólo en la etapa de estudiante sino posteriormente en la etapa profesional. Esto requiere hacer el inventario de las posibles situaciones profesionales a las que pudieran estar vinculados. La aplicación de estos saber-hacer lingüísticos, cognitivos y prácticos deben conllevar la aplicación de las estrategias para la comprensión de textos.

Nos proponemos encontrar otra manera diferente de alcanzar los objetivos de formación profesional, en función de las características del francés que se emplea en el lenguaje jurídico y de los objetivos del Plan de Estudio respecto a las lenguas extranjeras. Esto implica que las instancias de la dirección docente de la Facultad conciban un nuevo enfoque del plan de estudio y del perfil profesional acorde a las condiciones y necesidades de los futuros egresados, lo que permitiría plantearse nuevos objetivos pertinentes en los programas de la disciplina en función del desarrollo de las competencias profesionales. Si la carrera que forma los juristas, pretende que éstos puedan comunicar en situaciones profesionales y que además sepan manipular la documentación escrita correspondiente a ese campo tanto en una como en otra lengua, entonces los objetivos de la disciplina Idioma Extranjero tienen que expresarse en función de esos objetivos generales específicos para cada lengua.

Las asignaturas del Plan de Estudio deben diseñarse teniendo en cuenta que cada una contribuye a la formación profesional del estudiante y deben vincularse a ambas lenguas lo que facilitaría el enfoque profesional interdisciplinario desde el mismo primer semestre de la disciplina, cuando el estudiante entra en contacto con el objeto de formación de cada asignatura. Ya para el próximo Plan de Estudio que próximamente comenzará se refleja esta preocupación: “Realizar un trabajo más integral entre la disciplina Idioma y las demás disciplinas, de modo que aquélla oriente textos en las lenguas inglesa y francesa utilizados en las asignaturas que se imparten simultáneamente y que éstas, de conformidad con las complejidades de cada materia, exijan la consulta y análisis de literatura jurídica en dichas lenguas, para que su uso sea común tanto en la actividad docente como en la

investigativa y se refuercen las habilidades de lectura y comprensión que se persiguen”¹⁸.

Proponerse un curso de francés con objetivos específicos en la Facultad de Derecho conlleva la identificación clara de los objetivos a alcanzar de acuerdo con las necesidades reales para los profesionales del Derecho en nuestro país. Tal y como su nombre lo indica se trata de objetivos específicos para un público específico por lo que requiere igualmente un material docente específico que puede ser elaborado por el Departamento de Francés de la Facultad de Derecho.

Conclusión parcial

Este primer capítulo tuvo como finalidad transmitir el viraje que merece el proceso docente en el nivel universitario para lograr la formación de profesionales competentes. En lo referido al futuro jurista su formación está centrada en una competencia de comprensión de lectura de los textos de las ciencias jurídicas. Con este fin, el estudiante tiene que asumir la responsabilidad de dirigir su aprendizaje. El profesor debe favorecer esa formación profesional que conduzca a la autonomía en la gestión pero atendiendo a las diferencias en la manera de aprender de los estudiantes dadas sus características personales

Para el logro de ese objetivo la adquisición de estrategias será decisiva. Es por esto que en este capítulo se analiza todo lo referente a cómo integrarlas en los programas de las asignaturas de forma que se organicen cursos con objetivos específicos desde el inicio del aprendizaje.

¹⁸ Tomado de documento aun inédito que describe el Plan de Estudio D para la carrera de Licenciatura en Derecho

CAPITULO II

FACTORES ASOCIADOS A LA PREPARACIÓN DEL ESTUDIANTE DE DERECHO PARA DESARROLLAR UNA COMPETENCIA DE COMPRENSION DE LECTURA DE LOS TEXTOS DE LA ESPECIALIDAD

2.1 Las ciencias que apoyan el desarrollo de la competencia de comprensión de los textos de la especialidad.

El profesor de Idioma Extranjero Francés en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, que se proponga el enfoque de sus clases orientado hacia el logro del objetivo específico de desarrollar la competencia de comprensión de los textos escritos de la especialidad, no puede menos que preocuparse respecto a la manera en que el estudiante desarrolla la actividad de lectura. Daniel Gaonac'h (Gaonac'h, 2006) en su artículo *La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive* expone, en lo que respecta a la lectura como tal, que “cuando se trata de la lectura en una segunda lengua que utilice un mismo código gráfico para representar los elementos de la lengua (como sucede en este caso con la lengua materna el español y el francés que es el nuevo aprendizaje), esto no constituye un problema”¹⁹. Al contrario, facilita un aspecto de la situación que se presenta en el medio universitario respecto al desarrollo de la competencia de comprensión de textos de la especialidad. Los estudiantes que llegan a la universidad ya han alcanzado la madurez en la lectura en la lengua materna, y también tienen la habilidad para leer en lengua extranjera (que para la mayoría de los estudiantes es en inglés porque es la lengua que se estudia en los niveles precedentes). El francés, en la educación superior, va a tener como característica que para los estudiantes significa el aprendizaje de una segunda lengua extranjera.

¹⁹<S'intéresser à la lecture, en tant que telle, dans le cas d'une langue seconde, est quelque peu paradoxal. En effet, l'apprenant d'une langue seconde – tout au moins lorsqu'il s'agit d'un adulte ou d'un adolescent – a de manière générale acquis la maîtrise de la lecture dans sa langue maternelle, de telle sorte que ce qui est propre à la lecture – l'utilisation d'un code graphique pour représenter des éléments de langage – ne devrait guère poser de problème lorsque ce code repose sur les mêmes principes que celui utilisé pour la langue maternelle mais qu'il représente les éléments signifiants d'une langue seconde.>

Ahora habría que analizar la situación de aprendizaje del francés desde el punto de vista de la Psicología cognitiva, de la Didáctica y de la Lingüística en el currículo de la Licenciatura en Derecho.

La Psicología cognitiva nos ayuda a conocer los procesos mentales involucrados en el aprendizaje por parte de los estudiantes. L Poggioli (Poggioli, 1998) en su libro *Enseñando a aprender* afirma que “el interés principal del enfoque cognoscitivo se ha centrado en describir y analizar varios procesos, tales como la percepción, la atención, la comprensión, el pensamiento, la representación del conocimiento, la memoria, la resolución de problemas, entre otros, sustentados en el enfoque de procesamiento humano de la información”. Estos procesos están relacionados con las estrategias de aprendizaje, e igualmente, como lo vimos en el primer capítulo, con las estrategias que definen como leer (estrategias de lectura) y las estrategias cognoscitivas que facilitan el proceso de comprensión a partir de la lectura. La importancia de este estudio es porque el mismo sirve para ayudar a tomar conciencia de qué es lo que lo ayuda a abordar el texto para obtener la información que se necesite con buen nivel de eficiencia. El propósito de este trabajo es justamente ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las diferentes estrategias que se pueden aplicar durante la lectura cuando se trata de textos jurídicos.

Este conocimiento sobre estrategias se vincula a los objetivos de la Didáctica de las lenguas (Robert, 2002) la cual se propone como resultado de la acción de leer “apropiarse el sentido de un mensaje”. Para esto el estudiante necesitará un saber y un saber-hacer. El saber lo facilitara el análisis de este fenómeno desde el punto de vista de la Lingüística y, el saber-hacer, estará vinculado a las estrategias que permiten la realización de las operaciones fundamentales del acto de leer.

Desde el punto de vista de la Lingüística, de acuerdo con el Diccionario práctico de la Didáctica del Francés Lengua Extranjera, leer significa “saber utilizar el código escrito de una lengua, saber decodificar un mensaje escrito que un emisor codificó primeramente conforme a las normas de la lengua utilizada y del tipo de mensaje realizado”²⁰. Pero dado que nos estamos

²⁰ <En linguistique, lire, c'est : savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un,scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé>

refiriendo la lectura de textos pertenecientes a un campo especializado, habrá que tener en cuenta si el código escrito de la lengua no tiene igualmente características especiales que necesitan ser tomadas en consideración. E. Damette (Damette, 2007), en su libro sobre la didáctica del francés jurídico, plantea que el aprendizaje debe incluir, lo que corresponde al francés general como la gramática, la sintaxis, la argumentación, la prosodia y en cuanto al francés de especialidad lo referido al vocabulario de especialidad y al discurso de especialidad. Coincidimos en que ciertamente es necesario tener en cuenta todos los niveles lingüísticos comprendidos en el sistema de la lengua pero por supuesto la profundización con se traten los contenidos estará en dependencia de las posibilidades reales de acuerdo con el tiempo que se asigna a la Disciplina en el Plan de estudio y los objetivos del Perfil profesional.

El estudiante necesita conocer, respecto a la lengua extranjera utilizada para la redacción del texto, cómo se organizan, en el sistema de la lengua, los cuatro niveles que lo componen, el fonológico (para el estudio de la correcta correspondencia entre los signos gráficos y los sonidos que representan para la lectura interna que puede hacerse), el morfológico (para el estudio de los morfemas, que son recursos que poseen las lenguas para formar nuevas palabras a partir de las formas ya existentes), el nivel lexical (para el estudio del léxico del francés general más el vocabulario especializado) y el nivel sintáctico que también es importante porque es el nivel que sirve de tránsito del sistema al discurso especializado (estudio de las reglas mediante las cuales se combinan las unidades lexicales para formar la oración). Asimismo desde el punto de vista de la lingüística es importante definir qué se considera texto de especialidad.

Estas son las distintas ciencias que aportan conocimientos para la preparación que se le debe facilitar al estudiante, de forma estructurada y gradual, para que pueda solucionar los posibles problemas que se le presentan durante la lectura de los textos de la especialidad para elevar así su nivel de actuación, la Psicología cognitiva, la Didáctica de FLE y la Lingüística.

2.2 ¿Por qué una competencia en comprensión de textos de la especialidad?

Los estudiantes que se preparan como futuros profesionales del Derecho necesitan desarrollar la competencia de comprensión de textos de la especialidad, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, desde el mismo comienzo de sus estudios. Esto se debe a que los principales tipos de ejercicios que se realizan en los estudios de Derecho son el comentario de texto, el comentario de jurisprudencia y el análisis de caso práctico tal y como se aclara por parte de N. Grach (Grach, 1999). Todos estos ejercicios pueden conllevar la orientación, por parte de los profesores de la especialidad, la lectura de textos tanto en lengua materna como puede ser que se indique alguno en lengua extranjera. Es por esto que en las clases de lengua extranjera esos mismos tipos de textos pueden ser objeto de análisis como una forma de entrenamiento para desarrollar la competencia profesional.

El comentario de texto puede ser sobre una ley, de un artículo del Código Civil o de la Constitución, también de un fragmento de una decisión de justicia, de un artículo de prensa o del fragmento de un discurso. Cada uno se distingue por la forma, estilo y finalidad. Por ejemplo, la metodología propuesta por N. Grach desde el punto de vista jurídico, es haciendo el análisis del contexto, el análisis del contenido y el análisis del sentido. El análisis del contexto tiene como un objetivo preciso, identificar la naturaleza y el lugar del texto (tipo de texto, soporte, objeto, fecha, autor). El análisis de contenido tiene como objetivo comprender el texto (interés del tema, palabras esenciales, estructura gramatical, dividir el texto en oraciones, diferenciar las principales de las secundarias, identificar la función de cada una). El análisis del sentido se propone la búsqueda de las ideas fundamentales (lo que quiere resolver el autor y cómo lo hace). La realización de estos tres tipos de análisis es dable en los cursos de lengua extranjera de manera gradual, en dependencia del nivel de conocimientos que alcancen los estudiantes tanto en la lengua extranjera como en el conocimiento de la especialidad.

Mostramos un ejemplo del propio manual de Grach. Se trata del comentario de texto de un artículo del Código Civil relativo al rechazo que puede hacer un juez de examinar un asunto que le es sometido y de pronunciar una sentencia. El texto se caracteriza por corresponder a un ainea de una sola oración. Desde el punto de vista de complejidad lingüística consideramos que no presenta un grado de dificultad que impida ser utilizado con estudiantes que

estén comenzando el estudio de la lengua en una primera etapa del aprendizaje. El vocabulario correspondiente al francés general es bastante transparente para un hispanohablante. La introducción del proyecto de lectura deberá ayudar a la inferencia del significado de los términos correspondientes a la especialidad. Es condición esencial para utilizar el texto que los estudiantes hayan tenido alguna experiencia con ese tipo en lengua materna y conozcan también la temática por la parte de la especialidad. En este caso se trata de tener experiencia en la manipulación del Código civil cubano en lengua materna y tener referencias respecto al código civil francés como fuente del Derecho. Igualmente es bueno que los estudiantes tengan conocimientos anteriores sobre las estructuras de los códigos de ambos países pues coinciden en un gran porcentaje. Es decir, que el estudiante necesitará tanto conocimientos de la lengua como conocimientos anteriores del referente de la especialidad.

TEXTE

Art. 4 – Le juge qui refusera de juger, sous prétexte du silence, de l'obscurité ou de l'insuffisance de la loi, pourra être poursuivi comme coupable de déni de justice.

Las respuestas que se esperan de los estudiantes en su análisis del contexto son sencillas:

- La naturaleza: Disposición legislativa
- Lugar del texto: Artículo 4 del Código civil
- El objeto del texto: rechazo de hacer justicia
- La fecha del texto: No se hace mención particular.
- El autor del texto: Los redactores del Código civil artículo 4 son los autores que participaron en la elaboración del Código Napoleón (que es el Código original en el sistema jurídico francés)

Estas respuestas se pueden ampliar por conocimientos anteriores de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes pueden saber que el artículo 4 se encuentra en el capítulo primero del código civil y es relativo a la publicación, efectos y aplicación de las leyes en general. Esto lo pueden deducir si conocen que los códigos de Francia y Cuba tienen una estructura muy similar. Respecto a la fecha del texto también pueden precisarla, 1804, si ya ellos tuvieran conocimiento de que cuando entre el número del artículo y el cuerpo del artículo no aparece nada se puede deducir que el artículo es original y

corresponde a la primera codificación del Código civil (que es el Código Napoleón de 1804) que aún se conserva. Como se observa, para responder a las preguntas, los estudiantes tienen que apoyarse tanto en sus conocimientos de la lengua como del referente. Son cuestiones poco complicadas pero que ya permiten la familiarización con el vocabulario, la estructura, el estilo del texto de Derecho y conocimientos culturales y de especialidad. Incluso los conocimientos sobre cuestiones culturales pueden ser introducidos por el profesor de lengua.

Para hacer el estudio del contenido, por una parte, se van a ocupar de la terminología jurídica contenida en el texto (la cual buscarán, encontrarán, reunirán, seleccionarán y clasificarán según un criterio; por otro lado, verán lo referido a la estructura gramatical. Por eso podrán ampliar su vocabulario especializado a partir de los términos o expresiones como: *le juge, qui refusera de juger, sous pretexte, du silence de la loi, l'obscurité de la loi, l'insuffisance de la loi, (le juge) pourra être poursuivi, comme coupable, de déni de justice*. Respecto a la estructura gramatical podrán analizar que se trata de un artículo compuesto de un solo alinea que está formado a su vez de una sola oración en la que pueden identificar dos proposiciones aunque contienen una sola y misma idea.

El estudio del sentido requiere un conocimiento más amplio de la lengua extranjera por lo que puede suceder que se llegue a tener el conocimiento suficiente en lo que se refiere a la especialidad pero los conocimientos de la lengua extranjera no permitan expresar el sentido literal y real del artículo. En el ejemplo que presentamos, por ser sencillo el texto, es posible que el estudiante identifique el sentido literal que significa que es obligatorio juzgar incluso en ausencia de ley, o que la ley sea oscura o insuficiente y la sanción en que incurre el juez. Ya el sentido efectivo para el Derecho tiene mas incidencia en el objetivo del profesional pues se trataría de que el estudiante llegara a la conclusión de que el legislador debe reconocer la imperfección de su trabajo, la imperfección de la ley y la consecuencia de la aplicación del mencionado artículo por la obligación de juzgar. Casos como este pueden dar lugar a que el mismo texto sea retomado en otro momento del aprendizaje para un segundo examen en otro nivel de análisis.

Con la presentación de este ejemplo se hace evidente lo diferente que resulta el trabajo con textos en los niveles anteriores al universitario y cuando se busca acceder al sentido de un texto de especialidad. Es una muestra de que los objetivos para el desarrollo gradual de la comprensión de textos escritos de la especialidad y la manera de alcanzarlos varían respecto a lo que los estudiantes están acostumbrados. Es una manera de introducirlos en una situación profesional donde disponiendo de informaciones, hacen uso de conocimientos lingüísticos y de estrategias para resolver una tarea de experto.

2.3 Lenguaje del Derecho

Para definir lo que se considera lenguaje del Derecho se debe partir de la definición del concepto de lenguaje. Según L Matos “la realidad objetiva que corresponde a la naturaleza y a la sociedad es reflejada en el cerebro mediante el lenguaje que es el instrumento que forma el pensamiento y a su vez su medio de expresión que se materializa mediante la lengua que es la que lo expresa (Matos, 1987). El lenguaje es la forma material en que se concretan los contenidos abstractos, las ideas del pensamiento, los conceptos. El concepto puede tener carácter universal pero al ser expresado por los sistemas de las diferentes lenguas esto da lugar a que existan diferentes maneras de materializarse.

Como la sociedad y la naturaleza están en constante movimiento esto hace que la lengua también esté en constante movimiento para reflejar todas las transformaciones que se producen. De ser así, esa realidad objetiva que el pensamiento refleja a través del lenguaje puede responder a una parte reducida de la sociedad, dentro del límite de un país. Esto provoca transformaciones o creaciones que van a corresponder a nuevas realidades propias de ese grupo de la sociedad. En muchos casos esas nuevas creaciones circunscriben su uso a ese contexto lo que da lugar a que la lengua lo refleje pero que no va a ser de uso sistemático de toda la sociedad sino de aquella relacionada con la especialidad. Se va a tratar de un uso de la lengua por un importante grupo de individuos que forman un conjunto como puede considerarse el de los profesionales del Derecho, por ejemplo. E. Damette lo expresa diciendo que el lenguaje del derecho no es una lengua sino un uso particular, especializado de

la lengua común²¹. Se puede hablar entonces de un lenguaje del Derecho que refleja las transformaciones que se producen en su realidad objetiva. Esta denominación de lenguaje resulta justificada porque el Derecho, como rama del conocimiento humano, por su naturaleza está ligada a la vida social, por tanto es un fenómeno social y su lenguaje es una forma particular de comunicar de ese sector de actividad. Al ser un producto social evoluciona constantemente tal y como se transforma la sociedad en que se integra.

Gérard Cornu explica en su obra *Linguistique juridique* (Cornu, 2000) esta realidad. El parte de la precisión de que “el lenguaje del Derecho es un término genérico que engloba todas las manifestaciones del lenguaje, cualquiera sea el emisor del mensaje, su destinatario y su objeto”. Para él hay cuatro grandes lenguajes en el seno del lenguaje del Derecho: lenguaje legislativo, lenguaje jurisdiccional, lenguaje convencional, lenguaje administrativo. Por otro lado considera también a los discursos auxiliares que contribuyen a la realización del Derecho como los informes del fiscal, el alegato de la defensa, notificaciones, informes²², etc. Existen otras denominaciones como lenguaje jurídico o lengua del Derecho (Sourieux-Herat, 2004), Damette (Damette, 2007) lo considera lengua de especialidad.

Cornu aclara que se da el nombre de lenguaje a la forma particular de hablar de un grupo o sector de actividad siempre y cuando este sector de actividad tenga suficientes propiedades lingüísticas que permita distinguirlo como un hablar particular, como un lenguaje especial o especializado²³. Lo específico de este lenguaje está dado por la existencia de un vocabulario jurídico y las particularidades del discurso jurídico. El lenguaje jurídico es el lenguaje en el que los miembros de las profesiones judiciales y jurídicas se

²¹ <Le langage du droit n'est pas une langue, mais un usage particulier, spécialisé de la langue commune>

²² <Langage du droit est le terme générique qui englobe toutes les manifestations du langage, quelques soient l'émetteur du message, son destinataire et son objet etc. Mais les quatre grands langages qui sont au sein du langage du droit sont : langage législatif, langage juridictionnel, langage conventionnel, langage administratif. <les discours auxiliaires qui contribuent à la réalisation du droit sont les plaidoiries, les réquisitoires, les rapports, les notifications, etc>

²³ <...on donne le nom de langage, au sein d'une langue, à la façon particulière dont celle-ci est parlée dans un groupe ou dans un secteur d'activité, si du moins cette façon présente assez de propriétés linguistiques pour être isolée comme un parler particulier. On dit qu'il s'agit d'un langage spécial ou spécialisé.>

expresan durante el ejercicio de sus funciones (magistrados, abogados, notarios, etc.)²⁴

2.3.1 El vocabulario del Derecho

El término vocabulario se puede oponer al de léxico por ser este último más general mientras que el término vocabulario está constituido únicamente por las unidades lexicales pertenecientes a subconjuntos no-finitos del léxico (Figuroa, 1980). E. Damette expresa que hay un lenguaje del Derecho porque el derecho da un sentido particular a ciertos términos cuyo conjunto forma el vocabulario jurídico²⁵. Así se puede distinguir que existe un vocabulario que corresponde a la rama del Derecho, más restringido que el léxico de la lengua. Por ejemplo, en el léxico pueden existir dos términos sinónimos (*adresse / domicile*), sin embargo, sólo el segundo de ellos entró en el lenguaje del Derecho (en Derecho civil significa “lugar en el cual se da como supuesto que una persona reside de forma permanente”). Especifica, Damette que el término vocabulario permite considerar los términos jurídicos en contexto, en el discurso de los profesionales del Derecho porque si se habla de léxico se estaría considerando la totalidad de los lexemas utilizados por los hablantes de esa lengua²⁶.

Los conceptos del Derecho que dentro de los sistemas jurídicos de países francófonos o hispanohablantes pudieran ser equivalentes por el contenido abstracto que encierran, por las formas en que se expresan no tienen necesariamente que coincidir pues estas responden a las reglas que rigen en cada sistema lingüístico.

²⁴ <...on donne le nom de langage, au sein d'une langue, à la façon particulière dont celle-ci est parlée dans un groupe ou dans un secteur d'activité, si du moins cette façon présente assez de propriétés linguistiques pour être isolée comme un parler particulier. On dit qu'il s'agit d'un langage spécial ou spécialisé. C'est en ce sens, que le droit a son langage, de même que l'économie, la médecine, etc. La spécificité de ce langage tient à l'existence d'un vocabulaire juridique et aux particularités du discours juridique. Le langage juridique est un langage professionnel. C'est le langage dans lequel les membres des professions judiciaires et juridiques exercent leurs fonctions (magistrats, avocats, notaires, etc.) Ce n'est donc pas le langage d'une seule profession, mais celui d'une branche d'activités>

²⁵ <Il y a un langage du droit parce que le droit donne un sens particulier à certains termes. L'ensemble de ces termes formes le vocabulaire juridique.>

²⁶ <Nous emploierons ici “vocabulaire” et non «lexique» de spécialité car notre option didactique privilégie l'approche des termes juridiques en contexte, dans les discours de la communauté des juristes. Le lexique englobe en effet la totalité des lexèmes d'une langue dans ses différents registres, tandis que le vocabulaire comprend l'enemble des lexèmes utilisés par individu ou un groupe d'individu>

El lenguaje del Derecho tiene como fundamento la objetividad ya que debe cumplir una función social. Al tener que ser preciso da lugar a que necesite incrementar el número de sus unidades léxicas respondiendo a la transformación de la sociedad a la que responde. Para lograr esto lo hacen mediante la variación de sus clases léxico-gramaticales. Los procesos que permiten este incremento del vocabulario son la derivación mediante el uso de afijos, la composición, la derivación y la abreviación como sucede cuando se trata del francés general. La palabra en Derecho puede estar formada por un lexema (*ressort*) o por fraseologismos (*la compétence d'attribution*). Estos últimos son unidades que poseen un significado pero están constituidos por combinaciones de dos o más variantes léxico-semánticas. Cornu (Cornu, 2000) afirma que es característico del vocabulario jurídico que los términos que lo componen sean unidades significativas autónomas, suficientes para producir un solo sentido²⁷.

J.L. Sourieux y P. Herat (Sourieux y Herat, 1975) explican que el vocabulario jurídico está constituido por palabras jurídicas simples, palabras derivadas y por palabras compuestas. En este caso pudiera pensarse que no existe diferencia con lo que ocurre con la formación de palabras en el lenguaje corriente pero sí es válido mostrar que se emplean los mismos recursos lo que puede ser transferible para la búsqueda del significado de nuevas palabras a partir de los mismos procedimientos. Cornu precisa que ciertas palabras sólo tienen sentido en el contexto del Derecho, incluso pueden llegar a tener un sentido único o múltiple en este campo²⁸. También puede pasar que el vocabulario jurídico incorpore términos de doble pertenencia, es decir, que tengan un significado tanto en el lenguaje corriente como en el lenguaje jurídico. Los términos con estas características son los más numerosos²⁹. Una

²⁷ Chacun constitue une entité linguistique distincte et autonome qui suffit par elle-même à produire un sens, à signifier. Ils sont porteurs d'un sens juridique. Ils ont un sens au regard du droit.

²⁸ <Certains mots n'ont de sens, dans une langue, qu'au regard du droit. Certains termes de la langue française n'ont, en français, d'autre sens que leur sens juridique. Le droit peut leur en donner un ou plusieurs, mais c'est du droit seul qu'ils tiennent leur sens unique ou multiple. Ils n'ont aucun sens en dehors du droit. Ils n'ont aucune autre fonction que celle d'exprimer, dans la langue commune, des notions juridiques.>

²⁹ ...le vocabulaire juridique ne se limite pas aux seuls termes d'appartenance juridique exclusive. Il s'étend à tous les mots que le droit emploie dans une acception qui lui est propre. Ces termes de double appartenance sont beaucoup plus nombreux que les termes d'appartenance juridique exclusive. Le vocabulaire juridique français regroupe toutes les unités lexicales de la langue française qui ont au moins un sens juridique.

muestra de esto es cuando en el interior de una palabra se estructura un campo semasiológico dando lugar a una palabra polisémica (Matos, 1987). La palabra contiene varios sememas cohesionados mediante un elemento significativo. Uno de estos puede pertenecer solamente al lenguaje corriente y otro u otros pertenecen al lenguaje del Derecho. Si son varios sememas correspondiendo al lenguaje del Derecho es porque corresponden a diferentes ramas del Derecho. Reiteramos que la palabra en Derecho adquiere un sentido especializado, se presenta como monosémica. Esto contribuye a la exactitud y no ambigüedad en la comunicación.

Presento como ejemplo la palabra “*délaissement*” que en Derecho es portadora de varias significaciones. En el lenguaje corriente el núcleo sémico de la palabra es “abandono”. Sin embargo, de acuerdo al contexto jurídico o la rama del Derecho en que se emplee, la palabra puede presentar varias significaciones organizadas alrededor de ese significante (Dalloz, 2003)³⁰.

En Derecho civil: *hecho por el cual el poseedor de un inmueble hipotecado lo **abandona** al acreedor hipotecario que lo apremia judicialmente.* (C. civ., art. 2168, 2172)

En Derecho marítimo: *en caso de siniestro importante, derecho para el asegurado de recibir la integralidad de la indemnización, mediante **abandono** al asegurador de la cosa o de los restos.*

En Derecho penal: *crimen o delito, según las circunstancias, consistiendo en **abandonar** en un lugar cualquiera, ya sea un menor de 15 años o una persona que no esta en medida de protegerse por su edad o por su estado físico o psíquico.* (C. pén., art. 223-3s., 227-1 s.)

En este caso el contexto jurídico desempeña un papel vital para fijar el significado preciso de la palabra dando lugar a nuevos términos definidos tanto por el Código civil como el Código penal, de manera que la palabra no resulte vaga o ambigua y tenga sentido por sí misma. La palabra adquiere sentidos

³⁰ Lexique des termes juridiques, Editions Dalloz, 2003

Dr. civ : fait pour le détenteur d'un immeuble hypothéqué de l'abandonner au créancier hypothécaire poursuivant

Dr. marit. : En cas de sinistre important, droit pour l'assuré de recevoir l'intégralité de l'indemnité, moyennant abandon à l'assureur de la chose ou des restes

Dr. pén. : Crime ou délit, selon les circonstances, consistant à abandonner, en un lieu quelconque, soit un mineur de quinze ans, soit une personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son âge ou de son état physique ou psychique

especializados siendo uno solo de ellos válido en el contexto jurídico en que se aplique.

Es importante transmitir al estudiante para que tome conciencia de ello cuando comienza a estudiar el lenguaje del Derecho, sobre todo cuando necesite buscar el significado de alguna nueva palabra en el diccionario, que pueden existir variantes de acuerdo al contexto jurídico en que se emplee. El estudiante que debe prepararse para apropiarse de un vocabulario especializado con fines profesionales debe conocer las características del mismo. A continuación presentamos algunos ejemplos de como se conformó el lenguaje del Derecho en francés lo que posiblemente pudiera constituir un recurso que facilite la apropiación.

Una manera de enriquecimiento del vocabulario jurídico diacrónicamente ha sido a través de la incorporación de palabras procedentes de muchas lenguas como las provenientes de la antigua Grecia o de Roma, o de otras más cercanas como del italiano y el inglés. Si se plantea así solamente, pudiera no tener ninguna repercusión para nuestro objeto de análisis porque en el francés general muchas palabras tienen orígenes parecidos. Algunas de ellas han entrado a formar parte del lenguaje jurídico como *démocratie, monarchie, consulat, république, bilan, douane, budget, chèque*, las cuales se aceptan y no constituyen un obstáculo para la comprensión. Sin embargo, durante mucho tiempo fue frecuente encontrar en las obras jurídicas, expresiones latinas que representaban nociones y reglas. De mantenerse hoy en día esa práctica con la misma regularidad, seguramente no sería fácil y rápido comprender el sentido de las palabras y la significación de los conceptos que esas palabras representaban.

Es por esto que en 1977 la Gaceta del Palacio de Justicia (Defrénois-Souleau, 2004) publicó un documento elaborado por una Comisión creada con el objetivo de modernizar el lenguaje judicial para permitir que las conclusiones de la justicia fueran comprendidas por aquellos a quienes iba dirigida. Fue función del Ministro de Justicia en aquel momento recomendar a los jefes de las jurisdicciones francesas tener en cuenta los trabajos de esta comisión cuyas recomendaciones estuvieron dirigidas al reemplazo de las expresiones latinas que representaban términos técnicos, mediante el uso de expresiones francesas, que sin perder su valor, significaran lo mismo.

Por ejemplo, se propusieron como equivalentes, entre algunas de esas expresiones: *Ad litem* / pour le procès, *De cuius* / défunt auteur de la succession, *Post nupcias* / después del matrimonio, etc. Otras palabras pasaron a considerarse como parte del vocabulario francés: ad hoc, alibi, boni, pro forma, prorata, quitus, quorum, ratio y récépissé. Esta simplificación favorece la comprensión de lectura de los textos más contemporáneos lo cual no significa que de alguna manera puedan todavía ser empleadas en algunos textos.

Por otra parte, también se produce el enriquecimiento del lenguaje jurídico cuando los profesionales del Derecho establecen el uso de una palabra del vocabulario corriente dentro del sistema jurídico, otorgándole un sentido diferente al que usualmente se le otorga en el lenguaje general. Esto es suficiente para que ese término se acredite como elemento del lenguaje jurídico³¹. Por ejemplo, *les meubles*, no designan solamente el mobiliario sino también un auto, un animal o incluso fondos de comercio.

Esto responde a una causa social, de acuerdo con la clasificación de las causas de cambio de significado de las palabras establecida por S. Ullmann (y que tomamos de la Selección de Lecturas de Introducción a la Teoría del Lenguaje (Curbeira, 2007). En este caso la palabra tiende a adquirir un sentido mas restringido. Este flujo de las palabras que pasan a formar parte del léxico especializado también debe ser objeto de atención por parte de los que se forman en el aprendizaje de una lengua con objetivos específicos para cuando se vaya a buscar un significado se haga en función del término jurídico y no satisfacerse con el significado correspondiente al lenguaje corriente.

Otra forma de crear nuevas palabras es a partir de la combinación de palabras corrientes con palabras o expresiones latinas. Por ejemplo: *mariage post mortem*. Se forman palabras compuestas mediante la sucesión de un adjetivo y de un sustantivo. Ejemplo: *blanc-seing, plus value, flagrant delit, autorité parentale*). Además en el lenguaje del Derecho las palabras pueden cambiar de sentido si se utilizan combinadas con un adjetivo o formando parte

³¹ <Il suffit qu'un usage établi parmi les protagonistes du droit prête à un terme, dans le système juridique, un sens différent de celui que lui donne le langage courant, pour accréditer ce terme comme élément du langage juridique> Cornu, G. *Linguistique juridique*, Editions Montchrestien, 2000

de una expresión: *droit d'auteur, acte juridique*, etc. Por ultimo hay que decir que existen términos que son puramente jurídicos (*intimé, appellant*).

Las abreviaciones de los términos jurídicos no se consideran como fuente de enriquecimiento del vocabulario del Derecho, pero la presencia tan marcada de los mismos en los textos jurídicos sobretodo en los textos de jurisprudencia hace que se tome en consideración durante el análisis de los textos en los que aparecen. Citamos sólo algunas abreviaciones de las más frecuentes: art. (Artículo), C. Civ (Código civil), C. Cass. (Corte de casación), CA (Corte de Apelación), Jug. (sentencia), L (Ley), D (Decreto), DL (Decreto-ley), etc.

Como ejemplo presentamos el siguiente fragmento de una sentencia:

Cass. 1º ch. civ, 3 avril 2002, *Gaz. Pal (Rec.) 2003.444*

lo cual significa: que el documento se trata de una sentencia que se rindió en la primera cámara civil de la Corte de casación y que fue publicada por la Gaceta del Palacio (de Justicia) el 3 de abril de 2002 y se encuentra en el compendio de sentencias del 2003 correspondiéndole en número de orden el 444. Este tipo de información, sencilla aparentemente, ayuda a la familiarización con el vocabulario propio de los textos de jurisprudencia y resulta útil para adaptar al estudiante a esa manera de presentar el contexto de la sentencia.

Si se comparan el vocabulario jurídico correspondiente a los sistemas jurídicos francés y cubano pueden encontrarse diferencias en el uso de algunos términos, dándose el caso de la existencia de un término en español mientras que en francés pueden existir términos sinónimos pero que responden a diferentes realidades. Este es el caso de la decisión de justicia, la sentencia.

En francés se considera *arrêt* a la decisión pronunciada por una jurisdicción superior o de segundo grado como las Cortes de apelación, casación, de lo criminal o el Consejo de Estado. Los tribunales, que corresponden a una jurisdicción de Primer grado, pronuncian *jugements*. Y aunque en un sentido amplio la palabra *jugement* puede designar toda decisión pronunciada por un tribunal, para el estudiante que esta aprendiendo una lengua especializada, la comprensión de la distinción que existe entre ambos términos le facilita la activación de conocimientos en cuanto a lo que

representa esta diferencia e incluso, puede inferir parte del contenido de un texto antes de leerlo.

En Cuba, se utiliza el término sentencia para cualquier tipo de decisión por lo que el conocimiento de la distinción anterior evitaría la falsa analogía con el término *sentence del* francés que se reduce a los tribunales de instancias (los que se ocupan de asuntos de tutela, arrendamientos entre otras cosas) y a los consejos de trabajo.

Otro ejemplo para ilustrar la no correspondencia entre ambas lenguas en cuanto a términos equivalentes podemos utilizar los términos empleados cuando una persona comete un hecho judicial, éste en dependencia de la etapa del proceso, el género de la infracción cometida y la jurisdicción que a va juzgar en francés se emplearían diferentes términos:

- *personne mise en examen*: toda persona contra la cual existen indicios graves y conexos de participación en hechos susceptibles de constituir una infracción (proceso en fase de instrucción)
- *un prévenu*: persona (en prisión o en libertad) contra la cual se ha ejercido la acción pública en una jurisdicción de sentencia en materia correccional y de contravención, es decir hasta la comisión de delito
- *accusé*: persona sospechosa de un crimen y llevada por ese hecho a la sala de lo criminal con el fin de ser juzgada

Igualmente el conocimiento de la distinción de estos términos facilita la comprensión de una situación descrita en un texto de Derecho pues incluso en español a veces no queda clara la distinción de lo que sería un sospechoso, uno que ha sido advertido y el acusado

Así también la infracción penal, en dependencia de la jurisdicción que juzga puede ser:

- *una contravention* si es juzgado en un *tribunal de police*.
- *un délit* si es juzgado por un *tribunal correctionnel*,
- *un crimen* si es juzgado por la *Cour d'assises*,

Este conocimiento activa otros ya adquiridos anteriormente en el acto de comprensión de un texto porque el estudiante va a saber el tipo de sanción que determina cada tipo de infracción (en el *tribunal de police* la sanción que se impone no sobrepasa uno o dos días de prisión o una multa, el *tribunal*

correctionnel no puede imponer una sanción que sobrepase los 5 años de prisión, etc.).

En Cuba se nombra generalmente “tribunal” al lugar donde las personas en conflicto van a buscar justicia y donde aquellas que no han respetado las leyes son juzgados o sancionados sin que exista una distinción en cuanto a diferentes tipos de tribunales como se hace en Francia. Esto igualmente favorece la comprensión durante la lectura del texto en francés porque de sólo conocer el nombre del tribunal se puede identificar el tipo de infracción que se va a dilucidar en el mismo (al *tribunal de police* le corresponde juzgar las contravenciones o las infracciones menos graves, al *tribunal correctionnel* corresponden los delitos, etc.).

La apropiación del vocabulario especializado tiene lugar durante todo el aprendizaje a través de los propios textos utilizados. Aconsejamos que se oriente al estudiante la elaboración de su propio glosario lo que le facilitará la organización y conservación de dicho vocabulario. La propuesta de un glosario técnico es una forma de ayudarlos a conservar organizado el nuevo vocabulario que pueden necesitar en nuevas ocasiones. Desde el punto de vista metodológico Damette concibe en su libro que el vocabulario no se debe presentar mediante listados de términos descontextualizados y propone varios medios para hacerlo. Primeramente plantea que sean abordados por la morfología y la etimología. Dice también que pueden ser abordados por la semántica y presentados en los discursos jurídicos, en relaciones de oposición, en forma de clasificaciones (por género y por especie, por orden de generalidad decreciente), por comunidad de vecindad, por familia operacional, por campo de referencia o en forma de listado cronológica.

En el enfoque morfológico incluye la derivación por lo que es generalizado el uso de sufijos y prefijos. Por ejemplo a partir del radical *plaid-* surgen varios términos con su sentido propio mediante el empleo de sufijos: *plaidieur/plaideuse* (litigante, pleiteador), *plaidoirie* o *plaidoyer* (alegato, defensa), *plaidable* (defendible). En otros casos es a partir del uso de los prefijos como *non-lieu* (sobreseimiento), *surendettement* (sobrendeudamiento).

En el enfoque semántico las palabras se pueden presentar por oposiciones binarias u oposiciones más complejas como *donateur / donataire*,

y *législatif/exécutif/judiciaire*. La clasificación por género y por especie se presta para la elaboración de esquemas, por ejemplo, cuando se da un listado integral de términos al estudiante y se le pide que conciba un esquema utilizándolos todos. La comunidad de vecindad lo que busca es asociar los términos con sentidos vecinos pero distintos (parentesco semántico o etimológico). Los términos son reunidos alrededor de una noción central representan una faceta de un sentido y muestran las diferencias específicas. Por ejemplo, las palabras *licite, légal, régulier, légitime* dan la idea de conformidad en el orden jurídico pero cada uno en una esfera diferente (conforme al derecho en general, conforme a la ley, conforme a las exigencias de forma, conforme a un valor reconocido por el derecho). Otra forma de presentar el vocabulario es mediante la conformación de una familia operacional. Se trata de reunir las palabras en forma de red. Por ejemplo, alrededor del término *obligation* se pueden reunir *dette, créance, débiteur, créancier, prestation, objet, paiement*. Por campo de referencia significa que se puede constituir un conjunto con los sinónimos, los antónimos, la familia operacional. Por último, por lista cronológica, la propuesta de Damette tiene en cuenta los elementos de los otros sistemas propuestos anteriormente.

Esta propuesta metodológica resulta de mucha utilidad para el profesor de francés en la carrera de Derecho. Algunos de estos ejercicios son muy útiles para el aprendizaje de un vocabulario especializado. Otra propuesta de esta especialista es utilizar textos tomados de la prensa. A través de estos textos se facilita tanto introducir contenidos propios del francés general como del francés jurídico, vocabulario o gramática así como se incluyen variadas temáticas de diferentes campos del derecho. También ayudan a despertar la motivación por la relación que tienen con la especialidad. Al tener que esforzarse para extraer el sentido del texto también se tienen que esforzar para identificar el significado de las palabras que no conocen o reconocen las estructuras de las oraciones típicas del Derecho. Ellos van reconociendo los elementos lingüísticos, el vocabulario especializado, y se dan cuenta que son instrumentos necesarios para construir su propio saber conceptual y su saber procedural.

2.3.2 La sintaxis en función del texto de Derecho

La sintaxis se ocupa de las propiedades formales de las construcciones lingüísticas y hay algunas que caracterizan el texto de Derecho las cuales los estudiantes necesitan conocer. Ya se ha dicho que el Derecho para comunicar utiliza la misma lengua que se emplea para el lenguaje general. Pero esto no quiere decir que no dediquemos una atención especial a algunos aspectos que podemos considerar como contenidos útiles para el lenguaje del Derecho. Damette al tratar las especificidades del lenguaje del Derecho aclara que éste se trata de un uso particular, especializado de la lengua general y su uso debe hacerse correctamente.³² Cornu precisa en su libro que el derecho enuncia de manera particular sus proposiciones y esos enunciados del derecho dan cuerpo a un discurso jurídico e incluso a toda una variedad de discursos³³. Para ejemplificar algunas de ellas nos apoyaremos en el manual *Le français du droit* de J.-L. Penfornis que incluye en la presentación de los contenidos lingüísticos algunas de las marcas lingüísticas frecuentes del enunciado jurídico.

En la primera etapa del aprendizaje con los estudiantes en el primer año de la carrera hemos introducido muchas de estas propuestas pues nos permiten presentar de manera contextualizada tanto el vocabulario como los aspectos gramaticales. Partimos de aquellos que son menos frecuentes en el uso del francés general con respecto al francés de especialidad y que merecen una atención puntual:

- En el texto legislativo la voz pasiva es preferida a la voz activa si el objeto es mucho más importante que el sujeto (real). Ejemplo: « *la Cour de justice est saisie par la Commission* »
- La forma impersonal es frecuente en el lenguaje del derecho. El pronombre “*il*” sujeto (*il faut, il y a, il peut, il appartient à, il incombe à il résulte de,* etc.) Esta forma permite no tener que identificar a la persona.
- La sustantivación de los participios presentes y pasados es muy empleada para designar los actores del derecho. Esta técnica permite recortar la

³² <Le langage du droit n'est pas une langue, mais un usage particulier, spécialisé de la langue commune : ceux qui écrivent ou disent le droit ont le devoir de faire de la langue naturelle l'usage le plus correct possible, chasser les archaïsmes de tournure et de vocabulaire

³³ Il y a un langage du droit parce que le droit énonce d'une manière particulière ses propositions. Les énoncés du droit donnent corps à un discours juridique et même à tout un assortiment de discours. Un énoncé correspond à un ensemble de phrases ou, au minimum, à une seule phrase, considérées indépendamment de leur énonciation.

expresión evitando recurrir a la proposición relativa. Ejemplo: *celui qui est condamné / le condamné*

- Los pronombres y adjetivos indefinidos se encuentran frecuentemente en los textos de ley (tout, chaque, etc.)
- Para garantizar la coherencia estructural del texto se necesita el empleo de los articuladores de la argumentación (d'abord, ensuite, finalement, etc.)

2.3.3 El texto de especialidad.

Sobre el concepto de texto existen muchas definiciones que pueden provocar confusiones. En este trabajo se analiza en dos campos, en el de la lingüística y en el de la didáctica de las lenguas. Si aspiramos a que los estudiantes sepan construir el sentido del mismo ellos deben saber el modo de abordarlo.

Antes de la aparición de la sociolingüística y la pragmática, explica la Dra. A. Curbeira (Curbeira, 2007) en su libro sobre teoría del lenguaje, el objeto de estudio de la gramática se limitaba a las oraciones aisladas, pero estas ciencias acentúan la necesidad de estudiar el uso real del lenguaje en sus contextos social y cultural y por eso se empieza a pensar en términos de texto. También la aparición de la psicología cognitiva y educacional influyen con sus estudios sobre los procesos mentales complejos que se producen en la comprensión del texto porque se va a ocupar de cómo actúan los aprendientes durante este proceso frente a la información del texto.

Es a partir de los años 80 del pasado siglo, con el desarrollo del francés a grupos especializados, que se comienza a dirigir la atención a la iniciación de estudiantes e investigadores en la lengua científica y técnica en lengua extranjera. Se inicia un cambio en el análisis de los textos, deja de ser el análisis del léxico y de la morfosintaxis, análisis a nivel de la frase sin ninguna atención a la discursividad de los mismos, y se pasa al análisis del discurso. Un elemento fundamental de la comprensión del texto es poder determinar cómo se relacionan las ideas contenidas en él y para esto se necesita reconocer la estructura que tiene el texto.

De acuerdo con M. Figueroa, con la palabra “lengua” se designa el sistema lingüístico del que pueden servirse los hablantes de una lengua para organizar su pensamiento. Y al “uso efectivo del sistema lingüístico por esos

hablantes, que puede ser tanto oral como escrito, es a lo que se le llama discurso (Figuerola, 1980). Cornu (Cornu, 2000) por su parte plantea que cuando “los profesionales del Derecho, como grupo social, hacen un uso efectivo de la lengua para comunicar ese es el discurso jurídico”. Aquí vemos que tanto para el lenguaje general como para el lenguaje especializado se nombra discurso al uso efectivo o realizaciones concretas del sistema de la lengua por los hablantes de la misma o por los profesionales del Derecho como grupo social.

En el caso del discurso jurídico se trata de la puesta en práctica de la lengua, mediante el habla, al servicio del Derecho, lo que significa que es el lenguaje en acción, en el Derecho³⁴. Cornu precisa que el derecho enuncia de manera particular sus proposiciones y esos enunciados del derecho dan cuerpo a un discurso jurídico e incluso a toda una variedad de discursos³⁵. Además ese discurso jurídico puede ser escrito u oral³⁶.

Gisèle Holtzer (Holtzer, 2004) señala que los discursos especializados o de especialidad también son llamados textos especializados o de especialidad. De aceptar esta definición entonces se puede distinguir como texto de la especialidad de Derecho a la ley, la sentencia, la declaración de un testigo, etc.

Para Cornu lo que le da carácter jurídico al discurso es la finalidad del mensaje, es decir que establezca o cumpla las normas de derecho³⁷. Cornu ha expresado que el discurso jurídico es a la vez un acto lingüístico y un acto jurídico. Es lingüístico porque utiliza para la expresión y para la comunicación la lengua natural en la que comunican los sujetos del discurso como sucede en un alegato (oral) o en un artículo del código civil (escrito); aclara que lo que le

³⁴ <Le discours juridique c'est le langage du droit en action ou plus exactement, le langage en action dans le droit. Le discours juridique es la mise en œuvre de la langue, par la parole, au service du droit.>

³⁵ < Il y a un langage du droit parce que le droit énonce d'une manière particulière ses propositions. Les énoncés du droit donnent corps à un discours juridique et même à tout un assortiment de discours. Un énoncé correspond à un ensemble de phrases ou, au minimum, à une seule phrase, considérées indépendamment de leur énonciation.>

³⁶ <"Ecrit ou oral, tout énoncé de droit est un discours juridique.>

³⁷<Un discours peut être dit juridique soit, directement, parce qu'il établit ou dit le droit, soit, plus généralement, parce qu'il concourt à la réalisation du droit . Sont ainsi, au premier titre, des discours juridiques, l'édition d'une loi, le prononcé d'un jugement, l'établissement d'une convention. Sont aussi juridiques, par un lien nécessaire, tous les messages qui participent à la mise en oeuvre du droit, constat d'un dommage, déclaration d'un témoin, convocation d'un plaideur, avis d'un expert, etc. Il ressort de là que le caractère juridique du discours tient à la finalité du message : est juridique tout message qui tend à l'établissement ou à l'accomplissement des normes de droit.>

da el carácter jurídico al discurso es la pertenencia socio-profesional del emisor (el abogado, el juez, etc.), el vocabulario técnico que emplea y el estilo que utiliza. Cada tipo de discurso tiene marcas de estructura y marcas de estilo³⁸. El estilo del lenguaje jurídico esta marcado por un estilo culto (Pansier, 2005).

Damette por su parte reafirma lo mismo cuando explica que el enunciado del derecho es lingüísticamente específico. No debido a su vocabulario sino a la finalidad de su discurso. Por eso considera que existe el discurso legislativo (leyes, reglamentos), discurso jurisdiccional (la sentencia), pero también están los textos codificados como los códigos, directivas, las cartas profesionales, diversos formularios.

Al analizar diferentes textos de Derecho, se hace evidente que existen maneras particulares de enunciar. Es oportuno incluir el punto de vista de S. Moirand (Moirand, 2004) quien ha planteado que en el mundo profesional actual, difícilmente se pueden separar los géneros del oral y los géneros del escrito en cuanto a su modo de producción pues muy a menudo son escritos antes de ser dichos ya sea en soporte papel o soporte electrónico y se apoya sobre un esquema impuesto por el escrito³⁹. Por tanto la tendencia es a que prevalezca el discurso escrito.

De lo que anteriormente presentamos podemos destacar el hecho de que lo que hace difícil la comprensión de los textos vinculados a la especialidad presentados en lengua extranjera para los estudiantes que inician sus estudios universitarios en Derecho son, justamente, esas características del discurso jurídico, que muchas veces incluso, las desconocen en la lengua materna, pues aun no están familiarizados ni con los términos ni con el estilo jurídico, a lo que se suma el hecho de que les puede faltar la experiencia en las situaciones profesionales. En el discurso jurídico interviene tanto el código como el referente, el código que incluye un lenguaje especializado y el referente porque además de las realidades ordinarias tiene que tener en cuenta las realidades jurídicas. Para los estudiantes de Derecho las posibilidades de comprensión de los mensajes pertenecientes a la especialidad dependerán de su conocimiento

³⁸ < La logique du discours laisse des marques de structure. Le ton du discours laisse des marques de style. Le discours juridique se reconnaît à sa structure et à son style.>

³⁹ < dans le monde professionnel actuel, il paraît difficile de séparer genres de l'oral et genres de l'écrit quant à leur mode de production en tout cas : une allocution ou un exposé sont souvent écrits avant d'être dits, une réunion de travail donne lieu à des comptes-rendus écrits (sur support papier ou sur support électronique) et s'appuie sur un schéma imposé par l'écrit >

tanto de las particularidades del lenguaje del Derecho, como de cierta experiencia de las situaciones profesionales vinculadas a la especialidad.

En el Diccionario de análisis del discurso, coordinado por P. Charaudeau y D. Manguenau (Charaudeau y Manguenau, 2002) se define el texto y se precisa que el mismo no sólo está formado por signos verbales sino que puede contener, además, imágenes (fotografías, dibujos, etc.). Ya esto fue expresado por Goanac'h (Gaonac'h, 1987) y S. Moirand que es citada por él en su libro. El primero dice que “la comprensión de un texto se puede beneficiar de ayudas que no son estrictamente lingüísticas como dibujos, fotografías y también unidades discursivas a veces no tenidas en cuenta porque no pertenecen al texto propiamente como títulos, sub-títulos, índices, tabla de materias, prólogos, etc.”.⁴⁰ Moirand por su parte propone realizar prácticas de identificación sobre varios tipos de índices, los índices formales (datos icónicos como la tipografía, los alineas, los esquemas), sobre datos sintácticos-semánticos ligados a la arquitectura del texto (articuladores retóricos, elementos anafóricos) y los índices temáticos (relativos a la organización del campo de referencia).

Entonces si al texto se vinculan estos otros elementos, los factores que influyen en la comprensión del texto no son sólo de orden lingüístico, sino también de orden no lingüístico, por lo que la información visual revela índices que deben considerarse para el análisis de la comprensión. No hacer un análisis sistemático de estos índices durante la adquisición de una lengua extranjera limita la comprensión porque este tipo de índice participa en la construcción del sentido. Para los estudiantes no resulta complicado habituarse a esto puesto que siempre estamos rodeados por el mundo icónico que forma parte de la comprensión de los textos, así que siempre la comprensión va a ser facilitada por la información visual. Claro que hay que tener en cuenta la variación cultural que puede dar lugar a una interpretación diferente por nativos y no nativos. El texto jurídico es un documento que contiene en su propia escritura útiles de comprensión: disposición espacial, títulos, puntuación, etc. Esto puede

⁴⁰ <La compréhension d'un texte peut bénéficier d'aides qui ne sont pas strictement linguistiques. Il peut s'agir de dessins ou photographies, mais aussi d'unités discursives, souvent négligées, qui n'appartiennent pas au texte à proprement parler: titres, sous-titres; index, table des matières, avant-propos, etc.>

diferir entre el francés y el español y en particular en el contexto cubano ya que no se trata de un problema puramente lingüístico, sino también tipográfico.

Para la comprensión de textos hace falta contar con una tipología textual que reúna los textos por la forma integral de organización de los mismos y por sus manifestaciones lingüísticas lo cual ofrece múltiples posibilidades para la distribución en nuestros cursos. Preparar a los estudiantes en el dominio de diversos tipos de texto no es sólo ayudarlos a comprender un texto sino también darles ciertos instrumentos de análisis que ellos pueden reutilizar en el futuro y hacerlos autónomos. La Dra. A. Curbeira (Curbeira, 2007) en su libro ya mencionado, especifica que el texto es el resultado del proceso de enunciación o sea de la realización del discurso en un determinado contexto lo cual permite establecer quién habla, en qué momento se habla, el lugar, la intención comunicativa. Esta conclusión permite distinguir los diferentes tipos de textos considerando quien lo emite, a quien lo dirige, etc.

Marc Souchon (Souchon, 2005) apunta que la competencia textual no es algo fijo, sino que por el contrario tiene carácter evolutivo en función de las vivencias de cada uno⁴¹. Esto apoya nuestro criterio de que el logro de la competencia se puede alcanzar gradualmente. La competencia textual se va transformando progresivamente a partir de la frecuentación de los textos presentados en la lengua extranjera. Para este autor, el conocimiento de la pertenencia de un texto a un género, las características estructurales que lo definen en lengua materna, es decir, las características externas (las que se observan a simple vista sin necesidad de leer el texto, su esquema de presentación), y las características internas (el léxico, la sintaxis) permitirán, apoyándose en ellas, desarrollar la competencia de lectura en lengua extranjera. De aquí la importancia de la interdisciplinariedad en clase de lengua extranjera, y por ende la motivación que se puede lograr en el estudiante, quien al comprender el contexto en que se produce el texto y las particularidades que caracterizan su modo de organización, su contenido, etc., les facilita transmitir esa experiencia de la lengua materna a la situación en lengua extranjera.

La definición de texto de especialidad desde el punto de vista de la lingüística brindada por G.E. Ciapusio (Ciapusio, 2003) resulta amplia. Para

⁴¹ <La compétence textuelle n'est pas figée ; elle présente au contraire un caractère évolutif en fonction du vécu de chacun, la lecture en LE faisant pour nous partie des expériences privilégiées.>

esta especialista el texto de especialidad o textos especializados “son productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Los factores funcionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como el léxico”. En resumen, el texto de Derecho producido por profesionales de este campo, se va a caracterizar por sus temáticas propias, por el empleo de un estilo propio de acuerdo a la función que debe cumplir lo cual se refleja en su forma lingüística, dígame su sintaxis y su terminología. El jurista, al tener conocimientos sobre los diferentes tipos de textos que constituyen las fuentes del Derecho va a saber que puede enfrentarse a la lectura de los mismos porque puede reconocer su estructura típica. Esto le permite activar conocimientos como lector para realizar las acciones adecuadas para encontrar la información pertinente en ese tipo de texto y la de obviar la información que no le es necesaria en ese momento. Algo que hace difícil la preparación para comprender textos de Derecho es la existencia de diferentes ramas dentro de este campo y en cada una se produce una gran variedad de textos diferentes como los producidos por los diferentes tipos de tribunales o por las cortes de justicia. Cada tipo de texto se distingue por su forma, su estilo y finalidad.

P. Charaudeau (Charaudeau, 1996), en conferencia impartida en 1996 hace un análisis del uso del término discurso en tres direcciones: como mecanismo de producción, como objeto empírico y como representación social. La primera dirección es para ocuparse de cómo se produce el texto partiendo de las teorías de coherencia y cohesión, lo que hace que se tome el texto como pretexto para explicar estos mecanismos. La segunda dirección lo que busca es relacionar el discurso con las condiciones situacionales de producción del mismo, relaciones entre los sujetos, sus obligaciones, sus restricciones, sus posibilidades y estrategias. Esto es lo que permite elaborar una tipología de discursos. La tercera dirección es para el estudio del discurso pero como manifestación de oposiciones ideológicas. Para nuestro objetivo de emplear el texto de especialidad para desarrollar la competencia de comprensión es la segunda dirección la que más nos va a ayudar porque nos

permite identificar no sólo la tipología de discursos o textos jurídicos sino también las estrategias para su análisis.

De esta forma pasamos del enfoque de la Lingüística al enfoque psicológico del mismo fenómeno.

2.4 Los procesos mentales vinculados al proceso de aprendizaje

La Psicología como ciencia se ha interesado en estudiar el comportamiento humano, se interesa por el conocimiento de las actividades mentales, los fenómenos afectivos y las características de personalidad de los individuos en su medio. Esto da lugar a la aparición de distintas corrientes que van a influenciar la didáctica de las lenguas extranjeras. Así surgen entre otras la psicopedagogía, la psicolingüística, la socio-psicología y la psicología cognitiva.

La Psicología cognitiva se ha ocupado de redescubrir y redimensionar la mente humana de manera tal que conceptos como aprendizaje, memoria, comprensión, entre otros, son objetos de estudio científico. Uno de los grandes problemas consiste en saber cómo los conocimientos son almacenados en el cerebro y por qué medios son encontrados o activados cuando el individuo tiene necesidad de utilizarlos. Para esto se ocupa de estudiar el sistema cognitivo del individuo, su estructura y funcionamiento. Se centra en los procesos mentales que realiza como son identificar, transformar, almacenar, recuperar información o relacionarla con otra. A esto se le denomina tratamiento de la información por parte del hombre. P. Cyr (Cyr,1998) en su libro *Les stratégies d'apprentissage*, refiriéndose al proceso de tratamiento de información explica que eso significa que el individuo selecciona y toma los elementos nuevos de la información que le son presentados por diferentes vías (los sentidos), les da tratamiento y la información adquirida la almacena en su memoria para cuando quiera volver a reutilizarla⁴².

C. Tiberghien (Tiberghien, 1991) afirma que el modelo general de tratamiento de la información puede servir como modelo al acto de aprendizaje porque se puede suponer que todo aprendizaje es el tratamiento específico de

⁴²<...l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser>

una información particular. La Psicología cognitiva sitúa las bases del aprendizaje en el tratamiento cognitivo de la información, es decir, en los procedimientos u operaciones que permiten resolver una tarea problema o lo que es lo mismo, en las estrategias que utilice el individuo para resolver dicha tarea.

L. Poggioli, en su Serie *Enseñar a aprender* (Poggioli, 1998), a partir del enfoque cognoscitivo, ayuda a comprender qué sucede durante el aprendizaje concebido como un proceso activo y constructivo. Se considera que el aprendizaje es activo porque para aprender se realiza un conjunto de operaciones y de procedimientos mentales que permiten procesar la información que se recibe. Y resulta constructivo porque los procesos llevados a cabo permiten construir un nuevo significado que depende de la interacción entre la información que se tiene almacenada en la memoria y la nueva que se recibe. Otra consideración respecto al proceso de aprendizaje es que se trata de un proceso acumulativo. En el proceso se acumula información que se organiza en las estructuras cognoscitivas de manera que éstas se enriquecen y estructuran en la memoria.

En este proceso resulta esencial comprender cómo funciona la memoria para lo cual sería necesario conocer su naturaleza, su estructura, los procesos que involucra. Realmente existen muchos estudios realizados al respecto, uno de los que tienen más aceptación es el propuesto por Atkinson y Shiffrin. (Atkinson y Shiffrin, 1968) Según ellos, “la memoria es la capacidad que tenemos los seres humanos para registrar, retener y recuperar información”. Esto significa que la información que se recibe, se almacena adecuadamente para recordarla cuando se necesite. P. Meirieu (Meirieu, 1987) afirma que “no se puede realizar un aprendizaje profesional eficiente si el sujeto no dispone, por una parte, de los materiales y útiles necesarios (dominio de la lengua escrita y oral, conocimientos de conceptos a los cuales recurrirá cada vez mas, las “informaciones mínimas” sobre el entorno cultural en el cual se opera el aprendizaje profesional) y por otra parte, si no sabe efectuar operaciones mentales indispensables (deducir, anticipar, analizar, efectuar una síntesis, etc.)⁴³. Estos son procesos mentales muy útiles en la comprensión de un texto

⁴³ <...car un apprentissage professionnel efficace ne peut s’effectuer que si le sujet dispose, d’une part, des matériaux et des outils nécessaires (la maîtrise de la langue écrite et orale, la connaissance de concepts auxquels on fera nécessairement, et de plus en plus, appel, les

escrito que el estudiante universitario debe utilizar frecuentemente cuando se enfrenta a textos en lengua materna. La cuestión sería que esos mismos procesos fueran utilizados cuando se trate de la lengua extranjera.

El modelo propuesto por Atkinson y Shiffrin sugiere que la memoria está conformada por tres tipos de almacenes: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria sensorial es el almacenamiento inicial y momentáneo de la información que llega a través de los sentidos. Esta información proviene de estímulos de corta duración por lo que la información que trasmite se almacena en esta memoria por un período muy breve. Si se quiere conservar esa información entonces hay que procesarla de manera diferente para que pase al siguiente tipo de almacenamiento que es la memoria a corto plazo. Aquí igualmente el periodo de almacenamiento es corto por lo que la información necesita ser nuevamente elaborada para que sea transferida al último almacén que es la memoria a largo plazo. En la memoria a largo plazo es ilimitado el periodo de conservación de la información en ella como también su capacidad de almacenaje de información.

Poggioli (Poggioli, 1998) cita a R.M. Gagné y R. Glaser quienes sugieren que los conceptos y sus relaciones están organizados en la memoria a largo plazo en forma de redes semánticas pero que los mismos necesitan ser clasificados en forma de conocimiento si se desea analizarlos en función del aprendizaje. Ellos sugieren la conceptualización del contenido en la memoria a largo plazo mediante: imágenes, conocimiento declarativo (saber qué), conocimiento procedimental (saber cómo), esquemas y habilidades cognitivas.

- Las imágenes pueden ser visuales, auditivas, táctiles y de otros tipos y hay quien considera que son de gran utilidad para ayudar a mejorar la retención de la información.
- El conocimiento declarativo corresponde a conceptos, hechos y principios. El conocimiento declarativo se puede considerar conocimiento verbal acerca del mundo que nos rodea, y representa, mediante una red de enunciados, las relaciones entre hechos, conceptos y eventos.
- El conocimiento procedimental se considera una habilidad intelectual porque es igualmente un sistema de enunciados de las circunstancias bajo las cuales

« informations minimales » sur l'environnement culturel dans lequel l'apprentissage professionnel s'opérera) et, s'il sait effectuer, d'autre part, des opérations mentales indispensables (déduire, anticiper, analyser, effectuer une synthèse, etc.)>

se realiza una acción o varias acciones, los detalles de lo que se debe hacer cuando la acción es apropiada. Es el conocimiento de cómo ejecutar acciones.

- El esquema, por su parte, se refiere al formato de organización de una estructura de información modificable que representa los conceptos genéricos almacenados en la memoria a largo plazo. Se parte del concepto de que el esquema es una estructura que contiene espacios vacíos que se pueden llenar con información recibida. Pero también cuando no se dispone de suficiente información el esquema se puede completar con información adicional elaborando inferencias a partir de la información que se tenga sobre la situación en particular. Los esquemas se van formando o desarrollando a partir de las experiencias o por acumulación de información por lo que resultan fundamentales en la comprensión de la lectura ya que facilitan el almacenamiento y el recuerdo del contenido de un texto cuando le es necesario.
- las habilidades cognoscitivas es otra forma de organización del conocimiento. Según lo planteado por Gagné y Glaser y citado en el libro ya mencionado, los seres humanos no adquieren ejecuciones sino la habilidad para ejecutarlas y eso es lo que se almacena y evoca desde la memoria a largo plazo. De esta forma las habilidades constituyen los resultados del aprendizaje. De R. M. Gagné podemos consultar en el diccionario de Pedagogía (Raynal y Rieunier, 1997) la definición de las estrategias cognitivas diciendo que “son habilidades por medio de las cuales los aprendientes regulan sus propios procesos de aprendizaje y de memorización”.

De esta manera, en la medida en que el estudiante disponga de más conocimientos sobre las estrategias que puede emplear en la solución de una tarea más se le facilita la solución de la misma. Poder contar con una disponibilidad creciente de estrategias permitirá al estudiante hacer una selección y utilización de aquellas que considere le representan una reducción del costo cognitivo. De actuar así, es decir, abandonando un procedimiento y sustituyéndolo por otro más rápido se puede decir que el estudiante está realizando una actuación óptima al poner en práctica la estrategia de selección entre varios procedimientos para escoger el más conveniente de acuerdo a la

situación. Esto es importante para cuando se quiere desarrollar una competencia profesional.

2.4.1 Las estrategias cognoscitivas

L. Poggioli (Poggioli, 1998) expresa en su Serie *Enseñar a aprender*, que las estrategias cognoscitivas constituyen habilidades que permiten el control interno de los procesos involucrados en el aprendizaje. Es por esto que se considera que influyen en las actividades de procesamiento de información y son las que permiten aprender a aprender. Con la adquisición de las estrategias cognoscitivas se adquieren herramientas que contribuyen a mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, ante un texto escrito se pueden emplear aquellas que sirven para controlar y modificar la información que se recibe. Podemos encontrar algunas que ayudan a reconocer la organización del texto con el fin de identificar información pertinente contenida en el mismo u otras que dirigen la atención para permitir la identificación en la variación de la tipografía de un texto. Por otro lado veremos que podemos utilizar estrategias cognoscitivas que permiten codificar la información obtenida mediante alguna forma de organización de la misma.

Son muy variadas las estrategias que se utilizan cuando se quiere acceder al sentido de un texto. A las mismas se les consideran estrategias de comprensión. Y estas son las estrategias que interesa sean utilizadas de manera autónoma por los estudiantes en el proceso cognoscitivo que se realiza durante la lectura de un texto de especialidad, es decir, que apliquen las estrategias cognoscitivas que les faciliten la comprensión y así puedan desarrollar una competencia profesional. Por tanto tenemos que facilitar las condiciones para que se desarrolle un entrenamiento que permita al estudiante la automatización en el empleo de las mismas lo que con el modelo de integración que presentamos en este trabajo aportamos una orientación con este fin.

Claro que no se debe perder de vista que cuando el estudiante se enfrenta a un texto en lengua extranjera de la especialidad no inevitablemente necesita desarrollar los mismos procesos mentales que cuando se trata de un texto en lengua materna. Por ejemplo, generalmente cuando no tienen muchos conocimientos de la lengua extranjera le prestan excesiva atención a tratar de identificar cada palabra desconocida y su significado lo que no garantiza la

comprensión. El estudiante necesita desarrollar un proceso más elaborado de la información para lograr el verdadero proceso de comprensión desde una perspectiva del texto en su conjunto.

Para lograr que el estudiante alcance sus objetivos de aprendizaje necesita tener conciencia de los procesos que ejecuta y de las habilidades que le permiten controlarlos, organizarlos, revisarlos y modificarlos en función del resultado de su aprendizaje. Cuando sucede así se considera que el estudiante tiene desarrollada la metacognición porque sabe regular su actividad, la utilización que hace de sus propios procesos mentales, de su capacidad, de su funcionamiento para controlar y mejorar sus actuaciones.

Poggioli lo define de la siguiente manera: “la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje”. La metacognición representa el conocimiento del individuo sobre sus posibilidades para aprender por lo que le permite, ante una demanda de aprendizaje, verificar si posee los medios que requiere. Pero por otra parte, para que el profesor pueda brindarle el apoyo que requiere hace falta que exprese verbalmente su metacognición, qué hace para comprender, cómo codifica la información, cómo la almacena, cómo la recupera, qué estrategias utiliza de acuerdo con la tarea de aprendizaje, etc.

Leer en el contexto universitario resulta un proceso complejo para el estudiante con poca experiencia para enfrentarse a textos de su especialidad en lengua extranjera. Cuando le pedimos al estudiante que lea para que seleccione información relevante a partir de un texto de la especialidad debe utilizar su metacognición. En una situación de aprendizaje esto significa que el estudiante debe saber identificar:

- cuánto sabe sobre la temática del texto
- qué información tiene y cuál no tiene, tanto sobre conocimientos lingüísticos y discursivos de la lengua de la especialidad, sobre su experiencia del mundo, su bagaje sociocultural y conocimientos jurídicos relacionados
- qué necesita localizar para dar respuesta a lo que se le demanda

- qué exige la situación de aprendizaje para abordar la tarea (texto en papel o en soporte digital)
- qué conocimientos transferir de la lengua materna a la lengua extranjera (que puede incluir las estrategias que ya conoce)
- qué nivel de dificultad o grado de familiaridad presenta el texto
- qué estructura tiene del texto
- qué conocimientos tiene sobre el referente del Derecho que necesita
- qué estrategias utilizar

Este último aspecto, saber identificar las estrategias que necesita utilizar cuando se le solicita que acceda al sentido de un texto jurídico es lo que lo va a ayudar a alcanzar una competencia de comprensión de los textos de la especialidad.

Ya al principio de este trabajo mencionamos lo referido a una pedagogía diferenciada como un medio de permitir que todos los estudiantes alcancen un desarrollo adecuado. J-N Foulin y S. Mouchon (Foulin y Mouchon, 1998) nos permiten diferenciar ese desnivel de desarrollo de unos y otros a partir de la consideración de factores cognitivos del orden cuantitativo y cualitativo. Los factores cuantitativos están determinados por los niveles de conocimientos, la eficiencia en la ejecución de los procedimientos, la rapidez de los tratamientos. Los factores de orden cualitativo están relacionados con la naturaleza de los procedimientos o de las estrategias puestas en práctica. El estudio sobre los comportamientos de aprendizaje ha puesto en evidencia las variantes entre los individuos en cuanto a las estrategias de adquisición y al tratamiento de las informaciones y a esto se le llama estilo cognitivo, es decir, “las disposiciones, relativamente estables y permanentes en un individuo, para tratar la información según modos preferenciales distintos” (Raynal y Rieunier 1997). El estudiante al llegar a la universidad ya viene con un estilo cognitivo por tanto la misión de los profesores en este nivel sería, en lo que respecta a las estrategias, en el orden cuantitativo, aumentar el nivel de conocimientos sobre las mismas, darles la oportunidad de mejorar la eficiencia en su uso permitiendo alcanzar la automatización.

2.4.2 Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se adquieren mediante las situaciones de aprendizaje y las mismas están condicionadas a los tipos de conocimientos a adquirir. Ya habíamos mencionado que R.M. Gagné y R. Glaser, entre las formas de conceptualización del conocimiento organizado en la memoria a largo plazo distinguían, el conocimiento declarativo (saber qué) y el conocimiento procedimental (saber cómo). Es decir los conocimientos procedurales se refieren al saber-hacer y los conocimientos llamados declarativos se identifican con el saber.

J. M. O'Malley et A. U. Chamot propusieron una clasificación de las estrategias de aprendizaje bajo la influencia de la psicología cognitiva que P. Cyr (Cyr, 1998) refleja en su libro *Les stratégies d'apprentissage*. Ellos distinguen tres tipos de estrategias (cognitivas, metacognitivas y afectivas), afirman que las estrategias de aprendizaje son consideradas conocimientos procedurales, es decir, saber-hacer y no un conocimiento declarativo (saber)⁴⁴. Esta definición determina la manera de enseñar las estrategias de aprendizaje. El propio Cyr lo explica diciendo que “con el fin de favorecer la adquisición de conocimientos procedurales, el enseñante coloca al alumno en un contexto de acción, en un contexto de realización de tareas reales”⁴⁵. Y esto es lo que proponemos para desarrollar una competencia profesional, situar al estudiante en situaciones muy cercanas a las que pudieran encontrar en su etapa laboral para la ejercitación de las estrategias de aprendizaje.

Las tres formas de estrategias propuestas por O'Malley y Chamot son definidas de la siguiente manera:

Las estrategias metacognitivas son las acciones que permiten reflexionar sobre las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje como pueden ser las actividades que se organizan o planifican, la auto-evaluación y la auto-corrección⁴⁶. Las estrategias metacognitivas resultan muy

⁴⁴ <La psychologie cognitive considère qu'il y a trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives (le quoi), les connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles (le quand et le pourquoi)... C'est ce que font également O'Malley et Chamot (1990), qui classent les stratégies d'apprentissage parmi les connaissances procédurales>

⁴⁵ <Afin de favoriser l'acquisition de connaissances procédurales, l'enseignant place l'élève dans un contexte d'action, dans un contexte de réalisation de tâches réelles.>

⁴⁶ <Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.>

importantes en la etapa inicial del aprendizaje pues implican una preparación u organización de las actividades con vista al aprendizaje.

Las estrategias cognitivas son las acciones a partir de las cuales el aprendiente interactúa con la materia que estudia con vista a realizar una tarea de aprendizaje.⁴⁷ Implican una interacción entre el aprendiente y la materia de estudio, una manipulación mental o física de esta materia y una aplicación de técnicas específicas en la ejecución de una tarea de aprendizaje.

Las estrategias socio-afectivas son las que controlan el aspecto afectivo personal durante el aprendizaje e implican una interacción con colaboradores, con vista a favorecer la apropiación del aprendizaje⁴⁸. Implican la dimensión afectiva del aprendizaje mediante el contacto con otra persona.

P. Cyr plantea que la selección de las estrategias por parte del aprendiente está determinada por varios factores:

- factores ligados a la personalidad (estilo de aprendizaje, tolerancia a la ambigüedad, carácter reflexivo o impulsivo)
- factores de orden biográfico (edad, sexo, lengua materna)
- factores de orden situacional (grado de competencia, enfoque pedagógico, lengua de aprendizaje, tarea de aprendizaje)
- factores de orden afectivo (actitudes, motivación)
- factores de orden personal (carrera u orientación profesional, grado de conciencia metacognitiva, aptitud)

El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera puede estar determinado por la variedad y la frecuencia de utilización de un cierto número de estrategias. Y esto es lo que planteábamos en el primer capítulo en cuanto que la pedagogía debe ser diferenciada pues el conocimiento de las estrategias va a depender de esos factores muy ligados a la personalidad de los estudiantes por lo que difícilmente en un grupo se logre un aprendizaje uniforme.

2.5 La lectura como saber-hacer

⁴⁷ Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage>

⁴⁸ <Les stratégies socio-afectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage>

D. Gaonac'h (Gaonac'h, 1997) en *Teorías de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera* describe el modelo que se utilizaba en la pedagogía tradicional para la lectura. Según él, era habitual que se hiciera prevalecer un carácter jerarquizado y unidireccional de la lectura (reconocimiento de las letras, de las palabras, integración de las proposiciones, de las frases, del texto) lo que podía realizarse aisladamente⁴⁹. Se consideraba la lectura como una decodificación de elementos y no como la construcción de un sentido donde el estudiante asume todo el protagonismo.

Hoy se hace necesario que se produzca ese cambio en la manera de enfocar la actividad. La nueva concepción respecto a la lectura es definida por Gaonac'h de la siguiente manera: “La lectura no está concebida como una recopilación de informaciones sino que ella es construcción de sentido por un lector activo que se apoya sobre los índices del texto juzgados los mas significativos”⁵⁰.

En este sentido Gaonac'h reflexiona sobre “la contribución fundamental que el mismo lector puede poner en práctica frente al texto, principalmente a través de sus conocimientos iniciales. Esto explica que a partir de estos análisis teóricos se haya dirigido la atención hacia las estrategias del lector (rol del contexto, expectativas, referencias...) así como sobre sus conocimientos metatextuales (utilización de los “enfoques textuales”) de la lingüística y psicolingüística como contenidos científicos que pueden servir de referencia a una “transposición” hacia actividades didácticas”⁵¹. Estamos constatando así que existen estrategias de lectura o lo que es lo mismo, que existen maneras diferentes de leer, unas generadas por el propio lector y otras sugeridas por el propio texto.

⁴⁹ <Le caractère hiérarchisé et unidirectionnel de la lecture (reconnaissance des lettres des mots intégration des propositions, des phrases, du texte) correspond à un modèle très traditionnel dans la pédagogie de la lecture, modèle selon lequel la « lecture » d'une lettre est possible en dehors d'un mot, d'un mot en dehors d'une phrase, d'une phrase en dehors d'un texte et donc peuvent être entraînées isolément.

⁵⁰ <La lecture n'y est pas conçue comme un recueil d'informations; elle est construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs>

⁵¹ <C'est dire qu'on insistait, dans cette perspective, sur la contribution fondamentale du lecteur lui-même, à travers notamment les connaissances initiales qu'il peut mettre en œuvre face au texte. Ceci explique qu'on ait été conduit, à partir de ces analyses théoriques, à mettre l'accent sur les stratégies du lecteur (rôle du contexte, des attentes, des références...), ainsi que sur ses connaissances métatextuelles (utilisation des « approches textuelles » en linguistique et psycholinguistique comme contenus scientifiques pouvant servir de référence à une « transposition » vers des activités didactiques).>

Cuando se trata de la lectura en lengua extranjera, Gaonac'h, supone que el aprendiente puede realizar la transferencia de las estrategias de lectura de su LI a la L2 apoyándose en sus conocimientos previos, relativos al género o al contenido de los textos (que deben ser seleccionados en consecuencia) para compensar un dominio insuficiente del código lingüístico⁵². Quiere decir que cuando el lector conoce la estructura del texto esto le facilita encontrar la información que busca. Puede aplicar estrategias que ya conoce porque son las mismas para la LM que para la LE. De este análisis sacamos en conclusión que en un curso en el nivel universitario cuando se quiere que el estudiante se proponga acceder al sentido de un texto tiene que apoyarse tanto en sus conocimientos anteriores sobre estrategias de lectura, como en conocimientos sobre las estructuras de los textos. Ambos conocimientos van a facilitar la comprensión del contenido.

Por otro lado, el propio Gaonac'h reafirma en artículo aparecido en el 2006 (Gaonac'h, 2006) que “la psicología cognitiva considera que la actividad de lectura esta constituida por un conjunto de mecanismos que entran en interacción hasta llegar a la construcción de significaciones y cada uno de esos mecanismos puede ser objeto de un entrenamiento específico al igual que lo puede ser la interacción misma entre esos mecanismos”⁵³. Si se trata de la segunda lengua “se parte del supuesto de que los estudiantes no tienen dificultades en lengua materna para desarrollar esos mecanismos y su interacción por lo que entonces, solamente habría que identificar las dificultades específicas que tendrían para leer en la segunda lengua”⁵⁴. Entre esas dificultades durante la lectura en lengua extranjera el propio Gaonac'h señala algunas bastante frecuentes en los estudiantes (y que nosotros hemos detectado también). Por ejemplo, los estudiantes utilizan poco los índices

⁵² <on suppose que l'apprenant peut opérer le transfert des stratégies de lecture de sa LI à la L2 (notamment par prise de conscience de ses propres stratégies) ; on table sur ses connaissances préalables, relatives au genre ou au contenu des textes (qui doivent être choisis en conséquence), pour compenser une maîtrise insuffisante du code linguistique>

⁵³ <La psychologie cognitive analyse l'activité de lecture en considérant qu'elle est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations. Chacun de ces mécanismes peut faire l'objet d'un entraînement spécifique ; l'interaction elle-même entre ces mécanismes peut relever d'un entraînement spécifique.>

⁵⁴ <Dans le cas d'une langue seconde, ces mécanismes et cette interaction sont supposés avoir été déjà maîtrisés pour la langue maternelle – nous ne prendrons pas en compte ici le cas d'apprenants de langue seconde qui auraient des déficits de lecture dans leur langue maternelle – et la question centrale est donc de repérer en quoi lire dans une langue seconde présente des difficultés spécifiques par rapport à la lecture en langue maternelle.>

textuales que ofrece el contexto del texto refiriéndonos en este caso a la presencia de títulos, imágenes, la tipografía de las letras, etc. También es corriente observar que los estudiantes no se apoyan en sus conocimientos anteriores tanto en lo que respecta al contenido del texto como a lo que se refiere a la estructura formal de dicho texto, la organización en dependencia del tipo de texto. Otra dificultad muy común es que los estudiantes no hacen anticipaciones o inferencias del contenido. Pudiéramos mencionar otras pero podemos resumir todo esto con lo planteado por Goanac'h (Gaonac'h, 2006) cuando dice que “la mayor dificultad para el aprendiente de una segunda lengua es el carácter interactivo del conjunto de los procesos que deben ser ejecutados en la actividad de lectura”.

No atender esto en los cursos universitarios puede dar como consecuencia que existan estudiantes que no logren efectividad en el tratamiento de la información del texto en lengua extranjera. Pero como el propio Goanac'h nos dice, como ya lo expresamos anteriormente, que los mecanismos que participan en la construcción del significado de un texto pueden ser objeto de entrenamiento, por lo tanto, debemos organizar este entrenamiento para permitir que todos los estudiantes alcancen un grado superior de calidad en la lectura.

La psicolingüística ayuda a la descripción de como el sujeto construye el significado global de un texto y explica que lo hace siguiendo dos modelos: el modelo semasiológico y el onomasiológico. Para esclarecer estas operaciones nos hemos apoyado en el artículo de M.J. Gremmo y H. Holec (Gremmo-Holec, 1990), *La comprensión orale: un processus et un comportement*. La forma semasiológica de construir el sentido es partiendo de la forma. Siguiendo este modelo, el sujeto se apoya en los signos gráficos para interpretar la información. Se le da prioridad a la percepción de las formas del mensaje. Esta manera de actuar es característica de aquellos que no tienen mucha experiencia ya que se trata de una concepción lineal: se discriminan los signos gráficos, se delimitan las palabras en los grupos o frases, se le atribuye un sentido a esas palabras o grupo de palabras para su interpretación y se hace una síntesis para construir el sentido global del mensaje mediante la suma de los sentidos de las palabras o grupos de palabras.

El modelo onomasiológico, característico de un lector experimentado, por el contrario, parte del sentido para ir a la forma. Se resume en la construcción y verificación de hipótesis para ir acercándose al sentido del texto. Siguiendo este modelo, el sujeto basándose en el contenido del mensaje (índices que puede captar en el mismo) y apoyándose en sus conocimientos y experiencia general establece una serie de hipótesis que luego confirma o rechaza y así va preconstruyendo el significado del mensaje.

La adquisición de las estrategias en una primera etapa tendría en cuenta el modelo semasiológico pues para los estudiantes con muy pocos conocimientos de la lengua no les debe resultar fácil construir el sentido global de un texto, aunque se debe comenzar a habituarlos a ello. Lo que resulta fundamental es hacer que los estudiantes establezcan hipótesis sobre el contenido. Irían desde reconocer e identificar las palabras, establecer relaciones entre ellas, establecer relaciones entre las diferentes oraciones del texto y así hasta ser capaces de analizar e interpretar la información contenida en el mismo. Habituarlos a utilizar procedimientos que favorezcan la comprensión de textos escritos como, la activación del conocimiento previo, la inferencia, la identificación de elementos significativos como la tipografía, identificar las palabras claves, las ideas claves, parafrasear, resumir, hacer hipótesis y también desarrollar formas de lectura diferentes de acuerdo con la naturaleza del texto y las intenciones o proyecto de lectura.

Así, sí durante las clases, se pretende priorizar el desarrollo de la competencia de comprensión a partir de la lectura de textos de la especialidad, hay que interesarse tanto en las estrategias que participan en el proceso de aprendizaje vinculado con la lectura, como en aquellas que pueden estar en función de los procesos cognoscitivos o en función de los resultados del aprendizaje, que son las que facilitan el buen desarrollo del proceso de lectura. De acuerdo con esto, es necesario el conocimiento y aplicación de ambos tipos de estrategias por parte de los estudiantes durante las clases de lengua extranjera en la formación universitaria.

Resulta muy claro el ejemplo presentado por T. Acuña sobre las causas que provocan que se puedan distinguir lectores expertos e inexpertos. “Cuando los lectores inexpertos abordan la lectura de un texto en lengua extranjera consagran una parte importante de sus procesos cognitivos al tratamiento de los

aspectos literales del texto, es decir, la identificación de las palabras. Para comprender un texto hace falta, por una parte integrar la información de las diferentes palabras y de las diferentes frases en una representación única y coherente, la significación de lo dicho por el texto. Esto corresponde al tratamiento de bajo nivel. Por otra parte se deben combinar, por un proceso de construcción, las informaciones explícitas del texto y las informaciones generales y específicas que provienen de otras fuentes de conocimiento como la memoria a largo plazo y el contexto para producir una representación de la situación descrita por el texto. Así se produce el tratamiento de alto nivel (Acuña, 2006).

Si esto se produce más o menos sin problemas en lengua materna no lo es siempre en lengua extranjera. Cuando se trata de un texto en lengua extranjera se puede observar el comportamiento del estudiante quien lleva en paralelo varias acciones. El lector inexperto se descubre rápidamente porque centra su atención en aspectos como el acceso al léxico nuevo, a las particularidades ortográficas, a las construcciones sintácticas particulares de la lengua extranjera, etc. Todo esto impide que se automaticen todos estos procesos y no se aprovechen los procesos cognitivos. La efectividad en la lectura está dada por la velocidad con que se realicen tanto los procesos de alto como bajo nivel. Mientras más automatizados se desarrollen los procesos de bajo nivel, como puede ser el reconocimiento de las palabras, mejor se aprovechan los procesos cognitivos del lector para emplearlos en otros que no pueden ser automatizados como los relacionados en los procesos de alto nivel que implican los conocimientos generales y textuales del lector (Acuña, 2006).

Este criterio nos impone identificar si los estudiantes al llegar a la universidad han recibido una preparación en este sentido. Lo mas habitual que nos encontramos en nuestras aulas son estudiantes que ante una actividad de lectura priorizan el reconocimiento de cada palabra, y en caso de que no lo logren pues pueden llegar a abandonar el proyecto de lectura y por consecuencia, por lo general no llegan a hacer el análisis textual en su conjunto. Esto es lo que nos exige concebir el entrenamiento necesario para que logren los automatismos en el tratamiento de bajo nivel y este entrenamiento lo podemos ver en forma gradual por lo que en una primera etapa del aprendizaje, como sería en el primer semestre de la Disciplina ir

introduciendo los términos y estructuras de los textos que los estudiantes van teniendo necesidad de leer en lengua extranjera y progresivamente entrenarlos en el análisis textual. En encuesta realizada a los estudiantes se nos ratifica esto que hemos planteado de que al principio del aprendizaje le dan mucha importancia al vocabulario y no al sentido global del texto⁵⁵.

Reiteramos el punto de vista de D. Gaonac'h en *Teorías de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera* (Gaonac'h, 1997) para reafirmar el criterio que debe ser el objetivo a alcanzar en nuestras clases y es la automatización de los procesos que pueden garantizar la efectividad del buen lector aquel capaz de poner en práctica procesos de bajo nivel de manera automatizada, sin que esos procesos sean un impedimento para cumplir los objetivos interpretativos de los niveles superiores. La automatización puede entonces ser concebida como la posibilidad de tratar cualquier cosa a un nivel dado mientras que la atención activa está orientada a otro tratamiento en otro nivel⁵⁶. Cuando les damos la oportunidad a los estudiantes de que incorporen lo antes posible en el proceso de aprendizaje de la lengua la terminología propia de la especialidad estamos garantizando que puedan ser capaces de poner en práctica el proceso de bajo nivel de manera automatizada.

Todos estos factores intervienen en el proceso de comprensión, por lo que la concepción de un curso de francés con el objetivo de desarrollar la competencia de comprensión de lectura de los textos de la especialidad tiene que considerar:

- a. los contenidos lingüísticos necesarios para abordar el contenido tanto de la lengua general como específica de la especialidad
- b. los textos que se empleen serán seleccionados partiendo de la experiencia que ya tengan los estudiantes en lengua materna con textos análogos y que forman parte de los contenidos del resto de las asignaturas de la especialidad.

⁵⁵ Ver Anexo 6

⁵⁶ <C'est en ce sens que l'automatization de certains processus peut être le garant de cette efficacité : les bons lecteurs sont ceux qui peuvent mettre en oeuvre des processus de bas niveau sans qu'une part d'attention importante leur soit assignée (automatisation), et donc sans que le fonctionnement de ces processus ne soit pas un handicap pour l'achève ent des objectifs interprétatifs des niveaux supérieurs... L'automaticité peut alors être conçu comme la possibilité de traiter quelque chose à un niveau donné, alors que l'attention active est portée sur un autre traitement à un autre niveau.>

- c. la concepción de un entrenamiento para lograr los automatismos tanto en los procesos de bajo como de alto nivel en la ejercitación con los textos de la especialidad, es decir, lograr que el estudiante se habitúe a construir el sentido de los textos a partir de la formulación de hipótesis o anticipaciones que podrán ir precisando en la medida en que va leyendo en lugar de hacer una lectura lineal
- d. la preparación en diferentes estrategias de lectura en función de dichos textos pero teniendo en cuenta que los estudiantes se pueden apoyar en sus propias estrategias de lector en lengua materna por lo que se trata de realizar la transferencia de estrategias ya comprobadas como efectivas en lengua materna al proceso de lectura de los nuevos textos de especialidad en lengua extranjera cuyas formas de abordarlos están determinadas por la misma forma del texto
- e. proponerles un proyecto de lectura bien definido en función del desarrollo de una competencia profesional

2.5.1 El enfoque de la lectura en los últimos años

El enfoque global de la lectura ha dominado por mucho tiempo el terreno de la lectura-comprensión en FLE por falta de alternativas, por lo tanto ha habido tendencia a imponer su concepción de lo que constituyen las estrategias de lectura. En realidad esta concepción ha sido marcada por el punto de vista de la enseñanza y no del aprendizaje, es decir, no se partía de la observación de las estrategias que utilizan los estudiantes sino de modelos pedagógicos o teóricos preconstruidos que se transmitían a los profesores para que estos a su vez los transmitieran a los estudiantes sin tener en cuenta cuales eran en realidad las estrategias de lectura que éstos desarrollaban.

En los últimos años la lectura ha evolucionado como objeto de aprendizaje lo que pasando por etapas mas activas y por etapas menos activas en dependencia de si ha sido considerada prioritario en la enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras. Durante los años 80 las habilidades orales desplazan casi totalmente las habilidades escritas a partir del enfoque comunicativo. Sin embargo en la década anterior cuando surgen las tendencias dirigidas al francés científico-técnico, al francés funcional, al francés de especialidad la situación no era la misma. Blandine Rui (Rui, 2005) del Centro

de Lingüística Aplicada de Besançon en la Universidad de Franche-Comté, en artículo publicado en la revista AILE presenta lo que marcó diferentes momentos para la noción de estrategia de lectura.

La autora del artículo comienza diciendo que el enfoque global en la lectura no se preocupa ni por las operaciones ni por los procesos que efectúa el lector, es decir, ni por sus estrategias de aprendizaje ni por sus estrategias de lectura, y por el contrario, se interesa en las estrategias de enseñanza. La noción de estrategia de lectura aparece por primera vez en 1979 en el libro de S. Moirand (Moirand, 1979), *Situations d'écrit* y luego en un artículo elaborado conjuntamente con D. Lehmann (Lehmann, 1980) en 1980 titulado *Une approche communicative de la lecture* en lo que corresponde a la didáctica de la comprensión escrita en francés lengua extranjera. S. Moirand define la estrategia de lectura como la forma en que el lector lee (Moirand, 1979), por ejemplo, la lectura selectiva, la lectura integral, etc. Estos dos autores expresan (Lehmann-Moirand, 1980) que las estrategias de lectura corresponden a la interacción de 3 variables, el proyecto del lector, las características propias del texto y las condiciones de recepción del mensaje-texto que tiene en cuenta las características sociológicas, psicológicas y eventuales relacionadas con el lector. Estas 3 variables se relacionan a una variable objetivo, a una variable textual y a una variable lector como la califica Rui

De acuerdo con esta distinción pudiera decirse que en el enfoque global, la variable objetivo es la favorecida, es decir, se privilegian las estrategias que tienen en cuenta el proyecto de lectura, los objetivos de lectura del que lee. Lehmann y Moirand analizaron en su momento que si el enfoque global no se interesa por las estrategias de lectura en lengua extranjera es porque suponen que los estudiantes ya las han adquirido para la lengua materna, incluso que han adquirido la autonomía y de lo que se trataría es de transferirlas. Se deja al aprendiente como el único responsable de construir el sentido del texto sin darle la posibilidad de tomar conciencia de las estrategias automatizadas que ellos desarrollan en situaciones de lectura en lengua materna, y juzgar si son transferibles a la lengua extranjera o si es necesario construir otras en lengua extranjera.

En 1991 Francine Cicurel (Cicurel, 1991) retoma la noción de estrategia de lectura en su libro *Lectures interactives en langue étrangère* y lo hace en la

misma línea del enfoque global. En muchos años la didáctica del escrito que Moirand y Lehmann habían promovido no había tenido más desarrollo por el interés despertado en los años 80 por la metodología comunicativa que priorizaba las competencias orales. Cicurel en su libro plantea que se habla de estrategias de lectura “para designar la manera en que se lee un texto”, algo parecido a lo que había planteado S. Moirand en 1979. En Cicurel también se va a constatar que se prioriza la variable objetivo para explicar la naturaleza de las estrategias de lectura que propone. Ella expresa que “aprender a leer es escoger por uno mismo su estrategia según la situación en que uno se encuentre y las razones por las cuales se emprende la lectura”⁵⁷. Así vemos que propone una tipología de estrategias pero para explicarlas plantea ante todo el objetivo que se persigue. Por ejemplo, la lectura de estudio es una estrategia para que el lector saque el máximo de información del texto leído, la lectura de barrido se utiliza cuando el lector quiere simplemente conocer lo esencial del texto, la lectura de selección se utiliza para buscar una información puntual, la lectura-acción corresponde cuando el lector actúa a partir de órdenes que aparecen en el texto. Por último, la lectura oral que consiste en leer un texto en alta voz. En este caso Cicurel no plantea ningún objetivo de lectura y más parece una técnica que una estrategia.

Es evidente que estas estrategias no se definen a partir de la observación de la actividad de los lectores. Están más cercas del objetivo de enseñanza. Lo que propone Cicurel está en concordancia con lo propuesto por el enfoque global y lo que ella hace es sub-dividir algunas estrategias pues la lectura de barrido y de selección se corresponden con la lectura selectiva del enfoque global; la lectura de estudio, la lectura acción y la lectura oral corresponden con los objetivos de la lectura integral.

Rui cita también en su trabajo a C. Dévelotte quien ha realizado otros trabajos de investigación sobre la lectura-comprensión de textos en francés lengua extranjera por la misma época. Esta especialista sigue el enfoque global del texto pero con otra perspectiva. Ella también va a promover que las estrategias dependen del proyecto de lectura de los lectores pero se propone también hacer evidente las estrategias individuales de lectura que emplean los

⁵⁷ <Apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture>

aprendientes-lectores en FLE para reconstruir el sentido. Con ella se aprecia un cambio de variable, en lugar de basarse en el objetivo de la lectura lo va a hacer sobre el lector y los factores psicológicos y socioculturales que lo afectan. Ella introduce la noción “modalidad de lectura” o “modo de apropiación” del texto entendidas como actitudes de lectura dependientes de las particularidades psicológicas individuales y sociales. Las modalidades de lectura que distingue Dévelotte son: la modalidad descriptiva caracterizada por una débil estructuración de los elementos tomados de la lectura; la modalidad analítica resalta ante todo la “arquitectura” del texto; la modalidad interpretativa se corresponde al fenómeno de identificación del lector con los actores del texto. Es evidente que hay una mayor atención sobre los lectores por lo que la naturaleza de las estrategias no se determinan por la práctica de enseñanza sino por la observación de cómo leen los aprendientes-lectores.

B. Rui por su parte va a priorizar la variable textual en su trabajo de investigación. Reconoce que lo que la motivó fue el hecho de que esta variable no era privilegiada como factor que influía en la naturaleza de las estrategias de lectura. Contrario a lo que hicieron sus antecesores de considerar el texto de manera global y no ocuparse de cómo el lector trataba los textos leídos, Rui va a buscar la manera de hacer conocer lo más preciso posible las maneras en que los lectores se ocupaban de las especificidades semánticas de los textos leídos. Más bien lo que propone es una categorización de estrategias de lectura de tipo heterogéneo: búsqueda de coherencia textual que corresponde a la búsqueda de fenómenos de continuidad textual que aseguran la interpretabilidad; la búsqueda de fenómenos textuales que consiste en apoyarse sobre fenómenos textuales sentidos por el lector como saliendo de lo ordinario, de la rutina del género socio-discursivo de pertenencia del texto; la búsqueda sensible, cuando los lectores utilizan sensaciones y emociones para reconstruir el sentido, producción de imágenes visuales o sonoras de los lectores con respecto al mundo evocado o descrito por el texto; la búsqueda de elementos sedativos frente a la tarea, consiste a buscar elementos textuales sobre los cuales apoyarse para calmarse frente al sentimiento de dificultad de la tarea de lectura-comprensión; la búsqueda de una carga cognitiva menor a través del apoyo de un fenómeno textual que aligere la carga cognitiva implicada por la tarea; la búsqueda de completamiento informativo que corresponde a la

voluntad de tener acceso a la mayor cantidad posible de informaciones; la búsqueda de motivación de lectura que consiste para el lector en crearse a través de los elementos textuales, motivaciones para seguir su lectura. La propia autora luego de propuesta la serie se cuestiona si la búsqueda de coherencia no es algo que esta en cualquier conjunto de reconstrucciones de sentido de los lectores. Va a considerar que más que una estrategia debe ser considerada como un principio de interpretación y de reinterpretación. La búsqueda de lectura sensible la considera como que constituye un eje de investigación esencial a explorar pero que ha sido olvidada en la mayoría de los trabajos sobre la lectura-comprensión de textos.

A partir del análisis hecho por Rui, se puede considerar constituir una tipología de estrategias para la lectura producto de la interacción de las 3 variables propuestas por Moirand y Lehmann, variable objetivo, variable textual y variable lector. En el presente cuadro se puede apreciar cómo son distribuidas.

| Variable objetivo (enfoque global) | Variable lector (modalidad de lectura) | Variable textual |
|---|---|---------------------------------|
| <i>Manera en que se lee</i> | <i>Actitudes de lectura</i> | <i>Qué se busca en el texto</i> |
| lectura de estudio | Modalidad descriptiva | Coherencia textual |
| lectura de barrido | Modalidad analítica | Fenómenos textuales |
| lectura de selección | Modalidad interpretativa | Elementos que dan seguridad |
| lectura-acción | | Completamiento informativo |
| lectura oral | | Motivación |

El profesor que se propone desarrollar la competencia de comprensión de los textos jurídicos necesita conocer qué estrategias de lectura articulan las tres variables y cómo se comporta la interactividad de las mismas. Es necesario que se tenga en cuenta que entre los factores que intervienen en la lectura no sólo es importante considerar el objetivo sino también tener presentes los lectores y el texto. El profesor necesita romper con lo que por mucho tiempo ha sido una práctica de enseñanza sistemática preconizada por el enfoque global. Hay que considerar que la aplicación de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes se determina por sus actitudes psicológicas y socioculturales frente al texto y también participan en esta actividad los modos de apropiación de acuerdo a las características de los textos por lo que al cambiar estos cambian las estrategias. Las estrategias de lectura puestas en práctica por un mismo lector no son independientes unas de otras y su efectividad viene del hecho de que las mismas operan en red. Un nuevo objeto de investigación sería

conocer cómo los lectores ponen en red las diferentes estrategias de lectura que utilizan. Tal y como vimos en la tipología extraída del trabajo de Rui, habría que ver como esas diferentes maneras de abordar la lectura no pueden interactuar entre ellas. De esta manera pudiera ser que una lectura de estudio se pueda combinar con una modalidad interpretativa por parte del estudiante para buscar un completamiento informativo.

2.5.2 Las estrategias de lectura y los textos jurídicos

Para las clases de lengua extranjera, si queremos apoyarnos en las informaciones jurídicas publicadas en esa lengua, utilizamos mayoritariamente los códigos, las gacetas oficiales, revistas, etc. y también la difusión vía Internet. De manera general los textos de Derecho se pueden agrupar en textos legislativos (códigos, leyes, decretos circulares normativas, etc.), en textos de la jurisprudencia (decisiones de justicia) y en textos de doctrina (artículos de periódicos, discursos, etc.). Estos textos ya dijimos que se caracterizan por su estructura y estilo. Presentamos algunas características de los textos de la especialidad que podrán formar parte de nuestro trabajo en la Facultad de Derecho:

La decisión de justicia, según las recomendaciones de I. Defrénois-Souleau (Defrénois-Souleau, 2004) es un tipo de texto que “no se lee como un periódico pues la presentación es compacta, el razonamiento denso y la construcción del texto, a veces en una sola oración, lo que no facilita el acceso”. El estudiante tiene que saber qué hacer frente a una decisión de justicia. En este caso tiene que partir de la idea que “analizar una decisión no es solamente leer, hacerse una idea vaga del contenido de la decisión. Analizar es descomponer con el fin de hacer aparecer los diferentes elementos contenidos a veces no evidentes”⁵⁸. Estos autores siguen diciendo que este tipo de texto tiene una construcción que es clásica para cada tipo de sentencia: en el caso de la sentencia de casación aparece el motivo donde se encuentran la regla aplicable, el relato de los hechos, la decisión tomada por la corte de apelación, los motivos de la sentencia atacada, luego viene el dispositivo que es la decisión tomada. De conocer esta estructura los estudiantes cuando leen una sentencia

⁵⁸ <Analyser, ce n'est pas seulement lire, se faire une vague idée, voir en gros ce que contient la décision. Analyser c'est décomposer, décomposer afin de faire apparaître dans l'ensemble les divers éléments contenus, et parfois cachés>

saben donde encontrar la información que necesitan sin necesidad de leer el texto completamente. Saber decodificar el referente también es algo que ayuda a obtener rápidamente una información. Por ejemplo: <Civ. 2º, 20 mars 1996, Bull. Civ. II, n° 67, p 42> significa “sentencia de la Corte de casación, segunda Cámara civil, rendida el 20 de marzo de 1996, publicada en el Boletín civil de la Corte de casación, número de marzo 1996, segunda parte, n° 67, p. 42. De esta manera vemos que la información que resulta pertinente para localizar por los estudiantes en una primera etapa serían: la jurisdicción, la naturaleza de la sentencia, la fecha la rama a la que pertenece, la cuestión planeada, lo que decidió la sentencia atacada y lo que decide la Corte de casación. Estar al tanto en que lugar del texto se encuentra esta información aunque se tengan pocos conocimientos de lengua ayuda a la identificación.

Si se trata de textos codificados como los códigos, las leyes, es importante observar la fecha del mismo, el número del artículo. Este tipo de texto es útil para tomar conocimiento de una cuestión, o buscar una referencia o encontrar ejemplos, para encontrar una respuesta, una solución precisa por lo que no es necesario leerlo todo.

El reconocimiento de diferentes estructuras y estilos del texto jurídico van a incidir en otro aspecto del aprendizaje y es en lo referido a la aplicación de las estrategias de lectura. Los diferentes tipos de textos son factores que influyen sobre la estrategias de lectura que utiliza el lector para tratar de comprenderlo. M Dabène (Dabène, 2000) plantea que cuando se varía el tipo de texto, varían sus características y es por esto que deben adoptarse las estrategias apropiadas.

Las diferentes formas de abordar los textos o estrategias de lectura que se proponen para leer los textos jurídicos desde la variable objetivo son entre otras:

- la lectura rápida, no lineal, como en el caso de los textos codificados que se busca un artículo en específico
- la lectura selectiva en una sentencia, que por su propia estructura permite ir directamente a lo esencial del texto y excluir lo que resulta superfluo.
- la lectura integral de todo el texto cuando se buscan detalles o precisiones, lo que puede ocurrir con cualquier tipo de texto jurídico. Cuando los estudiantes aun no tienen mucha experiencia, dado que sus conocimientos lingüísticos no

son amplios, la lectura selectiva, orientada hacia la búsqueda de elementos pertinentes favorece la interacción entre el texto y el estudiante y lo ayuda a la comprensión. Este tipo de lectura es recomendable en los comienzos del proceso de aprendizaje.

En la clase de lengua extranjera el profesor debe hacer que el estudiante tome conciencia de los procesos que realiza y de las actividades que lleva a cabo cuando quiere procesar la información que lee en los textos de especialidad. Al leer con un objetivo profesional lo que se busca es construir el sentido del texto y por tanto es importante no sólo el contenido del texto sino también su organización, las partes que lo conforman, su aspecto iconográfico, la identificación de las palabras claves, el reconocimiento del significado de nuevas palabras utilizando diferentes vías, entre otros objetivos específicos.

2.6 Recopilación de estrategias para desarrollar la competencia de comprensión de textos de la especialidad

A nuestro modo de ver, el proceso de lectura de los estudiantes en una situación pedagógica tiene tres momentos esenciales: antes de enfrentarse al texto (que es donde se planifican las distintas acciones a realizar en todo el proceso) durante la lectura misma (que es donde ocurre la interacción directa con el texto) y posterior a la lectura (que es donde se realizan actividades como conclusión de la lectura). Cada uno de esos momentos pudiéramos analizarlos de manera independiente: prepararse para leer, leer y, por último, dar solución a una tarea a partir del resultado de la lectura. Esta distinción de esos tres momentos conlleva a que el estudiante cuando necesita lograr la solución de una tarea o problema que determine la comprensión de un texto tendrá que desarrollar los tres y empleará, en cada uno, diferentes tipos de estrategias que van desde estrategias de aprendizaje, estrategias de lectura, estrategias directamente para la comprensión y las estrategias cognoscitivas que se vinculan al desarrollo de las anteriores.

Desde el punto de vista práctico para los profesores de lenguas extranjeras que se proponen desarrollar la competencia de lectura con sus estudiantes resulta muy práctico contar con un inventario de estrategias que las presente organizadas de acuerdo con el momento del proceso. Este inventario le serviría para seleccionar las estrategias que los estudiantes pueden ir

incorporando de acuerdo con sus posibilidades. Pero no sólo es práctico para el profesor tener conocimiento de ese inventario, el estudiante igual puede servirse del mismo ya que él es responsable de su aprendizaje por lo que tiene que tener conciencia de las alternativas con que puede contar.

P.Cyr (Cyr, 1998) siguiendo la clasificación propuesta por O'Malley y Chamot describe las estrategias de aprendizaje tomando en consideración la misma tipología: estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

Las estrategias metacognitivas son las acciones que permiten reflexionar sobre las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje como pueden ser las actividades que se organizan o planifican, la auto-evaluación y la auto-corrección.

Las estrategias cognitivas son las acciones a partir de las cuales el aprendiente interactúa con la materia que estudia con vista a realizar una tarea de aprendizaje.

Las estrategias socio-afectivas son las que controlan el aspecto afectivo personal durante el aprendizaje e implican una interacción con colaboradores con vista a favorecer la apropiación de la lengua.

Tradicionalmente, las estrategias metacognitivas no han formado parte de los objetivos de enseñanza/aprendizaje en los cursos de lenguas extranjeras. Por lo general, los profesores se han preocupado más por comenzar el tratamiento de la información directamente del texto sin tener en cuenta otros elementos que intervienen en la comprensión y que no están precisamente en el texto. Por lo anteriormente expresado consideramos que se debe insistir en hacer que los estudiantes comprendan la enorme importancia de este tipo de estrategia y debemos ayudarlos en este sentido favoreciendo su utilización.

Siguiendo lo expresado por Cyr, las estrategias metacognitivas implican varias acciones:

- anticipar o planificar las actividades necesarias para cumplir una tarea
- centrar la atención de manera general
- centrar la atención de manera selectiva
- autogestionar
- autorregularse
- identificar un problema

- autoevaluarse

El empleo de las estrategias metacognitivas, en algunos casos no requiere un amplio conocimiento de la lengua que se estudia pues se trata de acciones que los estudiantes pueden realizar en lengua materna y mentalmente. Esto permite que desde que inicien el estudio de la lengua extranjera pueden comenzar a emplearlas.

Cyr nos brinda una forma de agrupar las estrategias. Por ejemplo, las estrategias llamadas de anticipación o planificación son elaboradas muchas veces en lengua materna como cuando el estudiante expresa los elementos lingüísticos que le son necesarios para cumplir una tarea, o cuando formula los objetivos de aprendizaje que se propone alcanzar o los pasos que ha seguido durante una actividad de lectura.

Cuando un estudiante se habitúa, en el caso de la lectura, a hacer hipótesis sobre el contenido de un texto a partir de elementos distinguibles sin necesidad de realizar una lectura profunda del contenido del mismo, está aplicando estrategias metacognitivas y con ello se acerca al sentido de ese texto y se facilita en parte la tarea que debe desarrollar vinculada a la comprensión del mismo.

Otras estrategias metacognitivas son las que conllevan a prestar atención a aquello que sea susceptible de contribuir al aprendizaje tales como las que permiten no perder la concentración durante la realización de una tarea. También puede ser el hecho de prestar atención a algunos elementos dentro de un texto. Este tipo de estrategia permite reiterar lo ya dicho en cuanto a que las estrategias metacognitivas resultan muy importantes en la etapa inicial del aprendizaje pues cuando se le pide al estudiante que observe algunos elementos específicos en el texto se les ayuda en el acceso a estos contenidos, que pueden ser de diferente índole, y por ende, se hace menos denso este acercamiento.

Nuevas estrategias metacognitivas se proponen identificar las condiciones que faciliten el aprendizaje; son las llamadas estrategias de autogestión. Este tipo de estrategia es muy importante cuando se quiere lograr que el estudiante asuma su propio aprendizaje y que gane confianza en sus posibilidades.

Cuando se trata del aprendizaje de la lengua extranjera, el estudiante interesado en adquirir una cierta competencia tratará de lograr las condiciones

requeridas, lo mismo dentro que fuera del aula, lo que serviría para que no se limite solamente a desarrollar su aprendizaje en el aula sino también fuera de la misma asumiendo una actitud acorde a su responsabilidad en el proceso de aprendizaje lo que debiera permitirle ganar en autonomía.

Pero para que sea realmente efectivo el aprendizaje, es necesario que durante todo el proceso, el estudiante, por él mismo, verifique y corrija su actuación. Esta autorregulación se puede realizar en cualquier momento del proceso desde la preparación del plan hasta la producción, puede hacerse sobre el estilo de aprendizaje utilizado o incluso sobre las mismas estrategias que se aplican lo que puede conllevar a una auto-corrección.

Otra cuestión que necesita ser dominada por el estudiante es el saber identificar de manera independiente el problema que se le plantea, lo que le permite, por una parte, economizar porque comprende rápidamente el fin de la tarea o ejercicio y, por otra parte, ganar en autoestima.

Finalmente, Cyr menciona entre las estrategias metacognitivas las que están relacionadas con la auto-valoración que son las que hacen capaces a los estudiantes de evaluar su comprensión. Estas denominaciones dadas por Cyr nos permiten agrupar las estrategias con estos objetivos.

Por lo general las estrategias cognitivas son más fácilmente observables. Entre las propuestas por O'Malley y Chamot⁵⁹ y las que agrega Cyr a esa clasificación tenemos:

- Repetir
- Utilizar recursos como diccionarios o textos de referencia
- Agrupar o clasificar
- Tomar notas
- Deducir / inducir
- Sustituir
- Elaborar
- Resumir
- Traducir
- Transferir conocimientos
- Inferir

⁵⁹ *Les stratégies d'apprentissage*, Cyr, P. CLE International, 1998, pag. 46-55)

- Memorizar
- Revisar
- Traducir o comparar con la lengua materna o con otra lengua conocida
- Parafrasear

Respecto a la estrategia de memorizar, Cyr la define como el resultado de la aplicación de diversas técnicas mnemotécnicas. Por su parte O'Malley y Chamot no tienen el mismo criterio, pues para ellos, memorizar no es una estrategia de aprendizaje, sino un conjunto de estrategias que contribuyen a la memorización entre las que reúnen, repetir, agrupar, buscar en el diccionario, tomar notas, poner en contexto, etc.

La toma de notas, es decir anotar las palabras nuevas, los conceptos, las expresiones que resultan esenciales para resolver una tarea, es muy efectiva durante el proceso de lectura, porque evita tener que volver a leer un segmento o todo el texto luego de concluida la lectura.

Esta toma de notas se puede hacer más efectiva si en la misma medida en que se hace, los datos se ordenan y clasifican de manera que se facilite su reutilización, lo que significaría una nueva estrategia, la de agrupar.

Otra de las estrategias que más ayuda a la comprensión de lectura es la inferencia: inferir el sentido de los elementos nuevos de un texto a partir de los elementos conocidos, utilizando el contexto tanto lingüístico como extra-lingüístico y recurriendo a la intuición. Aplicar correctamente esta estrategia garantiza que el estudiante no pierde tiempo en la lectura pues por una parte está preparado para tolerar la no comprensión de una palabra en un primer momento sabiendo que puede llegar a conocer su sentido posteriormente por el contexto en que aparece dicha palabra, por la situación. Puede llegar a suceder que el estudiante hace hipótesis que verifica luego en caso de que comprenda en lo esencial el mensaje, es decir, el resto de las palabras que lo conforman.

Lo contrario a inferir es deducir, lo que significa que los estudiantes se apoyan en algo real o hipotético para comprender un hecho y a partir de ahí tratan de comprender un mensaje. Es partir de esa intuición que llegan a comprobar que lo que habían dado como cierto era o no válido.

La búsqueda en textos de referencia es algo que se ha ido ampliando pues ya no se trata solo de diccionarios publicados. Aquí las estrategias se han

visto desdobladas pues los textos de referencia ya no sólo se pueden consultar en papel sino también digitalizados y por Internet. Cada tipo de documento conlleva un tratamiento diferente, la forma de entrada de las palabras igualmente.

Traducir o comparar con la lengua materna u otra lengua extranjera es una de las más antiguas estrategias que siempre han utilizado los que estudian lenguas extranjeras. De lo que se trata no es de traducir el texto sino de traducir aquellas palabras necesarias para elaborar una toma de notas, un resumen, etc.

Cuando no se tiene un buen dominio de la lengua extranjera, o un pobre vocabulario existe la estrategia de parafrasear que es la que permite, utilizando otras palabras conocidas llegar a resumir una idea.

El objetivo final de la comprensión de un texto es dar solución a una tarea o problema. Así se relacionan los conocimientos anteriores con los recién adquiridos y se puede dar lugar a la reestructuración de los conocimientos. En su descripción de las estrategias de aprendizaje, Cyr señala que la elaboración permite al estudiante construir el sentido estableciendo conexiones explícitas entre el texto escrito y sus conocimientos. Por último, mencionamos la estrategia de resumir que puede ser lo mismo mentalmente o por escrito, de una información presentada como tarea.

El último grupo de estrategias definidas por O'Malley y Chamot y retomadas por Cyr, son las estrategias socio-afectivas que son las que implican la interacción con otra persona, con el objetivo de favorecer el aprendizaje. Esta interacción se puede manifestar como:

- solicitud de aclaración o de verificación
- solicitud de cooperación
- control de las emociones

Después de un minucioso análisis se procedió a hacer una selección de las estrategias generalmente empleadas antes, durante o después de la lectura que a los efectos de esta investigación constituyen una selección de estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Son presentadas indicando en cada caso el objetivo que se puede proponer el estudiante al emplearla y en que semestre de la Disciplina es más factible su empleo. Además, se señala (*) en que casos se puede necesitar la colaboración del profesor dado que el

estudiante tiene poco dominio de la lengua extranjera y pobre formación en estrategias de lectura.

En aquellos casos en que el primer semestre no sea estimado se debe a que consideramos que el estudiante necesita más conocimientos sobre el resto de las asignaturas de la especialidad para poder desarrollar la estrategia.

La distribución por semestres la adoptamos teniendo en cuenta el número de horas de clases acumuladas en cada uno de los semestres que corresponden al programa de la disciplina Idioma Extranjero en las carreras universitarias, ellos representan 64, 128, 192 y 256 horas respectivamente.

En nuestro criterio desde el primer semestre se debe iniciar esta formación en estrategias de lectura de los textos de especialidad donde la intervención del profesor es esencial para la planificación didáctica en cuanto a que es él el que esta capacitado para proponer, observar y regular las actividades de los estudiantes.

En esta planificación, el profesor puede organizar la actividad de los estudiantes teniendo en cuenta las estrategias que ya poseen y las que pueden ser objeto de aprendizaje; puede determinar la mejor situación de aprendizaje y los materiales a utilizar; además puede anticipar qué operaciones mentales podrán efectuar y hacerles una demostración de cómo funcionan.

| ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE LECTURA | POR OBJETIVOS | POR SEMESTRE |
|--|--------------------------|-------------------------|
| ANTES DE LA LECTURA | | |
| Establecer el plan de acción y planificar las estrategias apropiadas al objetivo de la lectura y al tipo de texto que demanda la preparación para la lectura | planificación | I*, II, III, IV |

| | | |
|---|--------------------|-----------------|
| Definir y explicar los objetivos de la lectura y la secuencia de actividades que demanda su realización | planificación | I*, II, III, IV |
| Identificar el problema a resolver mediante la lectura del texto | planificación | I, II, III, IV |
| Identificar las necesidades de información | planificación | I, II, III, IV |
| Hacerse preguntas sobre la intención del autor respecto al texto | anticipación | I*, II, III, IV |
| Hacer hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los elementos no textuales o marcas tipográficas | anticipación | I*, II, III, IV |
| Anticipar el contenido a partir del título, sub-título, etc. | anticipación | I, II, III, IV |
| Mantener la atención durante la ejecución de la tarea | atención general | I, II, III, IV |
| Buscar el contexto del texto (fecha, lugar, participantes, etc.) | atención selectiva | I, II, III, IV |
| Escoger un modo de conservación y de clasificación de las informaciones que se obtengan de la lectura del texto | autogestión | I*, II, III, IV |
| Verbalizar las operaciones mentales realizadas. | autogestión | I*, II, III, IV |
| Controlar el tiempo dedicado a cada acción que se realice | autogestión | I, II, III, IV |
| Identificar los rasgos y nivel de dificultad del texto que pueden afectar la comprensión | autogestión | I, II, III, IV |
| Disminuir los obstáculos de comprensión para mejorar la lectura | autogestión | I*, II, III, IV |
| Transferir estrategias para la preparación de la lectura de la LM a la LE | autogestión | I*, II, III, IV |
| Utilizar el soporte y el contexto del texto para acceder al sentido del mismo | autogestión | I, II, III, IV |
| Activar conocimientos adquiridos anteriormente sobre la temática del texto | autogestión | I*, II, III, IV |
| Supervisar y modificar, si fuera necesario, las estrategias empleadas | autorregulación | I*, II, III, IV |
| Autoevaluar sus propios comportamientos de preparación para la lectura | autoevaluación | I, II, III, IV |

| | | |
|--|-----------------------|-----------------|
| Evaluar el resultado de la aplicación de las estrategias empleadas y los factores que influyeron | autoevaluación | I, II, III, IV |
| DURANTE LA LECTURA | | |
| Anticipar el sentido del texto a partir de palabras claves o por una lectura rápida | anticipación | I, II, III, IV |
| Seleccionar durante la lectura las estrategias apropiadas que demanda el objetivo de la lectura y el tipo de texto | planificación | I*, II, III, IV |
| Planificar su tiempo para realizar la secuencia de actividades que conlleva la lectura | planificación | I, II, III, IV |
| Transferir estrategias de lectura de la LM u otra lengua conocida a la nueva lengua que se estudia | autogestión | I*, II, III, IV |
| Mantener la motivación por la lectura | autogestión | I, II, III, IV |
| Ser flexible en el uso de las estrategias de lectura y cambiar las que emplea en caso de que no sea efectivas | autorregulación | I, II, III, IV |
| Prestar atención a los elementos lingüísticos nuevos | atención selectiva | I, II, III, IV |
| Distinguir lo cierto, lo probable, lo posible | atención selectiva | III, IV |
| Identificar las contradicciones | atención selectiva | II, III, IV |
| Identificar en el texto algún ejemplo que se corresponda a un concepto que ayude a la comprensión | atención selectiva | I*, II, III, IV |
| Identificar la idea principal en cada párrafo | atención selectiva | I*, II, III, IV |
| Identificar las palabras claves en el texto | atención selectiva | I*, II, III, IV |
| Determinar el tipo de relación entre las ideas a partir de las palabras conectoras contenidas en un texto | atención selectiva | I*, II, III, IV |
| Localizar o inferir las articulaciones entre las ideas en un texto | atención selectiva | I*, II, III, IV |
| Apreciar si los mensajes que reciben del texto están incompletos, son ambiguos o | atención general | II, III, IV |

| | | |
|---|-----------------|-----------------|
| imprecisos provocando diversas interpretaciones | | |
| Utilizar un código durante la lectura para señalar verificaciones a hacer, incomprendiones, posibles preguntas, referencias, etc. | autogestión | I, II, III, IV |
| Señalar, por procedimientos personales, algún aspecto importante del texto de manera a poder identificarlo rápidamente (subrayar, circular, escribir palabra en mayúscula, etc.) | autogestión | I, II, III, IV |
| Utilizar abreviaciones al tomar notas o resumir | autogestión | I, II, III, IV |
| Recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo para compararla, combinarla o integrarla a la nueva información | autogestión | I, II, III, IV |
| Generar preguntas para determinar si los objetivos establecidos para la lectura se están cumpliendo | autorregulación | I*, II, III, IV |
| Leer nuevamente una oración o párrafo cuando no se comprenden para encontrar una interpretación que clarifique el problema | autogestión | I, II, III, IV |
| No detenerse en la lectura ante la no comprensión de palabras nuevas o conceptos nuevos pensando que mas adelante, se explican en el propio texto, | autorregulación | I, II, III, IV |
| Identificar el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto, o utilizando índices gramaticales o consultando un diccionario o buscando una fuente experta u otra estrategia | autogestión | I*, II, III, IV |
| Recurrir a sinónimos y a términos parecidos de la lengua materna u otra lengua conocida para aclarar el significado | autogestión | I, II, III, IV |

| | | |
|---|-------------------|-----------------|
| de las nuevas palabras, | | |
| Reconocer la intención del mensaje u objetivo del texto | autorregulación | I, II, III, IV |
| En caso de dificultad releer notas de clase | autorregulación | I, II, III, IV |
| DESPUÉS DE LA LECTURA | | |
| Inferir relaciones no mencionadas textualmente en un texto | anticipación | II, III, IV |
| Identificar ejemplo que ilustra un concepto | atención dirigida | I, II, III, IV |
| Transferir estrategias empleadas después de realizada la lectura, de la lengua materna a la lengua extranjera | autogestión | I*, II, III, IV |
| Definir un concepto a partir de uno o varios ejemplos extraídos del texto, | autogestión | II, III, IV |
| Poner en relación informaciones obtenidas en fuentes diferentes incluido el texto leído | autogestión | II, III, IV |
| Explicar la secuencia de pasos seguidos para cumplir los objetivos propuestos con la lectura del texto | autogestión | I, II, III, IV |
| Sacar conclusiones validas a partir de comparaciones, analogías, inducciones | autogestión | III, IV |
| Redactar fichas bibliográficas y resúmenes de textos | autogestión | I, II, III, IV |
| Codificar información mediante diagrama, esquema, mapa de conceptos, cuadro sinóptico etc. de manera que pueda ser transferida a la memoria a largo plazo | autogestión | I, II, III, IV |
| Agrupar u ordenar las unidades de información obtenidas de acuerdo a sus características (organización por categorías o jerárquica o estableciendo niveles de acuerdo con la importancia de la información) | autogestión | I, II, III, IV |
| Preparar glosario de términos de la especialidad | autogestión | I, II, III, IV |
| Proporcionarse nuevas posibilidades de seguir leyendo otros textos sobre la misma temática para ejercitar la lectura | autogestión | I, II, III, IV |

| | | |
|---|-----------------|----------------|
| Comparar un aspecto de la lengua que se estudia con la lengua materna u otra lengua conocida para verificar un nuevo conocimiento lingüístico | autorregulación | I, II, III, IV |
| Responder cuestionario sobre el texto | autorregulación | I, II, III, IV |
| Autorregular y controlar las estrategias empleadas y cambiarlas si es necesario | autorregulación | I, II, III, IV |
| Contrastar con el texto original, los escritos elaborados como producto del procesamiento de la información | autorregulación | I, II, III, IV |
| Hacerse preguntas para verificar la comprensión | autorregulación | II, III, IV |
| Autoevaluar sus propios comportamientos y los factores que influyeron en los resultados obtenidos | autoevaluación | I, II, III, IV |
| Evaluar el nivel de comprensión logrado (calidad y cantidad de información recogida) | autoevaluación | I, II, III, IV |
| Evaluar los textos por su grado de dificultad | autoevaluación | I, II, III, IV |
| Realizar una síntesis integrando en un todo coherente informaciones provenientes de fuentes múltiples incluido el texto leído | autoevaluación | II, III, IV |
| Elaborar un resumen a partir de las ideas principales y la estructura del texto | autoevaluación | II, III, IV |
| Crear analogías con textos conocidos en lengua materna | autoevaluación | I, II, III, IV |

| ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE LECTURA | POR OBJETIVOS | POR SEMESTRE |
|--|--------------------------|---------------------|
| ANTES DE LA LECTURA | | |
| Activar conocimientos anteriores sobre la temática del texto | Transferir conocimientos | I, II, III, IV |
| Establecer relaciones entre las palabras, los sintagmas, las oraciones de un texto para conocer el sentido del mismo | Deducir | I*, II, III, IV |
| Buscar puntos comunes por la forma o el sentido de algunas palabras en francés con otras en lengua materna u otras lenguas conocidas | Deducir | I, II, III, IV |
| Servirse de elementos textuales, como las palabras claves o palabras que se repiten en un texto, para inferir el sentido | Inferir | I, II, III, IV |
| Distinguir las partes constitutivas del texto (introducción, desarrollo, conclusiones) | Deducir | I*, II, III, IV |
| Utilizar el contexto general del texto para adivinar el sentido de ciertas palabras | Inferir | I, II, III, IV |
| DURANTE LA LECTURA | | |
| Verificar el sentido de un palabra a partir del contexto | Deducir | I, II, III, IV |
| Releer un texto una segunda vez para comprenderlo mejor | reemplazo de la lengua | I, II, III, IV |

| | | |
|---|--------------------------|-----------------|
| Traducir palabras o pasaje del texto para ganar en claridad | Traducir | I, II, III, IV |
| Localizar de forma jerárquica o ubicar la información en orden de importancia | Deducir | I*, II, III, IV |
| Identificar un concepto a partir de ejemplos concretos que aparecen en el texto | Deducir | II, III, IV |
| Comprender relaciones entre las ideas expresadas en el texto | agrupar | II, III, IV |
| Inferir relaciones no mencionadas textualmente | Inducir | II, III, IV |
| Relacionar informaciones comunicadas en diferentes partes del texto | Agrupar o clasificar | I*, II, III, IV |
| Relacionar la nueva información con conocimientos anteriores | Elaborar | I*, II, III, IV |
| Elaborar definición de un termino a partir de datos del texto | Elaborar | II, III, IV |
| Tomar notas a partir del contenido del texto | Tomar notas | I*, II, III, IV |
| Efectuar una organización significativa, bajo una categoría conceptual, de elementos de información que forman parte del texto. | Agrupar o clasificar | I*, II, III, IV |
| Transferir estrategias de la lengua materna u otra lengua conocida | Transferir conocimientos | I, II, III, IV |
| Parafrasear para cambiar el registro o para expresar las mismas ideas pero con un lenguaje mas familiar | Parafrasear | I*, II, III, IV |
| Resumir a partir de la toma de notas | Resumir | II, III, IV |
| Interpretar el texto | Elaborar | II, III, IV |
| Reconocer el significado de abreviaciones y signos | Transferir conocimientos | I, II, III, IV |
| Confirmar las inferencias o anticipaciones sobre la temática del texto | Inferir | I, II, III, IV |
| Comparar nuevos conocimientos con conocimientos en lengua materna o en otra lengua conocida para obtener | Transferir conocimientos | I, II, III, IV |
| Reconocer la estructura u organización lógica de un texto a partir de su | Transferir conocimientos | I*, II, III, IV |

| | | |
|--|---------------------------------|----------------|
| experiencia y conocimiento previo | | |
| DESPUES DE LA LECTURA | | |
| Deducir un concepto a partir del contenido del texto | Elaborar | II, III, IV |
| Identificar ejemplos que ilustren un concepto en el texto, | Deducir | I, II, III, IV |
| Extraer implicaciones a partir de de un razonamiento ofrecido por el texto | Elaborar | II, III, IV |
| Evaluar o juzgar una realidad relacionando los conocimientos anteriores con los nuevos | Elaborar | I, II, III, IV |
| Confirmar hipótesis sobre el contenido del texto | Transferir conocimientos | I, II, III, IV |
| Agrupar, ordenar o clasificar información obtenida del texto | Agrupar | I, II, III, IV |
| Parafrasear el contenido de cada párrafo o las ideas esenciales pasando a otro nivel o registro de lengua | Parafrasear | I, II, III, IV |
| Traducir palabras o fragmento del texto | Traducir | I, II, III, IV |
| Comparar el resultado obtenido con otros parecidos alcanzados en lengua materna | Transferir conocimientos | I, II, III, IV |
| Consultar fuentes de referencia para completar la información necesaria para dar cumplimiento a los objetivos propuestos | Consultar fuentes de referencia | I, II, III, IV |
| Inferir nuevos conocimientos a partir del texto leído | Inferir | I, II, III, IV |

| ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE LECTURA | POR OBJETIVOS | POR SEMESTRE |
|---|--------------------------|-------------------------|
| ANTES DE LA LECTURA | | |
| Solicitar aclaración, explicación o reformulación sobre la tarea a realizar | Solicitar aclaración | I, II ,III, IV |
| Interactuar con los compañeros para aclarar, explicar o reformular la tarea | Cooperación | I, II ,III, IV |
| Solicitar apreciación del resultado de su comprensión de la instrucción del ejercicio | Controlar las emociones | I, II ,III, IV |
| Estimularse para realizar la tarea | Controlar las emociones | I, II ,III, IV |
| No tener miedo a cometer errores | Controlar las emociones | I, II ,III, IV |
| Tener confianza en su capacidad para realizar la tarea | Controlar las emociones | I, II ,III, IV |
| Estimar su nivel de preparación para realizar la tarea | Controlar las emociones | I, II ,III, IV |

| DURANTE LA LECTURA | | |
|--|--------------------------|----------------|
| Solicitar aclaración u explicación cuando falla la comprensión de palabras o expresiones que no puede identificar por otras vías | Solicitud de aclaración | I, II ,III, IV |
| Interactuar con los compañeros para comentar los pasos que ha seguido para acceder al sentido del texto | Cooperación | I, II ,III, IV |
| Solicitar apreciación del resultado de su comprensión del texto | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| No tener miedo a cometer errores | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| Tener confianza en sus capacidades y continuar la lectura aunque le resulte difícil | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| Seguir leyendo ante una dificultad, ignorarla | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| DESPUES DE LA LECTURA | | |
| Pedir ejemplos de utilización de una palabra o expresión que no haya quedado clara su significado | Solicitar aclaración | I, II ,III, IV |
| Pedir precisiones para confirmar una hipótesis | Solicitar aclaración | I, II ,III, IV |
| Controlar la ansiedad para concluir la tarea | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| Controlar el tiempo para la ejecución de las acciones que permitan obtener los objetivos propuestos | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| Mantener la atención en las acciones que se desarrollan hasta haber logrado los objetivos propuesto | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| Solicitar apreciación del resultado obtenido a una fuente experta | Solicitud de aclaración | I, II ,III, IV |
| Interactuar con los compañeros para comentar los resultados encontrados | Cooperación | I, II ,III, IV |
| Autoestimularse por los resultados obtenidos | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |
| Ganar confianza en si mismo partiendo de los resultados obtenidos | Gestión de las emociones | I, II ,III, IV |

2.7 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACION EN EL PROGRAMA DE LA DISCIPLINA IDIOMA EXTRANJERO FRANCÉS EN LA FACULTAD DE DERECHO

En la sociedad actual la tendencia es llegar a lograr una integración de la informatización en todas las esferas de la vida. Con el desarrollo de los nuevos medios técnicos de comunicación y el hecho de que el uso del Internet es cotidiano, aprender a utilizar la información que se puede obtener por esta vía se ha convertido en un objetivo de formación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya han comenzado a formar parte de esa vida cotidiana por eso introducirlas a la cotidianeidad del aula es un reto para los profesores quienes podemos diseñar actividades que las conviertan en herramientas al servicio de los objetivos de nuestras clases y en función del utilizador principal, el estudiante.

Las TIC presentan múltiples oportunidades para el desarrollo de la educación superior: Internet, acceso a base de datos, enseñanza a distancia, redes virtuales de intercambio, el correo electrónico, el empleo de multimedia, transferencia de archivos, almacenamiento compartido, etc. Pero fundamentalmente es utilizado como un recurso complementario para facilitar la comprensión e interpretación de textos auténticos de la especialidad que estudian los estudiantes y también para mejorar la formación y la competencia en lengua extranjera.

El desarrollo de las TIC ha originado un mayor acceso a la información, lo que favorece y tiene que ser bien aprovechado por las instituciones educacionales, para quienes esto implica hacer una reflexión sobre métodos, procedimientos pero también una inversión para facilitar los recursos materiales, humanos y de tiempo que se requieren para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En la Universidad de La Habana no son pocos los esfuerzos que se hacen para facilitar esos recursos, para garantizar una preparación adecuada del personal docente, pero, infelizmente aún no podemos mostrar un despegue en el trabajo con las TIC en los cursos de lengua francesa con objetivos específicos a pesar de que se ha comenzado a integrarlas paulatinamente. La posibilidad más real con que cuenta la Facultad de Derecho

actualmente es el uso de ordenadores para trabajar programas interactivos y para la búsqueda en Internet de manera limitada. La elección de las herramientas concretas a utilizar se determina por las finalidades de la actividad, de acuerdo a las necesidades de formación específicas.

De acuerdo con el área de conocimiento, se debe establecer una didáctica para el empleo de las TIC pues tiene que estar claro que la forma de enseñar no está desvinculada del contenido que se enseña. Mencionaré algunas de las posibilidades de uso de las TIC en el contexto del aprendizaje de la lengua extranjera en los cursos universitarios que he ido aplicando o que al menos he considerado para una próxima utilización una vez que se restablezcan las condiciones para el uso de la sala de computación en la Facultad de Derecho.

Pero antes de centrarme en este aspecto de cómo las TIC ayudan al desarrollo de una competencia profesional como puede ser el desarrollo de la competencia de lectura es bueno puntualizar dos criterios. Lo primero que tenemos que plantear es que una formación por competencias vinculada al empleo de las TIC tiene que diseñarse en correspondencia con el perfil profesional, es decir, a partir del uso real que hacen los profesionales de la especialidad en el mundo laboral.

El segundo criterio coincide con lo expresado por R Bibeau (Bibeau, 1998), funcionario del Ministerio de Educación de Québec, quien en 1998 afirmó que “no se debería tener por proyecto integrar las TIC a la escuela sino más bien transformar la práctica pedagógica de la escuela. Las TIC y el uso del Internet serían inútiles si se rechaza transformar la pedagogía porque estas técnicas por sí solas no logran dar respuesta a las necesidades de la formación profesional”. Por ejemplo, si se mantienen los cursos centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje, si no se tuviera en cuenta que el estudiante es responsable de su aprendizaje y que debe asumirlo de acuerdo a su preparación individual, o que no se tenga en cuenta el género de información que se transmite, entonces, aunque se equipe muy sofisticadamente el aula, de todas formas no se lograría que se produjera el aprendizaje efectivo.

J. Atlan (Atlan, 1999), profesora del IUT de la Universidad Nancy 2 quien ha investigado sobre el uso de las TIC para la enseñanza de lenguas nos permite reafirmarlo y ella lo analiza planteando que “la simple introducción de

nuevas tecnologías educativas o la creación de nuevos ambientes pedagógicos no conducen a un mejor aprendizaje pues la efectividad de un soporte o de un método depende del género de información que se trasmite y sobretodo de la forma individual de percibir y tratar esta información”⁶⁰.

La introducción de la tecnología en el nivel universitario no debe convertirse en la tecnologización de la formación. Debe hacerse de forma racional y adecuada a los objetivos propuestos para garantizar la calidad de la educación. No se debe perder de vista que a través de las TIC se puede introducir información pero no conocimiento. Sin la actuación mediadora del profesor la información no se convierte en conocimiento pues el estudiante puede llegar a “perdersé” entre tanto contenido que puede encontrar.

En Derecho el empleo de estas técnicas resulta un medio de aprendizaje ya que resulta una vía que permite entrar en contacto con textos tanto legislativos, de jurisprudencia y doctrinales correspondientes a cualquier sistema jurídico. Por tanto, un objetivo de formación para desarrollar la competencia de lectura a través de estas técnicas significa que se garantice una formación no sólo para la comprensión y utilización de la información, también se necesita que los estudiantes aprendan a seleccionar la información adecuada y que sepan organizarla, almacenarla.

Entre las mejoras que proporcionan las TIC a la educación superior podemos mencionar las siguientes:

- ✓ Cuando no se cuenta con una conexión a una red, el diseño de las actividades se puede montar en otros medios como el CD-ROM y se alcanzan resultados muy parecidos.
- ✓ Las TIC permiten crear nuevos entornos de aprendizaje como pueden ser un laboratorio o un centro de recursos.
- ✓ A través de estas técnicas se pueden borrar las distancias, se puede acceder a la documentación de redes regionales, continentales o mundiales.
- ✓ Se debe aprovechar la posibilidad de introducir el aspecto cultural ligado al campo de actividad especializada (un ejemplo que resulta

⁶⁰ <De plus, la simple introduction de nouvelles technologies éducatives ou la création de nouveaux environnements pédagogiques ne conduisent pas forcément à un meilleur apprentissage. L’efficacité d’un support ou d’une méthode dépend du genre d’information à diffuser et, surtout, de la façon individuelle de percevoir et traiter cette information.>

interesante para los estudiantes de Derecho es la posibilidad de conocer obras originales que datan de los inicios en que se organizó el sistema jurídico)

- ✓ Para aumentar la motivación se pueden concebir proyectos de lectura con un enfoque interdisciplinario. Existen contenidos curriculares de algunas disciplinas de la carrera que requieren una profundización temática en lengua extranjera, por lo que vincular las TIC y el tratamiento de esta información ayuda al desarrollo de la competencia profesional.
- ✓ En la medida en que se ha podido ir introduciendo el empleo de las TIC en el desarrollo del contenido de las clases, esto, ha permitido que evolucione y gane en calidad dicho contenido a veces por la actualidad, otras por el alcance
- ✓ Los profesores y estudiantes con acceso a Internet logran el acercamiento a documentos que son de difícil acceso en el país
- ✓ Como no abundan en nuestro medio los textos en lengua extranjera que respondan a los contenidos de las materias de la especialidad, como sucede en los primeros años de la carrera de Derecho, pues entonces las TIC posibilitan la reproducción o la creación de dichos textos, incluso facilitando en ocasiones la adaptación a los intereses del programa.
- ✓ Los proyectos pedagógicos en soporte digitalizado, ayudan a incrementar el tiempo de clases mediante cursos a distancia.
- ✓ El texto en pantalla permite al estudiante orientar su lectura según diferentes ejes que no necesariamente son lineales, lo que da la ventaja de percatarse de las relaciones entre los conocimientos y las relaciones entre las unidades significativas del texto.
- ✓ Una imagen de un texto en pantalla por lo general permite ver la estructura de los contenidos jerarquizados en forma de plan.
- ✓ El empleo de las TIC permite la concepción de nuevas actividades docentes que permiten la aplicación de nuevas estrategias de lectura

Sin embargo, no todo lo relacionado con el uso de las TIC es aprobado sin ningún señalamiento. JF Rouet (Rouet, 2006) señala que la presentación informática de un texto puede influir negativamente sobre el proceso de comprensión.

Su reflexión está relacionada con la apariencia de las pantallas y subraya que la lectura se hace lenta porque es menor la resolución gráfica y

esto produce fatiga visual. Realmente esto es cierto pero también hay que tener en cuenta que la pantalla es un lugar de consulta más que de lectura sostenida por lo que no debe tener grandes afectaciones.

Aspectos metodológicos que se deben tener en cuenta para la introducción de las TIC en las clases de lengua

Los profesores no sólo deben prepararse para la manipulación de la técnica sino también para el diseño de las actividades. Lo que si es bueno tener en cuenta es que las TIC no deben considerarse como instrumentos de adquisición de la lengua desde el punto de vista lingüístico sino como herramientas que apoyan este aprendizaje. Para esto, entre otras cosas, deben considerar lo siguiente:

- ✓ Estas herramientas no se deben utilizar de igual manera para todas las asignaturas, ni para todos los contenidos, incluso, ni para todas las etapas del aprendizaje. Tanto los contenidos como las capacidades de los estudiantes y los enfoques didácticos determinan situaciones de aprendizaje diferentes.
- ✓ Integrar para algunas actividades objetivos de las disciplinas de la especialidad y de lengua extranjera orientadas a la búsqueda de información a través de las TIC
- ✓ La actividad del profesor es como orientador del aprendizaje y no como trasmisor de información por lo que debe concebir con antelación la guía de trabajo que va a proponer a los estudiantes con orientaciones que expresen claramente la tarea
- ✓ El contenido de las actividades debe estar relacionado con aspectos ya abordados en clase
- ✓ Las actividades vinculan tres formas de conocimiento: sobre el contenido temático, sobre un método de trabajo con nuevas herramientas y sobre cómo realizar la búsqueda de información. Este último aspecto nos lleva a valorar que se trata de una lectura de textos que requiere una nueva forma de enfocarla y que por consiguiente va a necesitar nuevas estrategias de lectura.
- ✓ El material que proponga debe seleccionarse en dependencia del uso que se le pretenda dar. Su funcionalidad dependen de su adecuación a los objetivos propuestos y de la manera en que se utilice.

- ✓ Las actividades que se organicen deben estar acordes al ritmo de trabajo, a las necesidades, posibilidades e intereses de los estudiantes.

Las TIC y el desarrollo de una competencia profesional

Ya mencionamos que las estrategias de lectura pueden emplearse a través de la lectura utilizando las TIC. No necesariamente coinciden con las estrategias que se aplican cuando se trata de la lectura de un texto escrito en papel. Para realizar lectura con efectividad se hace necesario desarrollar estrategias de lectura para este tipo de texto, estrategias que permitan una lectura rápida.

La forma de planificar y organizar así como el ritmo para desarrollar el proceso puede variar de acuerdo a las condiciones en que se realice pues se puede trabajar de manera independiente pero también se presentan muchas veces ocasiones en que la lectura se realiza mediante un trabajo en equipo. Esto último da lugar a la cooperación y a la posibilidad de intercambiar puntos de vista, cuestión que favorece el desarrollo de las estrategias socio-afectivas durante la lectura. Y por otro lado, también ayuda a mejorar la autoestima porque el propio estudiante puede autoevaluar el resultado de su acción.

Es evidente que el método de búsqueda de información a través de sitios de Internet debe partir de determinar primeramente de qué fuente exacta del Derecho se desea buscar la información. Para la determinación de esto se debe saber que se está buscando. Esta puede hacerse mediante la formulación directa de una pregunta, o partir de palabras o expresiones, o de alguna referencia como puede ser un elemento de identificación del documento a visualizar (fecha, número del texto, de la revista, la aplicación de un artículo de código, ley, decreto, ordenanza, circular o simplemente el número del artículo) o la búsqueda por enlaces que sirve en la búsqueda de la jurisprudencia judicial.

Siendo el tratamiento de la información escrita el objetivo esencial en la formación profesional, se podría pensar que este objetivo se puede alcanzar por métodos tradicionales y que por tanto no es necesario el empleo de las TIC. Mediante un ejemplo tomado del artículo de P. Kohler-Bally (Kohler-Bally, 2002) vamos a mostrar una de las ventajas que tiene el uso de las TIC para el tratamiento de la información escrita. Esta profesora, de la Universidad Fribourg de Suiza, observó a los estudiantes de Derecho trabajando en lugares

como la mediateca y la biblioteca y constató que trabajaban durante muchas horas en actividades de búsqueda y de lecturas acompañadas de tomas de notas. Pero percibió que si la lectura era a partir de un libro o de un documento en Internet (ambos en lengua extranjera) los comportamientos de trabajo y de lectura eran diferentes, además de dos usos diferentes del diccionario bilingüe.

En su observación, Kholer-Bally notó que frente a un texto de Derecho en lengua extranjera consultado en la biblioteca, el estudiante no dudaba en recurrir al diccionario pues consideraba que cada palabra le era necesaria para alcanzar el sentido global de la lectura. Sin embargo si se trataba de la lectura de un texto en pantalla hacia menos interrupciones para la búsqueda inmediata de la palabra desconocida. Esto se debía a que el estudiante utilizaba más los diferentes reenvíos propuestos por los diferentes enlaces (links) integrados a los textos.

A medida que avanzamos en la preparación pedagógica con vista a introducir las TIC en nuestras clases descubrimos como ellas permiten diversificar, ampliar, plantear nuevas actividades didácticas atractivas para nuestros estudiantes así como para las futuras condiciones profesionales. En las actividades de aprendizaje empleando las TIC en la carrera de Derecho, el estudiante puede desarrollar un estudio de caso (uno de los ejercicios esenciales que se desarrollan en las clases de Derecho). Se trata no sólo de buscar información sino también de utilizarla para resolver un problema o ejercicio propuesto por el profesor.

Otra forma de empleo de las TIC en la Facultad de Derecho es que a lo largo de la carrera los estudiantes deben cursar los programas de la Disciplina Ejercicio Jurídico que como parte de sus objetivos tiene la actividad científica investigativa que conlleva aprender a seleccionar y valorar información. Por ejemplo, en el primer año de la carrera, el programa Ejercicio Jurídico 1 se apoya particularmente en la asignatura Teoría del Estado y del Derecho aunque también contribuyen en su diseño y desarrollo, Derecho Romano e Historia General del Estado y del Derecho. Entre sus objetivos está constatar los procesos de creación de las leyes; para esto deben entrar en contacto con textos correspondientes a otros sistemas jurídicos que traten la misma temática lo cual puede resultar difícil de encontrar en un solo texto pues la información es variada y no debe estar en una sola fuente de información. Sin embargo,

consultando a través de Internet, en una misma jornada de búsqueda puede acceder a esa información correspondiente a varios países y hacerlo de forma simultánea. Este tipo de actividad permite a los estudiantes, por una parte, ampliar los conocimientos de la especialidad, desarrollar estrategias de lectura para este tipo de texto y contribuir a su formación profesional al ejercitar la manipulación de estas herramientas. Y se debe destacar además que los estudiantes ganan confianza en el empleo que hacen de la lengua extranjera cuando logran el resultado esperado.

Mientras otras especialidades pueden requerir otro tipo de fuente de información, en el caso del Derecho, sus fuentes son eminentemente los textos escritos. Es por esto que dadas las posibilidades de emplear las TIC se necesita desarrollar una competencia de lectura de los textos digitalizados que implicaría adoptar estrategias adecuadas para acceder a los mismos, para encontrar la información y utilizarla en un proyecto de lectura.

En la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, el profesor de lengua extranjera puede concebir actividades en el programa de la asignatura Idioma Extranjero que conlleven trabajar diferentes tipos de textos jurídicos a través de las TIC y a través de Internet. Las diferentes Disciplinas de la Especialidad en la carrera de Licenciatura en Derecho tienen sus propias páginas WEB, y en ellas aparecen los sitios recomendados a visitar por los estudiantes con vista a profundizar en los contenidos impartidos. Entre los textos indicados los hay en francés por lo que se puede establecer la relación interdisciplinaria.

En el caso de la disciplina Idioma Extranjero Francés, para la creación de su página WEB, ya se ha comenzado a compilar material adecuado para ser incluido. Está pendiente el trabajo interdisciplinario de diseño metodológico definitivo de las actividades adecuadas a cada tipo de texto y se tiene previsto la consideración de la explotación de los textos para la ejercitación de estrategias de lectura. A pesar de que se trata de un trabajo en vías de preparación pero ya hemos tenido la satisfacción de poder contar con el apoyo de los propios estudiantes quienes nos han aportado textos que consideran interesantes para su análisis desde el punto de vista de lengua pero también por el interés que representan para sus actuales estudios. Una vez concluido el trabajo, está previsto que el mismo pase a formar parte de los Centros de

recursos de multimedia y del sitio oficial de la Facultad de Derecho, para que puedan ser utilizados por los estudiantes, sin necesidad de coincidir en el tiempo y el espacio, por lo que pueden apoyar el aprendizaje a distancia, incluidas las otras Facultades de Derecho en el país, además de que sirven para desarrollar el autoaprendizaje.

El profesor, para concebir actividades con las TIC, debe comenzar por preguntarse qué pueden aprender los estudiantes con ellas. Es por eso que los contenidos y la manera de tratarlos tienen que contribuir a los objetivos del programa. De otra forma lo que se está haciendo es llevar las TIC a clases convencionales que se pueden realizar sin estos medios.

Es por esto que introducir las TIC en las clases de Idioma Extranjero Francés en la Facultad de Derecho le permite al estudiante una mayor independencia en la organización de su trabajo, en saber orientarse en la cantidad de información que puede encontrar. Lo más práctico es que las actividades que se realicen relacionadas con el tratamiento de la información apoyándose en las TIC, se hagan fuera del horario docente. Esta manera de trabajar requiere una orientación de las tareas diferente a cuando la actividad se realiza de manera presencial. De modo presencial existe la posibilidad de la interacción con el profesor pero a distancia, esto implica que las tareas sean perfectamente descritas y encadenadas. No obstante las actividades que se realicen de manera individual deberían después tener una actividad en que se concluya la misma con todo el grupo y el profesor.

Ya hemos señalado que el texto puede estar formado no sólo por signos verbales sino que puede constar de un cotexto o entorno no verbal (como pudieran ser nuevos enlaces, imágenes, etc.) (Charaudeau-Mangueneau, 2002) por lo que si tomamos el texto de Internet, constataremos que en él influyen factores que no son del orden lingüístico, lo que no sucede con el propio discurso tomado directamente de una fuente tradicional. Por lo tanto, gracias a la información visual complementaria que participa en la construcción del sentido, el texto de Internet facilita recorridos que favorecen la comprensión de lectura lo que no sucede si consideramos sólo el análisis del discurso en soporte de papel.

Para ayudar a los estudiantes a adquirir información, A. Giordan y J. Saltet (Giordan-Saltet, 2007) proponen que se adquirieran 7 “competencias de

base” lo que para nosotros significan estrategias de lectura en función de las TIC y del uso del Internet:

1. *Saber precisar la información que se necesita* (Para tratar de evitar perderse en tanta información se hace necesario delimitar el tema; esto significa aclararse las ideas en cuanto a lo que ya se sabe y lo que se desea saber. Una vez definido el problema, se identifican las necesidades de información).
2. *Saber dónde y cómo encontrarla* (Buscar información pertinente significa saber identificar qué fuentes utilizar)
3. *Saber seleccionar de manera pertinente los documentos que se desean retener* (seleccionar los documentos encontrados, clasificarlos, buscar las referencias pues es importante saber quien ofrece la información, si es una fuente válida y por quién es avalada).
4. *Saber leer y comprender* (definir qué palabras claves van a ayudar a acceder a las informaciones en Internet para realizar la búsqueda)
5. *Saber extraer la información esencial, saber tomar notas* (una vez encontrada la información pertinente la cuestión es saber qué hacer con ella, si se hace un resumen, si se toman notas, si subraya o iluminan, si se hace una red conceptual pues cuando se trata la información es porque se va a resolver un problema como puede ser una presentación oral o una redacción).
6. *Saber evaluar un documento y hacer el análisis crítico de su contenido*
7. *Saber poner en perspectiva la información propuesta*

En el libro anteriormente mencionado se proponen diez condiciones para realizar una correcta búsqueda de información por Internet. El profesor de lengua conjuntamente con el profesor de la especialidad y el profesor de Computación deben ayudar a los estudiantes, en una primera etapa, a tener en cuenta estas condiciones.

- Saber plantearse buenas preguntas: tema preciso, tipo de búsqueda y objetivos.
- Dominar los instrumentos de navegación y de búsqueda: el navegador y el motor de búsqueda.
- Encontrar buenos puntos de referencia, anuarios, portales y sitios competentes en el campo de que se trate.

- Evaluar rápidamente el interés que ofrece la información encontrada, analizarla siempre con espíritu crítico.
- Utilizar durante la búsqueda un registro de direcciones para guardar las páginas y sitios interesantes, incluso aunque por el momento no se correspondan con el tema.
- Saber limitarse en el tiempo. No hacer una búsqueda exhaustiva de manera obstinada. Es mejor establecer un tiempo de consulta.
- Seleccionar bien las palabras claves.
- Estar claro en los objetivos propuestos, la estrategia y los criterios de selección establecidos con anterioridad para no perderse en la selección.
- Conjugar armoniosamente la búsqueda en los útiles clásicos (prensa y noticieros) y la navegación en la WEB. A veces ya se tiene la información.
- Hacerse de archivos tanto para la información en papel como para la información WEB.
- Ser ágil desarrollando una lectura rápida; lanzar varias búsquedas a la vez; saber pasar de una información a otra, de un útil a otro, de un artículo a una institución.

Introducir las TIC en la cotidianidad de nuestros cursos de lengua debe constituir una meta educativa pero partiendo del conocimiento de que éstas no van a arreglar todos los problemas de atención y esfuerzo que se requieren por parte de los estudiantes ni que van a hacer que el trabajo docente sea fácil y cómodo, la tecnología no hace milagros. Podemos introducir las TIC en las clases con diferentes niveles de profundidad, el más superficial será, simplemente, limitarnos a convertir las actividades convencionales en actividades con un soporte tecnológico, pero incluso, hasta con esa limitación, le incrementamos el potencial a esas actividades.

Si lo que se quiere es una integración profunda de las TIC en el trabajo en el aula, para eso se necesita superar algunos esquemas de la enseñanza tradicional y que los profesores actúen como orientadores del aprendizaje para que los estudiantes, no diestros en el manejo de ciertas herramientas, puedan usarlas con normalidad en el contexto profesional.

Fuentes del Derecho en Internet

El desarrollo de la informática ha permitido que las fuentes del Derecho, que son eminentemente textos escritos (decisiones de justicia, códigos, textos de leyes, etc.), encuentren nuevas formas de almacenaje. Las nuevas tecnologías han permitido constituir bases de datos jurídicos que dan la ventaja de poder almacenar mediante soportes electrónicos toda la documentación permitiendo a su vez el desarrollo de nuevas formas de búsqueda jurídica mediante el tratamiento de la información a partir de palabras claves, número de un artículo, fecha de una decisión, etc. o por el sistema de hipertexto (texto que permite que algunas palabras del mismo hagan enlaces con otros textos o partes del texto lo que permite que en lugar de una lectura lineal se pase de una página a otra activando enlaces).

Además el resultado de una búsqueda de informaciones a partir de un sitio jurídico es casi inmediato y facilita la actualización constante y automática. También se encuentran editores que han puesto parte de sus fondos jurídicos en discos numéricos como CD-ROM o DVD que pueden ayudar cuando no se puede acceder a la misma documentación mediante Internet.

Existen numerosos sitios de organismos oficiales, particulares o de grupos comerciales que permiten acceder directamente a las informaciones jurídicas útiles para los estudiantes de Derecho. Sin embargo es recomendable consultar los portales jurídicos más confiables. Conocer estos sitios es práctico tanto para los profesores como para los estudiantes, por eso nos interesa incluir en este trabajo una selección de aquellos sitios que pueden constituir una ayuda para la búsqueda de materiales. Por ejemplo, las instituciones tienen sus sitios Internet que testimonian su actividad: la Asamblea Nacional tiene un sitio (www.assemblee-nationale.fr) en donde se pueden consultar los textos adoptados, los proyectos de leyes, los informes legislativos además de que ofrece enlace con los principales sitios institucionales franceses y europeo. También se puede visitar el Senado (www.senat.fr). La Gaceta oficial de Francia (www.journal-officiel.gouv.fr) permite la consulta en línea de los textos legislativos y reglamentarios publicados y que son certificados como auténticos. Hay revistas jurídicas como las ediciones del Juris-Classeur

(www.juris-classeur.com). Légifrance (www.legifrance.gouv.fr) es el servicio público de difusión del Derecho por Internet. Ofrece gratuitamente los datos esenciales de las normas jurídicas y de la jurisprudencia francesa (la Constitución de 1958, los códigos oficiales actualizados, leyes y reglamentos publicados en la Gaceta oficial, boletines ministeriales, etc.). Entre los principales sitios de editores jurídicos franceses se pueden mencionar: www.dalloz.fr, www.lexisnexis.fr y los diccionarios que se pueden encontrar en www.editions-legislatives.fr y de palabras claves de la justicia (www.justice.gouv.fr). Existen además muchas universidades que han creado su sitio particular en donde es posible consultar gratuitamente la integralidad o una síntesis de sus cursos. Por ejemplo, juripole.u-nancy.fr, www.u-paris1.fr.

Entre esos sitios resultan muy funcionales los sitios que proponen diccionarios de términos relativos al campo del Derecho porque además de ser una alternativa cuando están ausentes en el mercado dichos documentos de referencia, constituyen una manera muy rápida de obtener las equivalencias de aquellas palabras desconocidas durante la lectura de un texto.

Anexamos algunos ejemplos de posibles prácticas de lectura de textos vinculados al Derecho apoyándonos en las TIC⁶¹.

2.8 El papel del estudiante universitario como sujeto de su aprendizaje y la función orientadora del profesor

El objetivo que se propone el Perfil del Graduado en la carrera de Licenciatura en Derecho es la formación de juristas competentes en su especialidad y, en lo que respecta a la lengua extranjera, que posean conocimientos y competencias que los hagan capaces de hacer uso eficiente de la misma en el medio profesional.

Para que el estudiante, en su formación universitaria, sea capaz de alcanzar dicha competencia en lengua extranjera, necesita reunir ciertas cualidades personales y estar motivado para el logro del objetivo. La estimulación gradual y progresiva de la competencia profesional en lengua extranjera se materializa en la integración de actividades académicas, investigativas y laborales a lo largo de la carrera con la participación de los profesores tanto de lengua como de la especialidad donde los textos y las

⁶¹ Ver Anexo 5

situaciones de aprendizaje se van adaptando al desarrollo cognitivo que vaya alcanzando el estudiante. Esa motivación va a depender de que el estudiante reconozca la necesidad que tiene de alcanzar la competencia en lengua extranjera. Para lograrlo, a través de las actividades docentes, se necesita que el estudiante sea convidado a resolver las tareas que se le planteen, a través de las actividades docentes de todas las materias, buscando información en los distintos tipos de textos jurídicos incluidos aquellos en lengua extranjera.

Podemos entonces vincular el proceso de aprendizaje al proceso de recepción de información como aspecto de la teoría de la comunicación. El estudiante participa en los dos procesos al mismo tiempo, tanto en el de comunicación como en el de aprendizaje. Si analizamos los elementos participantes en ambos procesos veremos que en el proceso de aprendizaje intervienen: el estudiante, el texto de especialidad y el profesor. En el caso del proceso de comunicación intervienen el receptor o lector y el texto de especialidad de donde extraer información. Los elementos que coinciden en ambos procesos son el estudiante ↔ el lector y el texto de especialidad que es el elemento objeto de tratamiento tanto por el estudiante como por el lector.

Esto nos permite definir a nuestro estudiante en su doble función como un estudiante-lector. M.-J. Gremmo (Gremmo, 1980) en su artículo *Apprenant en langue ou apprenti lecteur*, donde resume su tesis de doctorado, define a este sujeto como aprendiente-lector. En el análisis que realiza la Dra. Gremmo, sobre las características de este aprendiente-lector revela la trascendencia que tiene para el proceso de comprensión de lectura el hecho de considerar el efecto que se produce cuando el lector integra sus conocimientos sobre el contenido del texto, con la información que éste aporta explícitamente. Su análisis nos muestra que la comprensión va a depender de la relación entre dos fuentes de información, la que aporta el texto ↔ y los conocimientos anteriores del lector. Cuando el lector, a partir de esa integración, puede construir una representación personal de la significación del texto está infiriendo su contenido lo que constituye una estrategia cognitiva.

Por lo general, los textos legales (leyes, decretos-ley y órdenes ministeriales) y los textos judiciales (los derivados de la puesta en práctica de la legislación por parte de los profesionales del derecho) se elaboran a partir de una estructura y un estilo pre-establecidos dirigiéndose a un público conocedor.

El receptor de la información en situación de aprendizaje, el estudiante-lector, tiene que reunir ciertas características personales que le permitan acceder al sentido con efectividad, pues hay que decir, que cualquier receptor es capaz de acceder a la información, pero la calidad y el tiempo invertido para esto varía, lo que permite distinguir buenos y no tan buenos lectores.

Plantear el concepto del buen lector nos lleva a considerar cuáles son los parámetros para medir esta condición. Esto tiene que establecerse de acuerdo al contexto, y en nuestro caso hay que considerar que se trata de la lectura de textos de especialidad y en una segunda lengua extranjera (teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes han estudiado inglés en el nivel precedente)⁶². Por tanto habría que determinar las características que tendrían los estudiantes que en estas condiciones que se puedan considerar buenos lectores. Se puede considerar que en este caso el estudiante buen lector es aquel capaz de:

- Saber situar el contexto del texto
- Saber utilizar la estructura del texto para encontrar rápidamente información esencial
- Saber identificar las ideas principales y secundarias de un texto
- Saber inferir el sentido de las nuevas palabras
- Saber reelaborar la información para hacerla mas significativa como cuando parafrasean, resumen el contenido
- Saber relacionar la información que se recibe con el conocimiento previo
- Saber transferir estrategias ya adquiridas para la lengua materna o para otra lengua extranjera

Estas características representan el modelo al que se aspira pero se sabe que no es frecuente tener estudiantes dotados de todas estas características y que tampoco es fácil conseguir que todos los estudiantes las alcancen. Transformar a los estudiantes en buenos lectores se puede lograr progresivamente. Ya habíamos mencionado que en sondeo⁶³ realizado con los estudiantes sobre sus dificultades para la comprensión se podía apreciar que de manera muy marcada es el vocabulario de la especialidad lo que le provoca

⁶² Ver Anexo 6

⁶³ Ver Anexo 7

dificultad para la comprensión. Estas características pueden ser mejoradas mediante una preparación individualizada. La orientación al estudiante varía de acuerdo a sus características y bajo la influencia de los cambios que se operan en el mismo, en el período de aprendizaje.

Entre las investigaciones vinculadas al perfeccionamiento de la enseñanza superior, desarrolladas por el CEPES, resalta la dirigida por Viviana González Maura (González, 2002), la cual analiza el concepto de competencia profesional vinculado a la orientación profesional en el contexto universitario. González considera que la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a los recursos personológicos o rasgos de personalidad puede tener orígenes variados:

- diferencias cognitivas que hacen que los estudiantes tengan diferentes estilos de aprendizaje, que no utilicen de la misma forma las estrategias de aprendizaje
- diferencias afectivas dadas por la motivación, la confianza en sí mismo, la ansiedad
- diferencias socio-culturales motivadas por la edad, el sexo, conocimientos generales

Todo esto nos permite afirmar que existe variedad en cuanto a las necesidades de los estudiantes respondiendo a las diferencias de recursos personológicos.

Las características planteadas como necesarias para el desarrollo de la competencia profesional pueden también ser aplicadas cuando se tiene el propósito de lograr el desarrollo de la competencia de lectura en lengua extranjera con fines profesionales, lo que hace que exista la intención de que en los cursos de lengua, se prepare al estudiante para conseguir tales características de personalidad lo cual es viable mediante una preparación sistemática dirigida a ese fin.

En situación de aprendizaje, el estudiante debe reconocer cuales son sus propias características y asumir, de forma individual, una posición activa que lo convierta en el responsable de su manera consciente e intencional de dirigir su aprendizaje con vista a alcanzar esos rasgos. Para esto tendrá que reflexionar sobre los procesos de adquisición de conocimientos, identificar y analizar las

acciones a desarrollar, tomar decisiones según las características de la situación didáctica.

Mediante la incorporación de estrategias metacognitivas para la lectura se puede ayudar a la formación de esas características personales. Por ejemplo, si consideramos la característica de “saber ser flexible en la actuación”, esta se refleja en la estrategia de lectura cuando le decimos al estudiante que ante resultados no satisfactorios modifique la estrategia empleada; o el hecho de ser reflexivo también se logra como característica personal si lo ayudamos a reflexionar siempre sobre las actividades necesarias para cumplir una tarea o cuando le decimos que identifique las necesidades de información o anticipen el contenido de un texto haciendo hipótesis centrando la atención tanto de manera general como selectiva.

La aplicación de estrategias depende en gran parte del esfuerzo individual del estudiante y de sus rasgos de personalidad por lo que el proceso es reversible, un entrenamiento para la incorporación de estrategias de lectura permite a la vez el desarrollo de características personales que hacen que el estudiante sea competente profesionalmente. En otra parte del mencionado artículo, su autora plantea que “la competencia profesional constituye una configuración psicológica compleja que no nace con el sujeto sino que es construida por él en el proceso de su formación y desarrollo profesional”.

En situación de aprendizaje esto implica, que el desarrollo de la competencia es individual, que los estudiantes asumen su papel activo pero las condiciones y las situaciones de aprendizaje que propicien actuar de manera independiente no es el estudiante quien las concibe y es en este punto en el que interviene el profesor.

La propia Dra. V. González (Gonzalez, 1999) ha definido el papel del profesor como “orientador” del proceso de enseñanza - aprendizaje, de manera no coincidente con el criterio de “facilitador”, muy difundido en las concepciones pedagógicas. Para puntualizar más en esta definición, es preferible, que en lugar de hablar del “papel del profesor”, especificar que se trata de la “función del profesor” con lo que no dejamos margen a pensar que actúa de manera casual en su orientación. Por ejemplo, entre los que utilizaron la denominación de facilitador se encuentra Jean Berbaum (Berbaum, 1992). Este pedagogo argumenta la idea de que es posible desarrollar la capacidad de

aprender pero esto no lo puede hacer el estudiante solo. Propone hacerlo participar en la organización de su aprendizaje para que desarrolle su manera propia lo que hace que existan diversos estilos de aprendizaje.

Berbaum reduce el papel del profesor a “facilitar” la tarea al estudiante para que aprenda mediante situaciones que le sean favorables y haciéndoles ver su manera de aprender mediante la auto-observación y la auto-evaluación para que ellos mismos puedan hacerse cargo de su aprendizaje pero él no se manifiesta en cuanto a la concepción de las situaciones.

Sin embargo, la propuesta de González no limita su descripción y plantea que al profesor corresponde el diseño y conducción, de manera sistemática, del proceso, tratando de lograr en el estudiante, por una parte, la motivación, y por otra, el desarrollo de las características de personalidad que se requieren. Esto lo logra mediante la concepción de situaciones de aprendizaje que hacen que en el proceso de solución de las tareas, el estudiante pueda desarrollar sus capacidades para el logro del objetivo planteado.

Para la concepción de esas situaciones de aprendizaje el profesor debe tener en cuenta algunas estrategias de enseñanza que han sido planteadas por M. Altet (Altet, 1994) como por ejemplo:

1. ¿Qué podrán hacer los estudiantes a la salida de la situación de aprendizaje que no eran capaces de hacer antes?
2. ¿Qué actividades proponerles hacer durante esta situación de aprendizaje, gracias a las cuales serán más capaces?
3. ¿Qué apoyo darles para desarrollar las actividades?
4. ¿Como verificar si efectivamente aprendieron?
5. ¿Qué comportamiento observable probará que aprendieron lo que se le propuso hacer aprender?
6. Y si no aprendieron, ¿cuál es la fuente de los errores y como remediarlos?

Al responderse estas preguntas el profesor le está dando un enfoque a sus clases con el objetivo de desarrollar sus competencias profesionales. Hay que tener en cuenta que no todos los contenidos se aprenden de la misma manera por lo que las situaciones de aprendizaje tienen que responder a dichos contenidos pero sin dejar de meditar en que el estudiante tiene que sentir útil y

funcional el objetivo de la tarea que se le solicite para que se sienta motivado a emprenderla en función de sus intereses.

La especialista del CEPES define lo que ella entiende por “relación de ayuda del orientador”, que para nosotros representa la función del profesor en el proceso de aprendizaje, es decir, una función pedagógica de ayuda para lograr el aprendizaje. La otra función que es complementaria es la función didáctica de estructuración y gestión de los contenidos

Esta relación de ayuda entre ambos sujetos en el contexto del proceso de formación, la establece el profesor con el estudiante, o lo que es lo mismo, el Orientador con el Orientado, y tiene como objetivo “propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante, que le posibiliten asumir una actuación autodeterminada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.” Esta relación de ayuda tal y como ella lo expresa difiere de lo que de manera común observamos en algunos profesores que piensan que están estableciendo una relación de ayuda pero lo que realmente hacen es convertir al estudiante en dependiente de sus indicaciones de qué hacer y cómo hacer las cosas.

Lo que la Dra González propone es establecer “un espacio de comunicación a través del cual el orientador crea las condiciones necesarias (situaciones de aprendizaje) que propicien, a través del desarrollo de las potencialidades del estudiante, que él llegue por sí solo, a tomar decisiones respecto a su vida profesional con las cuales se sienta comprometido y responsable”. Esto resulta válido para la formación estratégica del estudiante que lo lleve a ser competente en lectura de textos de especialidad lo cual constituye igualmente una competencia profesional. Pero, además, queremos resaltar que esa orientación tiene que ser individual porque es necesario respetar las características de personalidad que corresponden a cada individuo lo que en las clases se refleja cuando no aspiramos a que todos los estudiantes tengan un desempeño idéntico

Otra característica de esta relación de ayuda, u orientación, es que la misma varía en la medida en que el estudiante gana en independencia y concluye cuando el estudiante alcanza la autonomía en su propio proceso de aprendizaje, es decir, que sean capaces de aplicar sus conocimientos con el

máximo de independencia y el consiguiente desarrollo de la creatividad. El profesor por su parte establece una relación de ayuda diferenciada adaptada al nivel de conocimientos y de motivación que tiene cada estudiante en todo momento de su formación para lo cual necesita conformar una caracterización de cada uno ellos y de sus estilos de aprendizaje. Para esta tarea, el profesor debe proporcionar diferentes apoyos que posibiliten una orientación completa que incluya hasta su propio proceso de reflexión sobre las diferentes acciones a realizar, la manera en que determina el procedimiento a seguir o como solucionar las posibles dificultades que se presentan. Así ejerce su influencia que estimula la formación y el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Aunque hasta el momento hemos enfocado la situación como si la función de orientador profesional recayera exclusivamente en el profesor de lengua extranjera, realmente este es un proceso en el que intervienen los profesores de la especialidad. Es en la relación inter-materias en que se pueden integrar los objetivos de formación profesional por lo que hace falta el trabajo metodológico de conjunto para el diseño de los programas de las asignaturas.

Concluimos que el profesor crea las condiciones que favorecen la construcción activa y original del aprendizaje por cada estudiante, respetando el camino que haya seleccionado cada uno de acuerdo con su personalidad.

Utilizará situaciones de aprendizaje susceptibles de hacer surgir problemas, de ayudar al estudiante a identificar sus estrategias, a desarrollar sus capacidades de metacognición, es decir permitirle un autoanálisis de su propio funcionamiento intelectual para aprender, resolver un problema o conducir una actividad, de guiarlo poniendo a su disposición situaciones de aprendizaje diferenciadas, individualizadas.

El profesor creará las condiciones que favorezcan la construcción activa y original del saber por cada estudiante respetando el camino que haya seleccionado cada uno de acuerdo con su personalidad. Utilizará situaciones de aprendizaje susceptibles de hacer surgir problemas, de ayudar al estudiante a identificar sus estrategias, a desarrollar sus capacidades de metacognición, es decir permitirle un autoanálisis de su propio funcionamiento intelectual para aprender, resolver un problema o conducir una actividad.

El estudiante al llegar a la Universidad puede o no haber recibido información sobre estrategias de aprendizaje o sobre estrategias de lectura, sin

embargo, darles una explicación de lo que ellas significan para el desarrollo de una competencia profesional resulta indispensable pues esto ayuda a que asimilen un entrenamiento para la adquisición de las mismas con más conciencia. En primer lugar resulta importante que ellos reconozcan su manera particular de actuar y que sepan valorar la efectividad de su gestión pero para esto, además, deben compararse con los resultados obtenidos por los otros que emplearon otras vías y que tal vez resultó mejor.

Por otra parte es esencial que se habitúen a la observación de los textos para aprender a abordarlos en cada momento a partir de un objetivo concreto para que apliquen las estrategias acordes a esa necesidad. En un primer momento de la etapa de familiarización con las estrategias hay que lograr que el estudiante aprenda a describir los pasos que da, es decir, lo que hizo y la manera en que lo hizo, valorar el resultado logrado en función del esfuerzo desplegado y esta valoración debe ayudarlo a identificar lo que puede provocar falta de satisfacción. Es bueno que esta etapa se desarrolle en actividades en que participe todo el grupo pues la confrontación entre los estudiantes permite conocer nuevas estrategias que puede experimentar en nuevas situaciones.

Importante resulta igualmente que el estudiante constantemente se apoye en sus conocimientos anteriores. El tiene que saber que se aprende a partir de lo que ya se sabe, que no se parte de cero. Otro aspecto que resulta, generalmente, novedoso para el estudiante es el tratamiento que se le da al error que pueda cometer. Lejos de verlo como algo pecaminoso, por el contrario sirve de plataforma para alcanzar mejores resultados siempre y cuando se sienta el deseo de aprender. El error ayuda a reconocer los obstáculos que se deben evitar.

Se trata de una etapa de tomar conciencia de la necesidad de asumir un nuevo comportamiento interactivo, de constante auto-evaluación del resultado de la lectura y de la necesaria comprensión de que la incorporación de nuevas estrategias se hace en función del desarrollo de una competencia profesional. Para que esta etapa sea fructífera debe hacerse de manera sistemática y las actividades que se propongan deben permitir evaluar el resultado logrado en comprensión. Es necesario reiterar las oportunidades a los estudiantes para que reemplen las estrategias de lectura que vayan adoptando

y tendiendo a situaciones cada vez mas cercanas a futuras situaciones profesionales.

Como lo expresa E. Damette (Damette, 2007), que si el objetivo de aprendizaje esta centrado en la comprensión escrita de textos jurídicos de manera que los estudiantes puedan leer y comprender textos que no hayan estudiado en clases anteriormente, esto significa que ellos deben ser autónomos y saber adaptarse y movilizar facultades cognitivas que sólo son activadas en la fase de utilización autónoma.

Algunas de las actividades que se proponen a los estudiantes pueden tomarse como actividades que se aprovechen para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado en cuanto a la competencia de lectura y los objetivos que vayan a medir deben de estar en correspondencia con los conocimientos de toda índole alcanzado por los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el tiempo asignado a la Disciplina Idioma Extranjero es bastante limitado, nos parece oportuno precisar que algunas de las estrategias de lectura que proponemos deben priorizarse para garantizar el objetivo de desarrollar la competencia de comprensión de lectura de los textos de la especialidad.

En la primera etapa están las que facilitan eliminar dificultades para la lectura como:

- identificar las necesidades de información de acuerdo al tipo de texto
- describir las operaciones mentales realizadas en el proceso de lectura
- identificar los rasgos y nivel de dificultad del texto que pueden afectar la comprensión
- la transferencia de estrategias aplicables durante la lectura en lengua materna a la lengua extranjera
- activar conocimientos adquiridos anteriormente sobre la temática del texto
- supervisar y modificar, si fuera necesario, las estrategias empleadas si no son efectivas
- evaluar el resultado de las estrategias empleadas de acuerdo al objetivo de la lectura y al tipo de texto
- identificar la idea principal en cada párrafo
- identificar las palabras claves en el texto

- inferir el significado de las palabras desconocidas empleando diferentes estrategias (contexto, utilizando índices gramaticales, consultando un diccionario, buscando una fuente experta u otra)
- preparar glosario de términos de la especialidad
- autoevaluar sus propios comportamientos y los factores que influyen en los resultados obtenidos
- elaborar resumen a partir de las ideas principales y la estructura del texto,

En la segunda etapa las mismas estrategias se siguen reemplazando pero se introducen otras que con un mejor conocimiento de la lengua extranjera y más experiencia en los textos de la especialidad facilitan el análisis del modelo de argumentación de la construcción discursiva del lenguaje jurídico como es el razonamiento a partir del silogismo jurídico. Estas estrategias pueden ser:

- hacerse preguntas sobre la intención del autor respecto al texto
- hacer hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los elementos no textuales o marcas tipográficas
- anticipar el contenido a partir del título, sub-título, etc.
- escoger un modo de conservación y de clasificación de las informaciones que se obtengan de la lectura del texto
- determinar el tipo de relación entre las ideas a partir de las palabras conectoras contenidas en un texto
- localizar o inferir las articulaciones entre las ideas en un texto
- generar preguntas para determinar si los objetivos establecidos para la lectura se están cumpliendo
- poner en relación informaciones obtenidas en fuentes diferentes incluido el texto leído
- sacar conclusiones válidas a partir de comparaciones, analogías, inducciones
- codificar información mediante diagrama, esquema, mapa de conceptos, cuadro sinóptico etc. de manera que pueda ser transferida a la memoria a largo plazo
- agrupar u ordenar las unidades de información obtenidas de acuerdo a sus características (organización por categorías o jerárquica o estableciendo niveles de acuerdo con la importancia de la información)

- proporcionarse nuevas posibilidades de seguir leyendo otros textos sobre la misma temática para ejercitar la lectura
- hacerse preguntas para verificar la comprensión
- realizar una síntesis integrando en un todo coherente informaciones provenientes de fuentes múltiples incluido el texto leído

Proponemos una serie de actividades que se pueden utilizar en ambas etapas. Esta ejercitación para la incorporación de estrategias de lectura se caracteriza por que las mismas pueden retomar el mismo texto y adaptarlo a un nuevo objetivo. Algunas pueden ser útiles para la sistematización de contenidos lingüísticos y otras para la comprensión del sentido del texto. En esta propuesta, nuestra intención primordial es presentar ideas de actividades para que no sea necesario reiterar las mismas. En el caso de las actividades para que los estudiantes desarrollen la tarea en autonomía requiere una preparación minuciosa.

Algunas de las actividades que proponemos nos han sido sugeridas por los métodos de aprendizaje del francés de especialidad (*Le français du droit*, /Penfornis, 1999/ y *Le français juridique* /Soignet, 2003/). En otros casos han sido textos de metodología de la enseñanza del Derecho (*Je veux réussir mon droit. Méthodes de travail et clés du succès* /Defrénois-Souleau, 2004/, *Lire et comprendre le droit* /Grach, 1999/, *Méthodologie du droit* /Pansier, 2005/, *Méthodes de travail de l'étudiant en Droit* /Bonnard, 2006/ y el mencionado libro de E. Damette sobre *Didactique du français juridique* /Damette, 2007/).

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA PRIMERA ETAPA

Ejercicios para identificar

- Identificar documentos diversos que constituyen fuentes del Derecho
- En listado de palabras o expresiones tachar el intruso
- Texto con espacios vacíos para completar a partir de una lista de palabras o sin lista de palabras
- Organizar oraciones a partir de sus elementos en desorden
- Organizar textos a partir de sus párrafos en desorden
- Responder preguntas con respuestas a selección múltiple, verdadera o falsa, etc.

- Ejercicios para hacer y verificar hipótesis
- Elaborar preguntas sobre el contenido después de leído el texto
- Responder a preguntas de selección múltiple, de asociación, etc. sobre el contenido del texto
- Ejercicios para clasificar, comparar
- Encontrar en el texto una palabra o expresión técnica a partir de su definición
- Completar un cuadro sinóptico, hacer un esquema, un organigrama, etc.
- Ejercicios para emplear la información obtenida a partir de un texto
- Hacer un resumen en la lengua materna de un texto leído en francés
- Resolución de un caso práctico jurídico imaginando la conclusión de una sentencia
- Juego de roles a partir de situación sugerida que conlleve la búsqueda de información en texto de derecho (como notario, como asesor jurídico, como abogado de la defensa, como fiscal, etc.)
- Ejercicios para el enriquecimiento del vocabulario
- Formar familias de palabras
- Completar un escrito jurídico a partir de una matriz del tipo de texto (por ejemplo, una sentencia)
- Llenar formularios
- Reformulación de textos en otro registro

2.8.1 Propuesta de documento “*Guía para el estudiante*”.

Posibilitar un papel más activo y autónomo al estudiante en el proceso de aprendizaje, que lo ayude a la toma de conciencia en torno a cómo convertirse más competente en la lectura de textos de la especialidad en lengua extranjera, sin dudas, tendrá un gran repercusión en su formación profesional.

Hemos propuesto un modelo para facilitar la integración de estrategias de lectura viendo de conjunto los principales factores que intervienen: estrategias, tipos de textos, etapas de aprendizaje, tipos de ejercicios; sin embargo, el principal beneficiario en la utilización de este modelo, que es el estudiante, necesita aún más apoyo.

Una preparación para la integración de las estrategias de lectura aplicables a textos de la especialidad requiere un trabajo sistemático y contar con el tiempo suficiente en el aula, para presentarlas y ejercitarlas, lo cual, en el desarrollo de los programas de la Disciplina, aunque tratamos de darle prioridad, lo que logramos con nuestro estudiantes no es suficiente.

Es por esto que hemos concebido un material de consulta para el estudiante. Se trata de un documento que recoge las orientaciones pertinentes que los ayude a tomar conciencia de la necesidad de incorporar estrategias apropiadas a su formación profesional, así como, poner en sus manos, un inventario de estrategias de lectura que como herramienta permite aumentar el nivel de independencia y autonomía que se requiere en el aprendizaje pues el estudiante podrá consultarlo en el momento que lo entienda necesario.

Este documento no fue reproducido pero su contenido si fue objeto de análisis con los estudiantes.

ORIENTACIONES A LOS ESTUDIANTES PARA LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS

Todos tenemos hábitos de trabajo, de organización y de memorización diferentes. Lo que hace falta es tener conciencia de que los poseemos, que podemos conocerlos para perfeccionarlos pero también hace falta saber que existen otras formas de hacer incluso, a veces, hasta mejores.

Nos proponemos permitirles trabajar cada vez mejor pero para esto hay que revisar las formas de trabajar de cada uno.

Para trabajar mejor lo primero es organizarse comenzando por el tiempo.

En el caso de la lectura de los textos de la especialidad el objetivo es buscar la información que nos interesa en menos tiempo.

Primero se debe conocer cómo se lee en cada situación, pues no siempre se lee de la misma manera, ni por el lugar, ni por el objetivo, ni por el interés ni por los textos puestos a disposición.

Hay que reconocer la manera de leer propia a cada uno: cómo dirigen los esfuerzos, cómo distribuyen el tiempo, cómo se preocupan por la motivación y por la relación con los demás.

Para esto lo mejor es preguntarse, una vez terminada la tarea, sobre lo que hice y cómo lo hice, lo que aprendí y lo que me queda por aprender y sobretodo para qué me sirve.

A veces el problema esta ahí, en el deseo de mejorar el aprendizaje desarrollando no sólo las capacidades de adquisición de conocimientos sino también ayudándose a evitar las dificultades.

Todos contamos con recursos para aprender, algunos acceden más fácilmente, otros lo hacen pero no tan rápido. La cuestión es saber cuándo y por qué se tiene éxito o por el contrario, por qué no se alcanza el resultado esperado.

Para esto lo importante es confrontar permanentemente las formas de hacer con otras que se nos puedan sugerir por otras vías como el intercambio con los compañeros o con el profesor. Experimentarlas para analizar los efectos y luego adoptar la mejor según sus características y de acuerdo a la situación porque no hay una manera única, cada cual puede tener su propio repertorio de estrategias.

Hay que estar claro que se aprende a partir de lo que ya se sabe, lo que esta almacenado en la memoria. El cerebro interpreta de manera permanente las informaciones que recibe en función de los conocimientos y experiencias que se tienen almacenadas. Hay que ser capaz de reconocer que las mismas ya no están actualizadas para querer reconstruir el conocimiento.

El concepto de error debes variarlo y en lugar de verlo como la representación de una falta debe significar algo que debes revisar, rehacer. Actuando así demuestras que tienes deseos de aprender. El error se convierte en algo esencial que sirve para avanzar.

La tendencia tiene que ser buscar dónde se comete el error y tratar de comprender por qué se cometió sin sentirse decepcionado. La técnica debe ser identificar el error, comprenderlo y ver cómo superarlo, tal vez con la ayuda de alguien. Hay que estar listos a equivocarse.

Te recomendamos algunas estrategias de lectura que te pueden ayudar par enfrentar una tarea de lectura de textos de tu especialidad:

- No te desconcentres durante la realización de la tarea
- Organiza tu tiempo
- Mantén la motivación
- Ten confianza en ti mismo
- Mantén la comunicación con el profesor y con los compañeros
- Trata de comprender la consigna de la tarea a realizar
- Identifica el problema a resolver

- Identifica las necesidades de información
- Identifica los obstáculos y trata de clasificarlos por categorías
- Traza un plan de lectura
- Escoge la estrategia más adecuada y nómbrala
- Evalúa la efectividad de las estrategias
- Verbaliza las acciones que realizas
- No te detengas en la lectura cuando no comprendes una palabra
- Ante la incompreensión de algunas de ellas utiliza diferentes estrategias como:
a partir del contexto en que es utilizada la palabra, a partir del análisis morfológico de la palabra u otras que ya conoces
- Recurre a tus conocimientos anteriores
- Presta atención a los elementos no textuales (títulos, sub-títulos, enumeraciones, enmarcados, subrayados, letras en negrita) que te pueden ayudar a guiar la lectura
- Realiza una lectura panorámica acompañada de anticipaciones e inferencias
- Identifica en el texto índices que ponen en evidencia insistencia, repetición, recordatorio
- Identifica el contexto del texto: el autor, el destinatario y la función del mismo
- Extrae datos, cifras, nombres
- Haz hipótesis sobre el sobre el contenido y verificalos después
- Utiliza un código de lectura personal (palabras o signos cortos) en el margen del texto para señalar incompreensiones, verificaciones a hacer, posibles preguntas, referencias
- Haz evidente los conceptos claves del discurso de manera a poder identificarlos rápidamente
- Distingue lo principal de lo secundario
- Identifica las palabras claves, las ideas claves
- Jerarquiza las ideas
- Verifica las hipótesis
- Regula permanentemente el resultado de tu actuación y cambia, si es necesario, la estrategia empleada
- Organiza y almacena la información obtenida mediante la redacción de fichas bibliográfica, resumen de artículo
- Toma notas de acuerdo al proyecto de lectura que tengas

- Utiliza un sistema personal de abreviaciones y de códigos con el fin de reducir las palabras del lenguaje corriente
- Reformula de manera sintética la información
- Reformula pasando de un lenguaje especializado al lenguaje corriente y viceversa
- Reformula buscando expresiones o términos equivalentes
- Reformula la frase de otra forma descomponiendo una frase muy larga en varias proposiciones
- Ten en cuenta las palabras conectoras que explicitan relaciones entre las ideas: conjunción, restricción, orden, sucesión, similitudes, etc.
- Señala las relaciones de oposición, causa, consecuencia expresadas en el texto
- Pon en evidencia a partir de signos apropiados las definiciones, demostraciones, explicaciones incluidas en el texto
- Consulta las referencias (índices, tabla de materias, diccionarios, etc.)
- Construye una definición a propósito de conceptos evocados en un texto pero no definidos formalmente.

2.9 Modelo de presentación de las estrategias de lectura para desarrollar la competencia de lectura de textos jurídicos

De acuerdo con la Dra. en Ciencias Psicológicas Adela Hernández Díaz, investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, el proceso de formación y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el nivel superior de educación en nuestro país ha estado condicionado por una serie de factores entre los que señala (Hernández, 2002):

- La necesidad de un periodo de adaptación de los estudiantes que provienen de la enseñanza media que los prepare para enfrentar los problemas de aprendizaje de contenidos y textos con carácter científico
- La falta del nivel de independencia, creatividad y autonomía en su aprendizaje no permite a los estudiantes aprovechar, con la misma efectividad, las clases presenciales, semi-presenciales y a distancia.

Aunque el artículo no tiene en cuenta la lengua extranjera, ambos aspectos, señalan dos necesidades esenciales en la formación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera. Si el estudio realizado plantea que ambos aspectos constituyen prioridades para el buen desenvolvimiento de los procesos educativos en el nivel universitario, por supuesto, que para la lengua extranjera también se necesitan. Por una parte, el desarrollo de la comprensión de lectura vinculada a los textos de la

especialidad y, por otra parte, el nivel de autonomía que alcancen los estudiantes para su desarrollo profesional.

En el primer criterio planteado por la especialista se evidencia la necesidad de realización de un período pre-lectivo para que los estudiantes se preparen, entre otras cosas, a enfrentarse a los textos con carácter científico lo que debe entenderse como los textos de la especialidad. El otro criterio alude a que los estudiantes, por no tener un nivel suficiente de independencia, creatividad y autonomía no pueden aprovechar con eficacia diferentes variantes de actividades docentes. Realmente es cierto que los estudiantes presentan dificultades tanto con el trabajo con los textos como la falta de independencia pero no tenemos la misma opinión de que con un período de adaptación se puedan suplir ambas insuficiencias, ni para las asignaturas de la especialidad ni para las de lengua. En el caso de la familiarización con los contenidos y textos de la especialidad esto no se puede lograr sino es en el propio desarrollo paralelo de las asignaturas.

El Dr. Gilberto Díaz Santos (Díaz Santos, 2000) en su tesis de doctorado, viendo el problema de formación profesional integral del estudiante universitario le atribuye a la interdisciplinariedad un papel muy importante para la formación de los estudiantes. Por eso considera que lo que se requiere es “la coordinación y responsabilidad compartida entre los profesores de idioma y los de las disciplinas que estudian los profesionales en formación”. La anterior perspectiva interdisciplinaria requiere igualmente de una visión integradora, no como simple suma sino como unidad de las partes. Por eso en nuestro criterio los dos planteamientos iniciales pueden ser resueltos, como lo propone el Dr. Santos, “a través de la articulación horizontal, vertical y transversal de los objetivos perseguidos, de los niveles de conocimientos que los educandos deben poseer y alcanzar tanto en el idioma como en las otras disciplinas de estudio, de las formas de organización de los contenidos, de los métodos de enseñanza y requerimientos para la evaluación del aprendizaje”.

Propuesta de estrategia linguodidáctica

El diseño de la estrategia linguodidáctica consiste en la presentación de un Modelo que refleja el sistema que forman los componentes del proceso de integración de las estrategias de lectura para desarrollar la competencia de comprensión de lectura de textos jurídicos.

Los elementos que lo integran son: las etapas, los diferentes tipos de estrategias adecuadas al objetivo propuesto, los tipos de textos de Derecho que se proponen y una tipología de ejercicios aplicables.

El modelo considera dos momentos en el proceso de adquisición de las estrategias apropiadas al aprendizaje denominados con el nombre de etapa y cada una corresponde a los niveles que alcanzan los estudiantes en cada año escolar. Se presentan las estrategias de lectura siguiendo la clasificación de estrategias de aprendizaje propuesta por O'Malley y Chamot distribuidas en estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas considerando los niveles de conocimientos y de autonomía previstos en los programas y alcanzados en cada etapa (una primera etapa de familiarización con los aspectos esenciales del lenguaje y estilo propios del lenguaje y los textos del Derecho y una segunda etapa que brinde mayores posibilidades de trabajar en autonomía. También el diseño incluye una nueva subdivisión de acuerdo al momento del proceso de lectura en que pueden emplearse las estrategias según su clasificación, por lo que se consideran 3 momentos, antes, durante y después de la lectura.

En el Modelo se incluyen tipos de textos y lo característico de ellos es que deben serles familiares a los estudiantes a través de las materias de la especialidad cursadas. La propuesta de diferentes actividades que se pueden utilizar aparece distribuida en dos etapas teniendo en cuenta el nivel de conocimientos en lengua extranjera alcanzado por los estudiantes.

Consideramos aceptado ofrecer al estudiante una adaptación que lo vaya familiarizando con el vocabulario específico y con las características de los textos que posteriormente deberán emplear, y también, darles la oportunidad de incorporar aquellas estrategias de lectura que los ayuden a encontrar de manera rápida y efectiva la información que necesitan para resolver tareas que se les planteen, es decir, ir logrando paulatinamente una cierta autonomía que permita el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Sin embargo, no nos parece correcto que esta adaptación anteceda el inicio de los estudios de la carrera sino que puede quedar incorporada a los propios programas de las diferentes disciplinas.

Se trata de un procedimiento de enseñanza. En lo que respecta a la enseñanza de la lengua extranjera, el profesor debe introducir los conocimientos correspondientes al sistema de la lengua simultáneamente con el trabajo con los textos y para esto último le es imprescindible la relación inter-materias.

En esa etapa inicial, se proponen actividades con los textos que, en muchos casos, no requieren un profundo conocimiento de la lengua. Por el contrario, ellas

ayudarán a convertir al estudiante con limitaciones de naturaleza lingüística, en un estudiante estratégico e independiente cuando realice algunas acciones con lo que se evita que la falta de conocimientos lingüísticos lo afecte.

Se trata de poner más el acento sobre el significado que sobre las formas lingüísticas por lo que muchas veces se debe emplear la lengua materna para emitir hipótesis sobre el documento.

Se debe lograr que los estudiantes, al enfrentarse a un texto de su especialidad, no piensen que por la falta de conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera no son capaces de extraer la información necesaria. Por el contrario, hay que mostrarles que incluso, apoyándose en los conocimientos y la experiencia alcanzada en las otras asignaturas en lengua materna, eso también los ayudará a encontrar el sentido del texto en francés.

Hay que lograr el interés del estudiante por participar en el proceso de formación de estrategias porque eso significa que reconoce que lo que aprende está en función de cubrir sus necesidades de formación profesional. Para esto resulta esencial partir de textos que les sean familiares y que tengan un valor significativo para las asignaturas de la especialidad que se imparten paralelamente.

Se debe acentuar el trabajo con las estrategias metacognitivas que son las que más ayudan a desarrollar la autonomía pues son las que hacen reflexionar sobre las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje. Así los estudiantes aprenden a organizarse, a evaluar sus comportamientos y a corregir los errores cometidos además de que los prepara para verbalizar sus acciones. Esto último debe ser aprovechado por el profesor para conocer los procesos mentales que realizan.

El profesor encargado de dirigir este entrenamiento deberá tener en cuenta que hay elementos que inciden en la comprensión de un texto como son brindar tiempo suficiente para la realización de la tarea, ofrecer una orientación para abordarlo, explicar el objetivo, hacer que las instrucciones dirijan la atención hacia los aspectos relevantes del mismo, etc.

El soporte del texto también influye en la selección de las estrategias. El texto impreso y el texto digitalizado presentan características diferentes que van desde la presentación hasta el uso de los términos.

Un entrenamiento igualitario para todo un grupo es una utopía pues hay que reconocer que las características personales de los estudiantes hacen que todos no empleen las mismas estrategias en las mismas situaciones. No se puede imponer un comportamiento único a todos los estudiantes sino facilitarles la tarea haciendo que ellos mismos encuentren las que respondan a sus necesidades.

Tampoco se debe desestimar el valor del conocimiento previo de los estudiantes de manera tal que este conocimiento interactúe a través del uso de estrategias con la información nueva.

Tal vez lo más difícil para el profesor de lengua extranjera sea garantizar la motivación de los estudiantes a partir de la presentación de los ejercicios. Estos deben estar adecuadamente contextualizados, tener actualidad y los estudiantes deben tener conocimiento del referente de la temática.

En el caso de los juegos de roles o simulaciones que se pueden concebir para dar la oportunidad a los estudiantes para que reemplen las estrategias en autonomía, proponemos que se desarrollen actividades concebidas alrededor de un caso práctico.

Este tipo de actividad exige una preparación rigurosa por parte del profesor de lengua, apoyado por los profesores de la especialidad, para poder describir la situación en la que debe prevalecer el objetivo de desarrollar la competencia de comprensión de lectura de los textos jurídicos, por lo que los personajes que intervienen (que serían los roles que asumirían los estudiantes) pueden ir desde un abogado, un fiscal, un juez, un asesor jurídico hasta simples ciudadanos pero que requieren esencialmente desarrollar la lectura de textos jurídicos para resolver la situación que se plantee .

Esto pudiera ejemplificarse con diferentes casos como puede ser un caso conflictivo de divorcio cuando se tienen hijos y se tienen que analizar las condiciones para la manutención de estos, la autorización de visitas, etc. Esto haría que se tuviera que consultar toda la documentación relacionada como es Código civil, el Código de familia y otros documentos que pueden ser necesarios. Pudiera tratarse de un caso de acoso sexual en un centro de trabajo que implicaría otros códigos o reglamentaciones. Pudiera ser una reclamación por daños y perjuicios a consecuencia de un accidente. Las situaciones pueden ser muy variadas y muy cercanas a la realidad en situación profesional.

Este tipo de actividad tiene como ventaja que el estudiante puede trabajar de forma individual pero también en grupo, desarrolla la creatividad, la investigación, la toma de decisiones pues exigen respuestas, proposiciones. Son actividades que ayudan a desarrollar el saber, el saber-hacer y el saber-ser por lo que favorecen el aprendizaje y están conectadas a la formación profesional. Todo esto constituye también una fuente de motivación porque los estudiantes pueden demostrar y ser reconocidos por su competencia como especialistas.

El profesor brinda la orientación necesaria sobre las acciones a desarrollar para la adquisición de las nuevas estrategias de lectura a partir de presentar él mismo la utilización de la estrategia en un ejemplo concreto y luego hacer que los estudiantes analicen y reflexionen sobre el proceso seguido. Esta demostración requiere su

desarrollo en clases en modalidad presencial empleando los textos escritos. Las nuevas estrategias, además de contar con una demostración por parte del profesor, deben ser descritas en un lenguaje sencillo que el estudiante pueda manejar de manera fácil.

En un segundo momento se le da la ocasión al estudiante de que ejecute dicha estrategia para que así gradualmente la vaya incorporando a su repertorio. Esta etapa puede ser desarrollada tanto en clases presenciales como no presenciales, siempre y cuando los estudiantes hayan aprendido a reflexionar sobre los propios pasos que han seguido en su tratamiento, y se sugiere el empleo de las TIC.

La fase experimental de esta investigación demostró que la utilización de estas actividades con estudiantes debutantes resultó efectiva y permitió aumentar la motivación por el estudio de la lengua con el fin de utilizarla luego en la etapa profesional. Es aceptable la propuesta de un período inicial de adaptación para ayudar a la familiarización con los términos y con los textos de la especialidad lo que permitiría al mismo tiempo ir logrando paulatinamente una cierta autonomía en los estudiantes para trabajar en modalidad a distancia para el desarrollo de la competencia. La propuesta en concreto es una antelación dentro de los propios programas de la Disciplina Idioma Extranjero y no un periodo extracurricular.

La aplicación de un test diagnóstico inicial, brinda al profesor, por una parte, un cierto conocimiento sobre las limitaciones de los estudiantes para enfrentar nuevos contenidos y nuevos textos al comenzar los estudios universitarios, lo cual se refleja por el nivel de competencia de comprensión de lectura que demuestren; y por otro lado, ese test también permite apreciar el grado de independencia y de autonomía para actuar.

Los datos que se obtienen no llegan a ser definitivos pero sí permiten tener una visión general de las características de los estudiantes. Con esta información, el profesor puede concebir en parte el contenido del período de adaptación o familiarización partiendo de las limitaciones detectadas en cuanto al empleo de estrategias de lectura así como la forma de hacerlos ganar en independencia y creatividad que ayude al desarrollo de la autonomía.

Se trata entonces de priorizar una familiarización que permita a la vez la adquisición de las estrategias de lectura que ayuden a encontrar de manera rápida y efectiva la información a través de diferentes tipos de textos (que podrán consultar tanto en la carrera como en la etapa profesional) y paralelamente, la adquisición de los contenidos lingüísticos, como el vocabulario específico y las características morfosintácticas presentes en los textos jurídicos.

Nuestra propuesta para una primera etapa, (incluye los semestres 1 y 2 de la Disciplina Idioma Extranjero Francés), se caracteriza por una combinación de

proposiciones didácticas centradas en la adquisición de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes a partir del lenguaje del Derecho y por la inclusión de actividades que pueden tener como objetivo la sistematización de aspectos lingüísticos. Las mismas deben permitir:

- el desarrollo de una competencia lingüística que responda a las necesidades del francés jurídico, es decir, conocimientos del vocabulario de la especialidad, de la sintaxis y del estilo jurídico
- el desarrollo de una competencia de comprensión de lectura a partir de textos jurídicos
- un acercamiento a nociones fundamentales del derecho francés y el funcionamiento de su sistema jurídico que resultan necesarias para comprender ciertas realidades.

Fundamentalmente serán actividades de comprensión del vocabulario jurídico y de la sintaxis jurídica y como inciden en la comprensión del texto jurídico. Los recursos disponibles que se utilicen pueden estar en su forma original o abreviada para ganar tiempo. Los mismos pueden provenir de fuentes digitalizadas como fuentes en papel. Pueden pertenecer a los métodos especializados para el aprendizaje del francés jurídico, u otra bibliografía pedagógica, pueden pertenecer a la prensa especializada o pueden ser documentos auténticos. Los elementos de gramática, sintaxis y morfología, que se priorizan se les debe argumentar bien a los estudiantes el por qué. Entre los aspectos que se tienen en cuenta está la formación de nuevas palabras mediante afijos, las formas verbales que tienen un mayor empleo o el saber sintetizar.

Las informaciones culturales sobre la manera de vivir, los valores, la historia de los países francófonos así como de sus sociedades también son tomados como una manera de aumentar la motivación para que conozcan más sobre un país que forma parte de los contenidos de otras asignaturas de la especialidad. Para llevar a cabo este propósito proponemos una estrategia linguodidáctica, a través de los programas de la Disciplina Idioma Extranjero Francés. Se trata de la incorporación de actividades cuyo objetivo específico es la integración de las estrategias de lectura que permitan el desarrollo gradual de la competencia de lectura de textos jurídicos por parte de los futuros egresados de la Facultad de Derecho.

**UN MODELO DE INTEGRACION DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA DE COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS JURÍDICOS FACULTAD DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD DE LA HABANA**

| E T A P A | ESTRATEGIAS | | | | | | | | | TEXTOS | EJERCICIOS |
|-----------------------|---|--|---|---|--|--|--|---|--|---|---|
| | ANTES | | | DURANTE | | | DESPUES | | | | |
| | metacognitiva | cognitiva | socio-afectiva | metacognitiva | cognitiva | socio-afectiva | metacognitiva | cognitiva | socio-afectiva | De acuerdo a la rama del Derecho | Contextualizados |
| 1 | Planificar la secuencia de actividades y las estrategias apropiadas al objetivo de la lectura y al tipo de texto Identificar el problema a resolver y las necesidades de información mediante la lectura del texto Hacer hipótesis sobre el contenido del | Buscar puntos comunes por la forma o el sentido de algunas palabras en francés con otras en lengua materna u otras lenguas conocidas Servirse de elementos textuales, como las palabras claves o palabras que se repiten en un texto, para inferir el | Solicitar aclaración, explicación o reformulación sobre la tarea a realizar Interactuar con los compañeros para aclarar, explicar o reformular la tarea Solicitar apreciación del resultado de su comprensión de la | Anticipar el sentido del texto a partir de palabras claves Ser flexible en el uso de las estrategias de lectura y cambiar las que emplea en caso de que no sea efectivas Identificar la idea principal en cada párrafo Identificar las | Verificar el sentido de un palabra a partir del contexto Comprender relaciones entre las ideas expresadas en el texto Inferir relaciones no mencionadas textualmente Relacionar informaciones comunicadas | Solicitar aclaración u explicación cuando falla la comprensión de palabras o expresiones que no puede identificar por otras vías Interactuar con los compañeros para comentar los pasos que ha seguido para acceder al sentido del texto Tener confianza | Explicar la secuencia de pasos seguidos para cumplir los objetivos propuestos con la lectura del texto Preparar glosario de términos de la especialidad Evaluar el nivel de comprensión logrado (calidad y cantidad de | Identificar ejemplos que ilustren un concepto en el texto Deducir un concepto a partir del contenido del texto Extraer implicaciones a partir de de un razonamiento ofrecido por el texto | Pedir precisiones para confirmar una hipótesis Solicitar apreciación del resultado obtenido a una fuente experta Interactuar con los compañeros para comentar los resultados encontrados Autoestimulars | <u>Relacionado con derecho constitucional</u> : Constitución y el preámbulo de la Constitución francesa <u>Relacionados con las fuentes del Derecho</u> : Leyes Sentencias Gaceta Oficial Artículos de periódicos y de doctrina <u>Relacionados</u> | Para ampliar el vocabulario jurídico: -respuestas a selección múltiple, de enlace, actividades de discriminación, actividades de búsqueda de índices en el texto acceder el sentido global de los términos de la especialidad Para trabajar con los giros sintácticos y el estilo jurídico: actividades de |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|---|---|--|---|---|
| <p>texto a partir de los elementos no textuales o marcas tipográficas</p> <p>Anticipar el contenido a partir del título, sub-título, etc.</p> <p>Activar conocimientos adquiridos anteriormente sobre la temática del texto</p> <p>Buscar el contexto del texto (fecha, lugar, participantes, etc.)</p> <p>Escoger un modo de conservación y de clasificación de las informaciones que se obtengan de la lectura del texto</p> <p>Verbalización</p> | <p>sentido</p> <p>Utilizar el contexto general del texto para adivinar el sentido de ciertas palabras</p> <p>Distinguir las partes constitutivas del texto</p> | <p>instrucción del ejercicio</p> <p>No tener miedo a cometer errores</p> <p>Tener confianza en su capacidad para realizar la tarea</p> | <p>palabras claves en el texto</p> <p>Para aclarar el significado de las nuevas palabras recurrir a sinónimos y a términos parecidos de la lengua materna u otra lengua conocida</p> <p>No detenerse en la lectura ante la no comprensión de palabras nuevas o conceptos nuevos pensando que mas adelante, se explican en el propio</p> <p>Utilizar un código durante la lectura para señalar verificaciones a hacer, incomprendiones, posibles preguntas, referencias, etc.</p> | <p>en diferentes partes del texto</p> <p>Relacionar la nueva información con conocimientos anteriores</p> <p>Reconocer el significado de abreviaciones y signos</p> <p>Confirmar las inferencias o anticipaciones sobre la temática del texto</p> | <p>en sus capacidades y continuar la lectura aunque le resulte difícil</p> <p>Seguir leyendo ante una dificultad, ignorarla</p> | <p>información recogida)</p> <p>Evaluar los textos por su grado de dificultad</p> <p>Crear analogías con textos conocidos en lengua materna</p> | <p>Parafrasear el contenido de cada párrafo o las ideas esenciales pasando a otro nivel o registro de lengua</p> <p>Inferir nuevos conocimientos a partir del texto leído</p> | <p>e por los resultados obtenidos</p> <p>Ganar confianza en si mismo partiendo de los resultados obtenidos</p> | <p><u>con la organización jurídica:</u> Códigos civil y penal</p> | <p>reformulación</p> <p>Para trabajar sobre la comprensión del discurso del Derecho de acuerdo al tipo de texto: identificar el contexto del texto, las siglas y abreviaciones, reconocer la estructura del texto y los elementos constitutivos, expresar una opinión</p> |
|---|--|--|--|---|---|---|---|--|---|---|

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|--|
| | de las operaciones mentales realizadas | | | | | | | | | | |
| | Identificar los rasgos y nivel de dificultad del texto que pueden afectar la comprensión | | | | | | | | | | |
| 2 | <p>Definir y explicar los objetivos de la lectura y la secuencia de actividades que demanda su realización</p> <p>Hacerse preguntas sobre la intención del autor respecto al texto</p> <p>Verbalización de las operaciones mentales realizadas</p> <p>Disminuir los obstáculos de comprensión para mejorar la</p> | <p>Utilizar el contexto general del texto para adivinar el sentido de ciertas palabras</p> <p>Establecer relaciones entre las palabras, los sintagmas, las frases de un texto para conocer el sentido del mismo</p> <p>Servirse de elementos textuales, como las palabras claves o palabras que</p> | <p>Estimar su nivel de preparación para realizar la tarea</p> <p>Tener confianza en su capacidad para realizar la tarea</p> | <p>Evaluar el resultado de la aplicación de las estrategias empleadas y los factores que influyeron</p> | <p>Traducir palabras o pasaje del texto para ganar en claridad</p> <p>Localización jerárquica o ubicación de la información en orden de importancia</p> <p>Comprender relaciones entre las ideas expresadas en el texto</p> <p>Inferir relaciones no mencionadas textualmente</p> | <p>Seguir leyendo ante una dificultad, ignorarla</p> <p>Controlar la ansiedad para concluir la tarea</p> <p>Controlar el tiempo para la ejecución de las acciones que permitan obtener los objetivos propuestos</p> <p>Mantener la atención en las acciones que se desarrollan hasta haber logrado los objetivos propuestos</p> | <p>Evaluar el resultado de la aplicación de las estrategias empleadas y los factores que influyeron</p> <p>Pedir ejemplos de utilización de una palabra o expresión que no haya quedado clara su significado</p> <p>Inferir relaciones no mencionadas en el texto</p> <p>Sacar conclusiones válidas a partir de</p> | <p>Deducir un concepto a partir del contenido del texto</p> <p>Pedir precisiones para confirmar una hipótesis</p> <p>Extraer implicaciones a partir de de un razonamiento ofrecido por el texto</p> <p>Agrupar, ordenar o clasificar información obtenida del texto</p> | <p>Solicitar apreciación del resultado obtenido a una fuente experta</p> <p>Interactuar con los compañeros para comentar los resultados encontrados</p> <p>Autoestimulars e por los resultados obtenidos</p> | <p>Relacionados con derecho constitucional: Constitución</p> <p>Relacionados al derecho de propiedad: sentencias</p> <p>Relacionados a responsabilidad civil y penal: código civil código penal</p> | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---------|---|--|--|--|--|--|---|--|--|--|
| | lectura | <p>se repiten en un texto, para inferir el sentido</p> <p>Transferir estrategias de la LM a la LE para la preparación de la lectura</p> <p>Autoevaluar sus propios comportamientos de preparación para la lectura</p> | | | <p>Interpretar el texto</p> <p>Reconocer la estructura u organización lógica de un texto a partir de su experiencia y conocimiento previo</p> <p>Confirmar las inferencias o anticipaciones sobre la temática del texto</p> <p>Efectuar una organización significativa, bajo una categoría conceptual, de elementos de información que forman parte del texto.</p> <p>Tomar notas a partir del contenido del texto</p> | | <p>comparaciones, analogías, inducciones</p> <p>Redacción de fichas bibliográficas y resúmenes de textos</p> <p>Codificar información mediante diagrama, esquema, mapa de conceptos, cuadro sinóptico etc. de manera que pueda ser transferida a la memoria a largo plazo</p> <p>Agrupar u ordenar las unidades de información obtenidas de acuerdo a sus características (organización por categorías o jerárquica o estableciendo niveles de acuerdo con la importancia de</p> | <p>Consultar fuentes de referencia para completar la información necesaria para dar cumplimiento a los objetivos propuestos</p> | | | |
|--|---------|---|--|--|--|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|
| | | | | <p>Elaborar definición de un termino a partir de datos del texto</p> <p>Relacionar informaciones comunicadas en diferentes partes del texto</p> <p>Identificar un concepto a partir de ejemplos concretos que aparecen en el texto</p> | | <p>la información) Proporcionarse nuevas posibilidades de seguir leyendo otros textos sobre la misma temática para ejercitar la lectura</p> <p>Hacerse preguntas para verificar la comprensión</p> <p>Autoevaluar sus propios comportamientos y los factores que influyeron en los resultados obtenidos</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|

Conclusiones parciales

En este segundo capítulo, a partir de la Lingüística, la Psicología cognitiva y la Didáctica de las lenguas, se hizo un análisis en función del desarrollo de la competencia de comprensión de lectura de los textos de especialidad. Para eso lo primero fue definir qué se considera lenguaje del Derecho y lo que lo caracteriza. En cuanto al aporte de la Psicología cognitiva éste resultó decisivo para comprender los procesos mentales que dan lugar a las estrategias que ayudan a que se produzca el aprendizaje. La Didáctica contribuyó al análisis de los aspectos, que en el orden metodológico, intervienen en el proceso de desarrollo de la competencia de comprensión de lectura de los textos de especialidad. Este estudio permitió la propuesta de un Modelo que refleja la interacción entre todos los elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia de comprensión de lectura de los textos de especialidad.

CAPITULO 3. RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN

3.1 El proceso investigativo

En el presente capítulo pasamos a la exposición de cómo se planificó y organizó la actividad científica investigativa mediante la utilización de métodos, técnicas y procedimientos científicos que fueron determinados, justamente, por nuestro objeto de análisis y los objetivos propuestos.

Fue de esta manera que nos planteamos organizar un grupo de actividades con el fin de obtener conocimientos sobre nuestro objeto de estudio. Se determinaron como métodos de recolecta de datos el test diagnóstico inicial (para conocer el estilo cognitivo de los estudiantes durante el proceso de lectura en lengua materna), las observaciones directas de actividades prototipos, las encuestas y entrevistas, para lo cual se elaboraron y aplicaron instrumentos y guías para recoger los datos y el estudio de la documentación.

En nuestra hipótesis planteamos que, la utilización de un modelo, que integre las estrategias de lectura aplicables a los textos jurídicos en francés, mediante la disciplina Idioma Extranjero, desde el nivel debutante, en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana, contribuye al desarrollo gradual de la competencia de lectura necesaria para los futuros profesionales del Derecho. En el capítulo precedente presentamos la concepción del modelo que permite visualizar de manera gráfica las particularidades que caracterizan cada etapa del desarrollo de los programas de la Disciplina Idioma Extranjero Francés, con todos los elementos que forman parte del proceso de integración de estrategias de lectura durante la práctica. El modelo define la propuesta de actividades prototipo que pueden emplearse, adecuadas al nivel de los estudiantes y a la tipología de texto para la adquisición o mejoramiento de las estrategias de lectura. En la etapa de aplicación de las técnicas investigativas pasamos a aplicar estas propuestas.

Asumir que los estudiantes llegan a los estudios universitarios con cierta formación en estrategias de lectura e igualmente con cierto conocimiento general y específico sobre la especialidad que estudian conllevó determinar que teníamos que desarrollar una fase exploratoria que proporcionara una imagen de conjunto de ese estudiante en la etapa inicial.

A tal efecto se aplicó como método, un test diagnóstico con el objetivo de explorar la situación que presentan los estudiantes cuando inician los estudios universitarios en lo referente al conocimiento y aplicación de estrategias para la comprensión de lectura en lengua materna pues nos pareció muy importante conocer el nivel de competencia que poseían, conocimiento que determinaría las pautas a seguir en el trabajo futuro en lengua extranjera.

Pudiera considerarse que por un solo ejercicio con este fin, la información que nos brindaba era muy limitada, pero constituían de todas maneras una visión de conjunto del comportamiento general en cuanto a estrategias de lectura al ingresar los estudiantes a la enseñanza superior.

Para aumentar el conocimiento sobre otros aspectos generales relativos a las condiciones con que ingresan a la enseñanza superior nuestros estudiantes, realizamos un muestreo para indagar sobre qué otras lenguas conocían y como apreciaban el aprendizaje hecho pues esto, podía constituir lo mismo un posible factor que facilitaba el aprendizaje del francés o por el contrario, era una limitante para nuestro objetivo de aspirar a la transferencia de estrategias para enfrentar la actividad de lectura con un objetivo de formación profesional.

Luego fueron seleccionadas y aplicadas para su observación, como parte del contenido de las clases en los primeros dos semestres de la Disciplina, algunas de las actividades prototipos concebidas en función del objetivo propuesto y teniendo en cuenta la variedad de textos posibles a emplear. Limitamos la experiencia a un solo curso escolar porque trabajamos con la misma muestra de la población todo el tiempo.

Estas observaciones tuvieron en cuenta nuestro objeto de análisis, es decir, la adquisición o mejoramiento de estrategias para la comprensión de lectura por parte de los estudiantes a partir de textos de la especialidad. Aunque no sólo eran observados los estudiantes y su manera de actuar, también se tuvo en cuenta el efecto del tipo de texto utilizado en el proceso de lectura y las circunstancias seguidas para su introducción en el proceso docente.

La forma de observación utilizada fue orientada hacia el objetivo de conocer la acción del estudiante en esta actividad lo que resulta importante de acuerdo con nuestra hipótesis. Estas observaciones se hicieron a todos los estudiantes pues se desarrollaron en el horario docente y abarcaron el tiempo

de duración de las actividades previstas. Como investigadora participé en las actividades del grupo pero, por mi doble función como profesor, pudo quedar encubierta esta observación lo que permitió que los estudiantes no se sintieran evaluados y actuaran de manera natural.

Estas observaciones se hicieron de manera directa durante los horarios de clases para captar los comportamientos en el momento en que se producían sin la intervención de documento o de testigos, buscando condiciones naturales de trabajo. En las observaciones dirigidas a comportamientos de los actores se necesita que las mismas se manifiesten como sistema de relaciones sociales y en este caso las estrategias socio-afectivas dependen de este contexto.

Esta manera de recoger la información presenta como dificultad que se depende de la memoria del investigador para recoger todos los acontecimientos por lo que pudieran quedar fuera múltiples comportamientos. La solución dada fue transcribir todo lo observado inmediatamente después de la observación sin que eso signifique que efectivamente algo no se haya recogido porque hay que tener en cuenta la complejidad del proceso estudiado por lo que también dialogábamos con los estudiantes de manera colectiva e individual para ampliar la información.

Los resultados alcanzados nos dieron la posibilidad de medir el aporte concreto que los nuevos objetivos y contenidos brindaban para la solución del problema planteado inicialmente. El experimento permitió crear de manera previa e intencionalmente situaciones nuevas, introduciendo un nuevo elemento como contenido de aprendizaje que en este caso fueron las estrategias para la comprensión de lectura lo que no es usual en la didáctica que regularmente se aplica.

Con el experimento se provocaron las situaciones y no se esperó a la casualidad para el uso de las estrategias. El experimento resultó un estímulo para lograr mejores resultados de aprendizaje. Es por esto que nos interesamos en conocer el criterio de los propios estudiantes sobre las variaciones y la magnitud, en caso de que se hubieran producido, en cuanto a la preparación alcanzada.

Al final de la etapa complementamos la información aplicando una encuesta a un grupo representativo de la población concernida, con el objetivo de conocer su valoración y opiniones sobre el nivel de conocimientos

alcanzados en la etapa analizada buscando la verificación de la hipótesis teórica inicial⁶⁴ La valoración de los estudiantes al respecto resultó sugerente para continuar perfeccionando el trabajo realizado hasta ahora. Presentamos una valoración de lo que ellos expresaron:

PRINCIPALES DIFICULTADES SEÑALADAS

Los planteamientos hechos por los estudiantes demuestran que siguen preocupándose por la lectura lineal, palabra por palabra, y refieren, en su gran mayoría, que la principal dificultad está relacionada al vocabulario. De los 36 encuestados, sólo 6 mencionan como dificultad la gramática o sintaxis, 3 consideran no tener dificultades y el resto, de una u otra forma, centra su atención en el vocabulario o léxico.

AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Los criterios están divididos en la valoración que hacen los estudiantes de sí sienten avances en el aprendizaje de la lengua extranjera vinculado a la especialidad. Sólo un estudiante se considera mal lo que no resulta representativo teniendo en cuenta que se trata de un grupo muy heterogéneo.

Tampoco nos desanima el resultado tan parejo entre estudiantes que se sienten que han logrado avances y aquellos que consideran que el nivel de desarrollo es de regular. Pienso que lo más importante es la concientización que vamos logrando en cuanto a que son ellos mismos los responsables de su aprendizaje. Expresiones como “creo que pudiera entender un poco más si prestara más atención al texto y tratara de entenderlo” o “debo esforzarme más” nos demuestran que los estudiantes no le reclaman al profesor y por el contrario se centran en ellos mismos para aspirar a alcanzar el fin propuesto.

Si tenemos la opinión que los estudiantes vinculan su progreso al nivel de conocimiento del léxico lo que evidentemente es un aspecto de mucho peso en este tipo de lenguaje.

Sería muy interesante seguir reflexionando sobre la manera de cambiar y mejorar la práctica educativa reforzando aquellas estrategias vinculadas a la conservación del vocabulario y al análisis de las variables de formación de palabras mas repetidas en el lenguaje del Derecho.

Es bastante satisfactorio que al cabo de dos semestres con

⁶⁴ Ver Anexo 7

aproximadamente 50 horas de clases se alcancen criterios como estos por parte de los estudiantes lo que contrasta con el perfil que hicimos de ellos respecto a su preparación en lenguas extranjeras y la consideración de que tienen un conocimiento de regular con respecto al inglés aprendido en el nivel precedente.

Para completar la visión general de la situación a la cual nos enfrentábamos además utilizamos métodos complementarios como la entrevista y el estudio de la documentación. Estos métodos empíricos del conocimiento científico permitieron la descripción de algunos hechos y los utilizamos para interpretar la realidad acerca de la relación que se establece entre las estrategias de comprensión de lectura de textos de la especialidad y los estudiantes universitarios de la Facultad de Derecho.

Antes de iniciar la investigación se realizaron entrevistas exploradoras a estudiantes que cursaron su carrera en el Plan de Estudio anterior al vigente y ellos nos brindaron su apreciación respecto a como debía ser el trabajo con los textos⁶⁵.

También fue entrevistada una profesora con más de 5 años de experiencia trabajando en el primer año de la carrera⁶⁶. El objetivo era conocer sus percepciones sobre la situación así como las interpretaciones o experiencias que podía brindarnos.

Esto fue complementado con el análisis de los documentos rectores que definen los objetivos en la formación de los futuros profesionales del Derecho y están establecidos para la carrera y para la disciplina: el Plan de Estudio vigente y los programas de algunas Disciplinas que inciden en los primeros años de la carrera.

La población considerada para cada una de las técnicas varió a partir de la consideración de que para el test inicial, realizado en la primera semana del curso no teníamos un conocimiento de la homogeneidad de los grupos constituidos por la Facultad, por lo que dicho test fue aplicado a la totalidad de la población que conformaba la población de todos los estudiantes del 1° año de la carrera de Derecho matriculados en los cursos de francés. La cifra total fue de 76 estudiantes que representaba nuestro sujeto en la investigación.

⁶⁵ Ver Anexo 10

⁶⁶ Ver Anexo 9

Cuando tuvimos una mayor apreciación de las características de los grupos luego de trabajar con ellos durante cierto tiempo, constatamos que su funcionamiento era muy parejo por lo que en lo adelante tomamos el criterio de utilizar muestras mas pequeñas para la aplicación de encuestas, tomando de manera aleatoria estudiantes de los tres grupos, lo que nos permitió tener una imagen global por la representatividad de todos los grupos.

Las observaciones de la aplicación de las actividades prototipos se realizaron en los propios horarios docentes por lo que la cifra de participantes fue nuevamente la totalidad de los estudiantes que cursan francés, que constituyó alrededor de 60 a 70 estudiantes en cada sesión considerando que hubo estudiantes ausentes en el momento de la aplicación de las actividades por variadas razones.

Nuestra unidad de análisis fue el texto, es por eso que seleccionamos un corpus de textos o fragmentos de textos jurídicos. Para la selección tuvimos en cuenta las fuentes potenciales de dificultades lo que determinó que en algunos casos se empleara sólo un fragmento del mismo.

Para la selección de los textos se consideró como criterio de selección, que los estudiantes ya poseyeran cierta experiencia sobre el tipo de texto, la temática, la estructura del mismo. Otro criterio estimado fueron los conocimientos que sobre la lengua poseían los estudiantes para evitar el rechazo a leer un texto por falta de posibilidades de comprensión tanto del léxico como por las estructuras utilizadas.

Teniendo en cuenta lo planteado por MJ Gremmo (Gremmo, 1980) quien precisa en su análisis que un mismo documento puede ser abordado de maneras diferentes por un mismo lector, se propusieron proyectos de lectura diferentes a partir de un mismo texto, abordados en diferentes momentos y con objetivos de lectura diferentes lo que implicaba a su vez que variaran las estrategias que tenía que aplicar.

Podemos resumir diciendo que entre los criterios que determinaron la selección de los textos resultó determinante el conocimiento referencial del contenido porque éste puede suplir, en algunos casos, limitaciones en cuanto al conocimiento de la lengua y también, lo que se refiere a las características de los textos de especialidad que se estudian de manera paralela.

F. Cicurel (Cicurel, 1991) planteó en *Lectures interactives en langue étrangère* que “las actividades pedagógicas de lectura están orientadas hacia aquello que favorece una mejor anticipación del sentido, el planteamiento de hipótesis y la activación de conocimientos ya adquiridos” y esto fue lo que nos motivó en el momento de hacer la selección.

De las tres fuentes esenciales del Derecho, legislativo, jurisdiccional y de doctrina, seleccionamos una representación de textos de cada una de ellas. Los textos de doctrina o pedagógicos constituyen los más favorables a una adaptación inicial al vocabulario del Derecho y además son los que tienen estructuras familiares para los estudiantes por lo que en nuestra propuesta priorizamos este tipo de documento. En orden de prioridad luego estuvieron los textos legislativos que contienen una estructura y una sintaxis menos compleja y por último los textos de jurisprudencia que resultan los más complicados para un primer nivel aunque todo puede depender de los objetivos a cumplir a partir de la lectura que se proponga.

Corresponden al primer grupo la Constitución de 1958 y su preámbulo, la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789 y el preámbulo de la Constitución de 1946 así como leyes, reglamentos y decretos. Los textos que corresponden a la jurisprudencia son esencialmente las decisiones de las cortes y los tribunales. Un tercer grupo corresponden a textos de doctrina entre ellos artículos periodísticos o textos pedagógicos.

Lo importante en esta investigación fue lograr que los estudiantes participaran en el análisis e interpretación de los resultados y en la búsqueda de soluciones a sus problemas pues se trataba de hacerles tomar conciencia de que ellos debían asumir su proceso de aprendizaje. Así los llevamos a analizar la realidad e interrogarse sobre las causas de que no se tuvieran los resultados óptimos y por tanto pensar en las propuestas de transformaciones. Esta reflexión constituyó un aspecto esencial de la investigación y de esta manera luego de cada actividad le siguió una reflexión colectiva de los resultados logrados pero también de una autorreflexión sobre los propios resultados. Este análisis también nos permitió hacer una identificación de las estrategias de comprensión de lectura por su uso antes, durante o posterior a la lectura y además distinguir aquellas que requirieron un mayor conocimiento de la lengua extranjera por parte del estudiante.

La literatura consultada nos ayudó a la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos a partir de los cuales concebimos la representación gráfica de todos los elementos que forman parte del proceso de integración de estrategias de lectura durante el desarrollo de los programas de Idioma Extranjero Francés de manera que en cada etapa se pudo caracterizar este proceso y estudiar sus particularidades en cuanto a tipos de estrategia, actividades prototipos que pueden aplicarse adecuadas al nivel de los estudiantes. En nuestra opinión, la falta de una orientación metodológica en este sentido ha hecho que muchos profesores no incluyan entre los objetivos de sus clases, el desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura o que tal vez confundan lo que puede ser el resultado del ejercicio habitual de verificación de la comprensión de lectura del texto con un proceso para desarrollar estrategias de comprensión de lectura a partir de dicho texto.

3.2 El test diagnostico inicial

Lugar: Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana

Fecha: 10 de septiembre 2007

Objetivo: Explorar la situación que presentan los estudiantes cuando inician los estudios universitarios en lo referente al conocimiento y aplicación de estrategias de lectura

Hipótesis: Los estudiantes al llegar a la universidad emplean estrategias de lectura pero no son suficientes para enfrentarse a texto relacionado con temática de la especialidad

Población contemplada: Los estudiantes de nuevo ingreso a los que les corresponde recibir el Francés Idioma Extranjero en la Facultad de Derecho en el curso 07-08. Total de estudiantes sometidos al test: 76.

Metodología utilizada:

Para comprobar las estrategias de lectura que los estudiantes conocen y aplican se concibió un ejercicio a partir de fragmento de un texto en lengua materna extraído de la prensa nacional (Granma, 16-08-07, Pág. 5), acompañado de un cuestionario que el estudiante respondería de manera individual. El ejercicio se realizó en la lengua materna de los estudiantes porque los mismos no conocían el francés y se quería saber hasta dónde la preparación recibida en el preuniversitario, para la comprensión de lectura, era suficiente.

Las preguntas formuladas combinaban tanto preguntas para verificar la comprensión de lectura como para lograr la introspección de los estudiantes para que describieran como aplicaron algunas estrategias de lectura, los procesos llevados a cabo para dar solución a lo que se les solicitaba.

El fragmento seleccionado pertenecía a una reseña histórica sobre la vida de una personalidad que es objeto de estudio en la asignatura Historia de Cuba en el nivel preuniversitario por lo que formaba parte del conocimiento anterior de todos los estudiantes.

Para la realización del ejercicio se asignaron 50 minutos.

Se contó con los recursos necesarios y se garantizaron las condiciones para responder al cuestionario.

La temática del texto permitió relacionar su contenido al campo jurídico con lo que aspirábamos a lograr cierta motivación para demostrar sus conocimientos al respecto.

Antes de la entrega del test a los estudiantes, se les brindó una explicación de los objetivos del test respecto a las estrategias de lectura y la prioridad que tiene en la formación universitaria el desarrollo de una competencia de lectura de textos de la especialidad.

Para el análisis de las respuestas de los estudiantes optamos por respetar las estructuras de las frases y el léxico empleado por ellos. Los errores ortográficos fueron obviados porque no constituye objeto de exploración en esta investigación.

El texto contenía términos relacionados directamente a la temática jurídica y otros que podían constituir palabras nuevas para el nivel de los estudiantes.

Como hay estrategias observables y otras no observables, y en algunos casos los estudiantes no tienen conciencia de las acciones que realizan, sabemos que en ocasiones las respuestas obtenidas no reflejaron exactamente las estrategias empleadas de acuerdo con las preguntas. Precisamente esto nos demostró que los estudiantes podían haber utilizado las estrategias pero sin conciencia de que lo hacían o por qué lo hacían.

Para facilitar la recogida de datos preparamos una listado de posibles dificultades a detectar en los estudiantes:

- dificultades para encontrar la idea esencial
- dificultades para transformar la información extraída en palabras y frases claves
- dificultades para reformular con sus propias palabras el contenido
- dificultades para encontrar las relaciones entre conocimientos ya adquiridos y los nuevos
- dificultades para inferir el significado de las palabras desconocidas
- dificultades para identificar los problemas encontrados durante la lectura
- dificultades para reconocer las estrategias de lectura que utilizan
- dificultades para reflexionar sobre el comportamiento durante la lectura
- dificultades para observar el contexto del texto
- dificultades para organizar y conservar la información extraída del texto

TEST UTILIZADO*

Lee el siguiente texto y luego responde a las preguntas

Chibás, con sus defectos y virtudes, más que una fuerza política en acción era la creación del pueblo hecha leyenda, algo que trascendía a todo el país. Su hora radial de los domingos era sintonizada por la mayoría de la población y hasta por sus adversarios. Tenía como única bandera de lucha su moral, en ese aspecto era severo e irreductible. Había decretado una campaña contra el saqueo del erario nacional y el prevendaje. Su vida pública era transparente, limpia de peculado.

Pudo hacerse millonario y no solo se abstuvo, sino que emprendió su gran lucha contra la opresión del pueblo y en su obra de propaganda y proselitismo, no solo dilapidó lo que ganó en sueldos de legislador, sino también la mayor parte del patrimonio que había heredado de su familia.

En 1940 forma parte de la Asamblea Constituyente en representación del Partido Revolucionario Cubano “Auténtico”. En las elecciones generales de ese propio año, y en las de 1944, primero como Representante y después como Senador, obtuvo una de las más altas votaciones entre todos los candidatos. Combate el resultado de las elecciones generales de 1940, en que sale electo Batista Presidente de la República, producto del fraude, la compra de votos y el asalto a los colegios electorales.

(Granma, 16-08-07, Pág. 5)

- a. ¿De qué o de quién trata el texto? ¿Qué te facilitó la comprensión?
- b. ¿Qué otra información conoces al respecto que no está expresada en el texto?
- c. Reduce el contenido de cada párrafo a una oración redactada con tus propias palabras.
- d. ¿Encontraste palabras desconocidas en el texto? ¿Qué hiciste en ese caso?
- e. Haz una lista con palabras del campo jurídico que aparecen en el texto.
- f. ¿Qué dificultades encontraste en la lectura de este texto? ¿Cómo las superaste?
- g. Identifica el tipo de texto. ¿Cómo llegaste a esa conclusión?

*Se respetó la forma en que apareció publicado el texto en la prensa.

A continuación relacionamos las estrategias de comprensión de lectura que pudieron haber aplicado los estudiantes de acuerdo a la tarea que tenían que resolver.

| Pregunta | Estrategias de lectura aplicables |
|--|--|
| a. ¿De qué o de quién trata el texto? ¿Qué te facilitó la comprensión? | Activar conocimientos anteriores Hacer hipótesis sobre el contenido del texto Identificar palabras claves en el texto Identificar elementos que facilitan la comprensión Verbalización de las estrategias de lectura empleadas Servirse de palabras que se repiten en texto para inferir la temática Relacionar nueva información con conocimientos anteriores Confirmar hipótesis sobre el contenido del texto Utilizar el contexto del texto para identificar cierta información Identificar información pertinente (fechas, nombres propios, etc.) |
| b. ¿Qué otra información conoces al respecto que no está expresada en el texto? | Activar conocimientos adquiridos anteriormente para ampliar la información sobre la personalidad mencionada en el texto. Identificar las palabras e ideas claves en el texto Recuperar información almacenada en la memoria a largo para compararla a la nueva información Responder cuestionario sobre el contenido del texto Jerarquizar las ideas encontradas Tomar notas Resumir |
| c. Reduce el contenido de cada párrafo a una oración redactada con tus propias palabras. | Reducir el contenido de un párrafo a su idea esencial (resumir) Parafrasear las ideas esenciales Identificar los elementos importantes y desechar lo accesorio Transformar la información en palabras u oraciones |

| | |
|---|--|
| | <p>claves.</p> <p>Comprender relaciones entre las ideas expresadas en el texto</p> <p>Relacionar informaciones comunicadas en diferentes partes del texto</p> <p>No detenerse ante la no comprensión de palabras nuevas</p> <p>Jerarquizar las ideas</p> |
| <p>d. ¿Encontraste palabras desconocidas en el texto? ¿Qué hiciste en ese caso?</p> | <p>Planificar las estrategias apropiadas para inferir el significado de las palabras nuevas</p> <p>Transferir estrategias empleadas en lengua materna u otra lengua extranjera para identificar el sentido de las palabras</p> <p>Ser flexible en el uso de las estrategias de lectura y cambiarlas en caso de que no sean efectivas</p> <p>Verbalización de las operaciones mentales realizadas para inferir el significado de las palabras nuevas</p> <p>Identificar el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto, por similitud con la lengua materna, de índices gramaticales, consultando el diccionario, recurriendo a sinónimos o términos parecidos de la lengua materna u otra lengua conocida, preguntando al profesor u otro compañero</p> <p>Escoger un modo de conservación y de clasificación de la información</p> <p>Agrupar las palabras desconocidas para confeccionar glosario</p> <p>Establecer relaciones entre las palabras y entre los sintagmas para conocer el sentido de las mismas</p> <p>Pedir ejemplos de utilización de una palabra que no le haya quedado claro su significado</p> |

| | |
|---|---|
| <p>e. ¿Qué dificultades encontraste en la lectura de este texto? ¿Cómo las superaste?</p> | <p>Controlar el tiempo dedicado a cada acción que realizó</p> <p>Identificar el nivel de dificultad del texto que afectaba la comprensión del mismo</p> <p>Minimizar los obstáculos de comprensión encontrados</p> <p>Poder expresar los pasos seguidos</p> <p>Supervisar y modificar en caso necesario las estrategias de lectura empleadas</p> <p>No saber activar conocimientos anteriores</p> <p>No servirse de elementos no textuales o de elementos significativos fuera del texto</p> <p>No utilizar diferentes vías para inferir el significado de las palabras nuevas</p> <p>No transferir estrategias conocidas utilizadas en situaciones parecidas</p> <p>No saber parafrasear</p> <p>No saber clasificar información obtenida</p> <p>No interactuar con el profesor o compañero</p> <p>No controlar la ansiedad para concluir la tarea</p> <p>Evaluar el resultado de la aplicación de las estrategias empleadas y los factores que influyeron</p> <p>Selección adecuada de las estrategias empleadas</p> <p>No mantener la atención</p> <p>Recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo para integrarla a la nueva información</p> <p>Generar preguntas para determinar si los objetivos propuestos se cumplieron</p> <p>Insistir en identificar el significado de todas las palabras desconocidas aunque no fueran indispensables para comprender el texto</p> <p>Prestar atención a los elementos lingüísticos</p> |
| <p>f. Haz una lista con palabras del campo jurídico que aparecen</p> | <p>Pedir ejemplos de utilización de una palabra que no le haya quedado claro su significado</p> <p>Solicitar aclaración cuando no puede identificar una</p> |

| | |
|--|---|
| en el texto. | <p>palabra</p> <p>Inferir nuevos conocimientos a partir del texto leído</p> <p>Consultar fuentes de referencia para identificar las palabras</p> <p>Localización de la información según un propósito</p> <p>Agrupar, ordenar o clasificar las palabras del campo jurídico</p> <p>Escoger un modo de conservación de la información encontrada</p> <p>Identificar un concepto a partir de ejemplos</p> <p>Señalar mediante código u otro procedimiento personal algún elemento del texto para identificarlo rápidamente</p> <p>Buscar puntos comunes por la forma o el sentido de algunas palabras en francés con otras en lengua materna</p> |
| g. Identifica el tipo de texto. ¿Cómo llegaste a esa conclusión? | <p>Hacer hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los elementos no textuales o marcas tipográficas</p> <p>Hacerse preguntas sobre la intención del autor respecto al texto</p> <p>Identificar el autor, el destinatario y la función del texto</p> <p>Identificar el contexto del texto</p> <p>Prestar atención a los cambios tipográficos</p> |

Análisis de las razones que determinaban el empleo de ciertas estrategias de comprensión de lectura de acuerdo al contenido del texto

Pregunta a. ¿De qué o de quién trata el texto? ¿Qué te facilitó la comprensión?

Se pide la identificación de información pertinente, en este caso se trata de una personalidad conocida para los estudiantes y cuyo nombre aparece desde la primera palabra del texto (Chibás). Reconocerlo tenía que ser fácil pues en las clases de Historia de Cuba, en el nivel precedente, se estudia la trascendencia política de esta figura a quien además es muy usual nombrarlo por su apellido solamente (Eduardo Chibás). Además el nombre se repite en otras partes del texto. Esto debió provocar la activación de conocimientos anteriores que podían ayudar a plantearse la hipótesis de que se trataba de esa persona. Otra estrategia era corroborar la hipótesis con otras informaciones contenidas en el texto que eran fáciles de identificar como las fechas y otros nombres propios que se enmarcan el período histórico en que esta figura se destaca. Por ejemplo, el nombre de Batista, Presidente de la República, el del Partido político mencionado, instituciones como la Asamblea Constituyente, funciones como Representante, Senador, todas estas palabras se hayan vinculadas al momento histórico enmarcado y a la figura de Chibás.

Pregunta b ¿Qué otra información conoces al respecto que no está expresada en el texto?

No se trata de una pregunta que se responde a partir del texto por lo que se espera un esfuerzo por parte del estudiante para resolver el ejercicio. Se pretende conocer hasta que punto los estudiantes son capaces de estimularse a buscar, recuperar información almacenada para compararla con la nueva en el texto y completar la información ofrecida de ser necesario. Prestar atención a las palabras e ideas claves que puede encontrar en el texto que le permiten jerarquizar las ideas. Entre las informaciones que ya conocen sobre este personaje y que podían haber mencionado:

- fundador del Partido Ortodoxo,
- antes había sido miembro del partido Auténtico,
- atenta contra su vida
- durante emisión de su programa radial de los domingos
- al no poder demostrar hecho de corrupción
- por parte de Ministro de Educación,

- la consigna de su partido era “Vergüenza contra dinero”
- utilizaba como símbolo la escoba,
- su último discurso se le conoce con el nombre “El último aldabonazo”

Pregunta c Reduce el contenido de cada párrafo a una oración redactada con tus propias palabras.

Pretende conocer cómo los estudiantes son capaces de seleccionar las ideas o palabras más importantes de cada párrafo y desechar lo menos significativo, es decir, identificar ciertos elementos útiles de información y describirlos con sus propias palabras así como sustituir el vocabulario desconocido por sinónimos en caso de no encontrar los verdaderos significados. Con este ejercicio los estudiantes debían hacer una síntesis de diferentes ideas y establecer relaciones lógicas entre ellas. Algunas de las ideas que pudieron haber seleccionado fueron:

En el primer párrafo debieron retener informaciones como: se menciona que Chibás tenía “defectos” y “virtudes” y sin embargo en el fragmento presentado sólo se mencionan características positivas del personaje. Las virtudes que se mencionan son su moral, su irreductibilidad, su severidad, su actuación transparente. Estas características le merecían la admiración de la población y respeto de los adversarios. Se menciona una acción concreta que había comenzado, decretar una campaña contra el saqueo del erario nacional y el prevenidaje.

En el segundo párrafo se utiliza el término “dilapidar” que tiene un sentido diferente al que se quiere transmitir en el texto (malgastar, derrochar, despilfarrar) lo que pudo haber sido señalado por algún estudiante capaz de detectar ese error. La idea central en este párrafo es el desprendimiento de todos sus bienes a favor de la causa que defendía.

En el tercer párrafo se menciona su trayectoria política aclarando que en 1940 representa al PRC Auténtico en la Asamblea Constituyente donde era Representante habiendo combatido los resultados fraudulentos de las elecciones. Luego en 1944 es elegido como Senador en la propia Asamblea donde obtuvo una alta votación.

Pregunta d. ¿Encontraste palabras desconocidas en el texto? ¿Qué hiciste en ese caso?

Se concibió con la intención de que los estudiantes demostrasen ser capaces de describir los pasos que siguen para encontrar el significado de palabras desconocidas (inferir, apoyarse en el contexto, no detenerse en las palabras que no impiden la comprensión, etc.). Para lograr esto, seleccionamos el fragmento por la presencia de 4 palabras que identificamos debían resultar nuevas para los estudiantes (erario, prevenidaje, peculado, proselitismo).

Pregunta e. Haz una lista con palabras del campo jurídico que aparecen en el texto.

Se introdujo para poder valorar el conocimiento de los estudiantes sobre aspectos de la vida cotidiana que tienen su fuente en el campo jurídico. Para esto identificamos 22 palabras en el texto que tienen su fuente en el campo jurídico. Esto nos debía dar la medida del conocimiento previo sobre los contenidos de la especialidad y sobre cultura en general con que los estudiantes llegaban a la universidad

Pregunta f. ¿Qué dificultades encontraste en la lectura de este texto? ¿Cómo las superaste?

La intención de la pregunta fue dar la oportunidad a los estudiantes para plantear abiertamente el tipo de dificultad enfrentada y cómo pudieron superarla, es decir, explicar cómo actuaron.

Pregunta g. Identifica el tipo de texto. ¿Cómo llegaste a esa conclusión?

Se propone conocer hasta qué punto los estudiantes cuando se enfrentan a un texto tienen en cuenta su forma y su función. En este caso, la información no textual, que estaba incluida al final, podía brindarles la respuesta adecuada como era la fuente con lo que reconocían que se trataba de un artículo de periódico. El lector entrenado parte de las anticipaciones que pueda elaborar sobre el contenido sin llegar a leer el texto y la fuente y la fecha de aparición permiten hacerlas.

RESULTADO DEL TEST⁶⁷

Estudiantes que respondieron todas las preguntas: 58 (76.4%)

⁶⁷ Ver Anexo 8

Estudiantes que no respondieron todas las preguntas: 18 (23,6 %)

Preguntas dejadas de contestar (veces dejadas de contestar):

- a) 0 ¿De qué o de quién trata el texto? ¿Qué te facilitó la comprensión?
- b) 7 ¿Qué otra información conoces al respecto que no está expresada en el texto?
- c) 2 / 10 / 11 Reduce el contenido de cada párrafo a una oración redactada con tus propias palabras. (cada cifra corresponde a cada párrafo)
- d) 5 ¿Encontraste palabras desconocidas en el texto? ¿Qué hiciste en ese caso?
- e) 3 Haz una lista con palabras del campo jurídico que aparecen en el texto
- f) 8 ¿Qué dificultades encontraste en la lectura de este texto? ¿Cómo las superaste?
- g) 2 Identifica el tipo de texto. ¿Cómo llegaste a esa conclusión?

La actitud de algunos estudiantes respecto a la no respuesta de algunas preguntas pudo estar dada por diferentes causas:

Pregunta b: No tener conciencia del apoyo que pueden brindar los conocimientos adquiridos anteriormente para reconstruir o mejorar otros nuevos.

Pregunta c: No estar entrenados en resumir textos.

Pregunta d: Aunque no fueron muchos los estudiantes que dejaron de responder a esta pregunta pero hay que reconocer que hubo una buena cantidad de estudiantes que no fueron todo lo sincero que debían pues con las respuestas de los otros quedó evidente el desconocimiento de las palabras que habíamos previsto como nuevas para ellos.

Pregunta f: Los estudiantes no están familiarizados con esta actitud de manifestar lo que consideran difícil y mucho menos con analizar las causas y las vías para resolverlo.

| DE ACUERDO A ESCALA DE VALOR PROPUESTA | | | | |
|--|---------------|-----------|-----------|-----------|
| <p>Pregunta a ¿De quién o de qué trata el texto? ¿Qué facilitó la comprensión?</p> <p><u>Escala de valor:</u></p> <p>2: identifica de quien se habla en el texto y expresa que otros elementos del propio texto le permitieron corroborar que se trataba de la persona identificada</p> <p>1: identifica de quien se habla en el texto pero no hace referencia a otras informaciones del texto que lo hubieran ayudado a corroborar la hipótesis</p> <p>0: la respuesta no corresponde a la pregunta</p> <p>∅: no respondió a la pregunta</p> | 2: | 49 | | |
| | 1: | 25 | | |
| | 0: | 2 | | |
| | ∅: | 0 | | |
| | Total: | 76 | | |
| <p>Pregunta b ¿Qué otra información conoces al respecto que no está expresada en el texto?</p> <p><u>Escala de valor:</u></p> <p>2: Se apoya en conocimientos anteriores para responder ampliamente a la pregunta (al menos dos datos)</p> <p>1: Se apoya en conocimientos anteriores para responder pero de manera limitada a la pregunta (al menos un dato)</p> <p>0: la respuesta no corresponde a la pregunta</p> <p>∅: no respondió a la pregunta</p> | 2: | 31 | | |
| | 1: | 28 | | |
| | 0: | 10 | | |
| | ∅: | 7 | | |
| | Total: | 76 | | |
| <p>Pregunta c Reduce el contenido de cada párrafo a una oración redactada con tus propias palabras</p> <p><u>Escala de valor para cada párrafo:</u></p> <p>2: Reformula y/o reduce el párrafo del texto</p> <p>1: La idea expresada no tiene en cuenta el contenido del texto</p> <p>0: la respuesta no corresponde a la pregunta</p> <p>∅: no respondió a la pregunta</p> | | <u>1°</u> | <u>2°</u> | <u>3°</u> |
| | 2: | 42 | 35 | 24 |
| | 1: | 18 | 5 | 12 |
| | 0: | 14 | 25 | 29 |
| | ∅: | 2 | 10 | 11 |
| Total: | 76 | 76 | 76 | |
| <p>Pregunta d ¿Encontraste palabras desconocidas en el texto? ¿Qué hiciste en ese caso?</p> <p><u>Escala de valor:</u></p> <p>2: Reconoce palabras desconocidas y explica los</p> | 2: | 42 | | |
| | 1: | 22 | | |
| | 0: | 7 | | |
| | ∅: | 5 | | |

| | |
|--|--|
| <p>procesos utilizados para identificar el significado de las mismas</p> <p>1: Reconoce palabras desconocidas pero no sabe explicar como llevo a identificar el significado de las mismas</p> <p>0: Considera que no encontró palabras desconocidas</p> <p>∅: no respondió a la pregunta</p> | <p>Total: 76</p> |
| <p>Pregunta e Haz una lista con palabras del campo jurídico que aparecen en el texto.</p> <p><u>Escala de valor:</u></p> <p>1: Esta familiarizado con los términos jurídicos (de 22 posibles, tuvo mas de 9 términos reconocidos)</p> <p>0: Esta poco familiarizado con los términos jurídicos</p> <p>∅: no respondió a la pregunta</p> | <p>1: 11</p> <p>0: 65</p> <p>∅:</p> <p>Total: 76</p> |
| <p>Pregunta f ¿Qué dificultades encontraste en la lectura de este texto? ¿Cómo las superaste?</p> <p><u>Escala de valor:</u></p> <p>2: Identifica sus propias dificultades para leer y explica como actúa para superarlas</p> <p>1: Identifica sus propias dificultades para leer pero no sabe explicar como actúa para superarlas</p> <p>0: dice no haber tenido dificultades</p> <p>∅: no respondió a la pregunta</p> | <p>2: 32</p> <p>1: 13</p> <p>0: 23</p> <p>∅: 8</p> <p>Total: 76</p> |
| <p>Pregunta g Identifica el tipo de texto. ¿Cómo llegaste a esa conclusión?</p> <p><u>Escala de valor:</u></p> <p>2: Identifica lógicamente la fuente del texto por su función o por la estructura de sus enunciados y explica como lo hizo</p> <p>1: Identifica el tipo y/o el género del texto</p> <p>0: la respuesta no corresponde a la pregunta</p> <p>∅: no respondió a la pregunta</p> | <p>2: 19</p> <p>1: 25</p> <p>0: 30</p> <p>∅: 2</p> <p>Total: 76</p> |

| |
|-------------------------------------|
| VALORACION DE LAS RESPUESTAS |
|-------------------------------------|

| |
|--|
| a) ¿De qué o de quién trata el texto? ¿Qué te facilitó la comprensión? |
|--|

Identificar al sujeto del texto no fue difícil sin embargo un 36% no explicó lo que le había facilitado hacer la identificación. Esto demuestra, que no conocen o no le dan valor a lo que conocen y por eso no expresan el “cómo” hicieron para llegar a esa conclusión. Por las respuestas se denota que no se apoyan en sus conocimientos anteriores o que no supieron explicar el comportamiento que siguen al enfrentarse a un texto en lo que respecta a la búsqueda de indicios pertinentes que los guíen en la exploración del texto.

b) ¿Qué otra información conoces al respecto que no está expresada en el texto?

La pregunta “b” permite identificar estudiantes con dificultades para apoyarse en conocimientos anteriores para tratar de resolver una tarea.

Algunos estudiantes se limitaron a responder el primer aspecto sobre el tema que le vino inmediatamente a la mente. Sólo 17% demostró hacer un máximo esfuerzo por recuperar sus conocimientos adquiridos. Esto prueba que los estudiantes no organizan su tiempo para realizar las acciones, era necesario tomarse su tiempo para revisar el inventario completo de conocimientos relacionados con el tema que pueden tener almacenados en la memoria a largo plazo así como ampliar la búsqueda a todas las asignaturas cursadas vinculadas con el tema. Esto conlleva saber jerarquizar las ideas.

c) Reduce el contenido de cada párrafo a una oración redactada con tus propias palabras.

Para analizar el contenido de un texto lo fundamental es localizar las palabras claves en el mismo, el contenido que sea significativo y así reconocer los límites exactos del texto. Así se garantiza que se tendrá en cuenta sólo el contenido del texto y no otras cuestiones que están fuera del mismo. Si en la reflexión que se haga del contenido se van a considerar elementos que no están esto pudiera hacer que se mezclen conocimientos no necesarios y se complica la adquisición.

Aunque buena parte de los estudiantes respondieron a la pregunta, en muchos casos no consideraron los aspectos esenciales, no utilizaron el parafraseo, etc. No supieron relacionar la información de manera precisa. No controlaron la ansiedad para concluir la tarea pues la calidad de ejercicio se hizo evidente cuando pasaron de un párrafo a otro.

d) ¿Encontraste palabras desconocidas en el texto? ¿Qué hiciste en ese caso?

55% de los estudiantes reconocen que si encontraron dificultades con el

vocabulario del texto. Lo que tal vez pudo ser considerando que las palabras desconocidas no impedían la comprensión del fragmento. La descripción de las estrategias aplicadas para identificar su significado fue expresada de manera no coherente o no concreta. Nos parece preocupante la manera limitada de identificar estrategias para reconocer el sentido de las nuevas palabras lo que demuestra que no transfieren fácilmente las estrategias que conocen en lengua materna. En ningún momento se menciona la modificación de estrategia para llegar al objetivo. No apoyarse en conocimientos anteriores.

e) Haz una lista con palabras del campo jurídico que aparecen en el texto.

La pregunta “e” que es otra con mayor frecuencia de incidencia (6) demuestra que los estudiantes no están habituados a leer textos vinculados a temas jurídicos por el limitado conocimiento del vocabulario. Como toda ciencia, el Derecho tiene un vocabulario que es técnico y complejo. Algunos términos son desconocidos para los que inician sus estudios de esta especialidad. Pero hay otros términos más familiares en la medida en que son conceptos que se manejan en el lenguaje corriente y sin embargo es posible, que el sentido de los mismos dentro del campo del Derecho, no sea conocido por los estudiantes. Es evidente que hay falta de conocimiento sobre la temática jurídica inclusive en lengua materna. Esto denota que los estudiantes no han tenido mucho contacto con materiales que correspondan al campo jurídico. Sólo 11 estudiantes lograron identificar términos correspondientes al campo jurídico y fueron entre 7 y 15 palabras de un total de 22. Sería muy difícil pretender que a partir de conocimientos previos en la materia se pueda avanzar mucho en la incorporación de nuevo vocabulario o de nuevos conceptos.

f) ¿Qué dificultades encontraste en la lectura de este texto? ¿Cómo las superaste?

La pregunta “f”, que fue una de las que más estudiantes dejaron de contestar, nos permite reconocer que ellos no se cuestionan sobre sus deficiencias para la lectura de un texto sencillo. Por las respuestas de los estudiantes la mayor dificultad encontrada al enfrentarse al texto, fue el vocabulario. Esto lo reconocen 47 estudiantes. Hubo 8 estudiantes que no respondieron a la pregunta y 21 que dicen no haber tenido dificultades de ninguna índole. Esto demuestra que los estudiantes consideran como una dificultad la identificación del nuevo vocabulario tal vez porque consideran

necesario tener que comprender todas las palabras para considerar que habían comprendido un texto.

Para explicar como superaron esta dificultad los argumentos son muy variados pero no prueban tener estrategias correctas. Sólo, de manera significativa, 11 estudiantes dicen que se apoyaron en el contexto. También se mencionan otras estrategias pero las mismas son utilizadas por muy pocos estudiantes como es buscar en el diccionario, seguir la idea central y obviar dichas palabras desconocidas. Sin embargo nos parece muy preocupante que sea muy frecuente la respuesta de que podían resolver el problema de desconocimiento del léxico volviendo a leer el texto lo cual pudiera representar pérdida de tiempo.

g) Identifica el tipo de texto. ¿Cómo llegaste a esa conclusión?

Una de las estrategias que más ayudan a los estudiantes de Derecho para comprender los textos de la especialidad es que observen la estructura de los mismos, sus elementos como subtítulos, codificaciones, fechas, fuentes de procedencia. Todos estos elementos dan una pista de las posibles informaciones a retener durante la lectura. La tendencia en las respuestas dadas por los estudiantes fue dar prioridad a la forma del texto y no a su función comunicativa en la relación que pueden establecer ellos como lectores. Sólo 14 estudiantes reconocen que se trata de un artículo periodístico y mencionan la fuente que aparece al final del texto. Se trata de un reportaje que testimonia desde la perspectiva actual la historia vivida por Eduardo Chibás relacionándolas con su contexto. Treinta estudiantes lo van a clasificar ya sea como texto descriptivo, narrativo o informativo y 24 estudiantes dan otras clasificaciones. En estos casos los estudiantes priorizan las características de las secuencias o estructuras textuales donde pueden aparecer de manera alternada las características de las secuencias narrativas y descriptivas. En estos casos los estudiantes reconocen, por una parte las características narrativas, porque se cuentan hechos reales, con las acciones que lo componen enmarcados en el tiempo y espacio en que se desarrollan. Por otro lado, aprecian las características de la estructura descriptiva cuando observan que en el texto se destacan características de la personalidad de Chibás en un momento determinado de su vida.

Si los estudiantes habitualmente buscaran toda la información posible no sólo en el contenido del texto sino también en su aspecto iconográfico hubieran

| |
|--|
| podido identificar que se trataba de un artículo periodístico. |
|--|

A continuación presentamos la relación de términos pertenecientes al vocabulario vinculado al campo jurídico que aparece en el texto y que pudo haber sido identificado por los estudiantes para mostrar sus conocimientos sobre el referente jurídico y que en el cuadro de las respuestas se prueba que no están familiarizados con el mismo.

| |
|---|
| <u>ABSTENERSE</u> (en Derecho parlamentario) Omisión voluntaria que ejercen los parlamentarios al no participar en resoluciones en que se requiere la manifestación de su opinión |
| <u>ASAMBLEA CONSTITUYENTE</u> (en Derecho político) Asamblea convocada para elaborar o reformar la Constitución de Estado |
| <u>ASALTO</u> (en Derecho penal) Robo con violencia en las personas |
| <u>CAMPAÑA ELECTORAL</u> (en Derecho político) Actividades lícitas llevadas a cabo por los candidatos, partidos, coaliciones o agrupaciones en orden a la captación de votos o sufragios |
| <u>CANDIDATO</u> (en Derecho político) Ciudadano/a postulado por un partido político para ocupar un cargo electivo aunque no sea afiliado del partido a que representa |
| <u>COLEGIO ELECTORAL</u> (en Derecho constitucional) Es el colegio o asamblea que se origina en el mismo seno del poder legislativo para resolver las reclamaciones o impugnaciones electorales para proceder a calificar la legalidad y validez de las elecciones y para declarar en forma inapelable el triunfo que de quien hubiera obtenido la mayoría de votos |
| <u>DECRETAR</u> Decidir el juez sobre las peticiones de las partes |
| <u>ELECTO</u> (en Derecho constitucional) Gobernantes que conforme a la ley deben ser electos por el pueblo |
| <u>FAMILIA</u> (en Derecho civil) Institución fundada normalmente en el matrimonio y constituida por personas ligadas por el vínculo del parentesco |
| <u>FRAUDE ELECTORAL</u> (en Derecho penal) Delito que se comete cuando de cualquier forma se impide la pureza del sufragio con el propósito de que el pueblo tenga representantes que no sean los que ha tenido la voluntad de elegir |
| <u>FUERZA POLITICA</u> Sanción que tiene el Estado que emplea para reprimir los actos ilícitos |
| <u>HERENCIA</u> (en Derecho civil) Patrimonio que se trasmite por causa de muerte del dueño mediante sucesión testada o intestada o por disposición de la ley |
| <u>LEGISLADOR</u> (en Derecho constitucional) Término que significa la persona |

| |
|---|
| que legisla, es decir; elabora, forma; aprueba, promulga y da fuerza a los preceptos legales |
| <u>MORAL</u> Todo comportamiento humano es susceptible de enjuiciamiento moral |
| <u>NACIONAL</u> Derecho internacional. Suele emplearse como sinónimo de “ciudadanía” entendida como el vínculo jurídico que se establece entre un individuo y el Estado |
| <u>PARTIDO</u> (en Derecho político) Institución o agrupación propia del régimen democrático en la cual se agrupan voluntariamente individuos unidos por ideas políticas o intereses comunes con el propósito de intervenir en los procesos electorales |
| <u>PATRIMONIO</u> (en Derecho civil) Concepto inseparable de la persona como sujeto de derecho integrado por la universalidad jurídica de las cosas y los objetos inmateriales susceptibles de valor o derechos personales en sentido amplio |
| <u>REPRESENTANTE</u> Capacidad que establece el Derecho para que determinadas personas puedan representar legalmente |
| <u>REPUBLICA</u> (en Derecho político) Sistema político en el cual el Jefe de Estado tiene sus poderes por voluntad popular expresada por el voto directo de todos los ciudadanos o por el voto de un colegio restringido de electores; elegidos a su vez por el pueblo |
| <u>PRESIDENTE DE LA REPUBLICA</u> (en Derecho constitucional) En una democracia presidencialista republicana; es la persona que encarna el |
| <u>SENADOR</u> (en Derecho constitucional) Miembro del Senado, órgano consultativo; su función se reduce a efectuar observaciones a las propuestas emanadas de los diputados |
| <u>VOTACION</u> En los Parlamentos lo que se hace dando cada votante su nombre |

CONCLUSIONES DERIVADAS DEL TEST DIAGNOSTICO INICIAL

Los datos del nivel empírico-experimental, recogidos a partir de este test, constituyen más bien indicadores de categorías cualitativas, pero resultan muy importantes para la información necesaria con vista a la experimentación y posterior verificación de la hipótesis.

Las respuestas obtenidas no llegaron a ser determinantes, pero dieron al menos una percepción de la formación con que llegan los estudiantes y nos proporcionó algunos elementos que nos ayudaron a distinguir, para la planificación organización de nuestro trabajo en la fase exploratoria, las estrategias a introducir en la etapa de familiarización para el desarrollo

progresivo de la competencia de comprensión de lectura, el propósito de las mismas, el orden de prioridad para su presentación, el tipo de material más conveniente, enfocadas a qué aspecto del conocimiento y qué tipo de tarea proponer.

La estimación de los errores o variables a considerar en el resultado recogido lo despreciamos pues entre la cantidad de no-respuestas o que las respuestas no estuvieran acordes a la pregunta, no sobrepasaron la cifra de 11 estudiantes en una sola de las preguntas lo cual fue un indicio de que no hubo dificultades para entender las preguntas.

Se evidencia por las respuestas de los estudiantes que por su formación anterior están mas preocupados por el conocimiento del léxico, lo que resulta un aspecto del conocimiento de la lengua de la especialidad uno de los factores esenciales que inciden en su comprensión.

Detectamos que los estudiantes muestran poca práctica de ciertas estrategias de comprensión de lectura que deben ser consideradas de manera especial cuando inician sus estudios universitarios pues los ayudarán a ser mejores lectores. Algunas de las que mencionamos a continuación no son observables pero en intercambio con los estudiantes ellos mostraron no tener conciencia de que las aplican o realmente no las utilizan nunca.

Entre las que reconocen como ya incorporadas a sus repertorios están:

- Identificar las palabras e ideas claves en el texto
- Reducir el contenido de un párrafo a su idea esencial
- Planificar las estrategias apropiadas para inferir el significado de las palabras nuevas
- Transferir estrategias empleadas en lengua materna u otra lengua extranjera para identificar el sentido de las palabras

Cuando les describimos las estrategias reconocieron que “lo hacían” pero no se daban cuenta de que las aplicaban. Entre esas estrategias estaban:

- Identificar el nivel de dificultad del texto que afecta la comprensión del mismo
- Activar conocimientos anteriores para relacionarlos con nueva información
- Controlar la ansiedad para concluir la tarea

- Parafrasear las ideas esenciales
- Explicar oralmente el proceso seguido para la aplicación de las estrategias empleadas
- Identificar el autor, el destinatario y la función del texto
- Hacer hipótesis sobre el contenido de un texto a partir de los elementos no textuales o marcas tipográficas

Lo principal que debe suceder en el período de familiarización con las estrategias de comprensión de lectura es la toma de conciencia de la incidencia de las mismas en el proceso de comprensión de los textos de especialidad. Para esto hay que hacer que los estudiantes las reconozcan, analicen los pasos seguidos y verbalicen estas acciones. De igual forma es esencial que transfieran las estrategias ya conocidas lo que hace la adquisición de estrategias se pueda hacer en menos tiempo.

Otra muestra que se evidenció en el test es que los estudiantes establecen un divorcio entre los conocimientos ya adquiridos con los nuevos por lo que se debe insistir en las estrategias que permiten la activación de los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo.

Quedó evidente en el test, que ni en lengua materna los estudiantes están preparados para extraer las palabras o ideas claves en un texto o no van a la esencia de los contenidos. Pero igualmente se reflejó quedan muy ligados al texto original sin llegar a utilizar sus propias palabras para demostrar comprensión.

Los estudiantes demostraron contar con muy poca variedad de estrategias para inferir el significado de las nuevas palabras pues no expresaron en ningún momento que ante la imposibilidad de encontrar un significado podían seleccionar otra.

La observación de lo no textual también quedó evidente cuando no identificaron la fuente del texto. Esto es un factor que interviene de manera recurrente en los de textos de Derecho. Por esto debe formar parte de las primeras estrategias a adquirir con lo que se pueden hacer hipótesis sobre los contenidos de los textos.

Por último nos parece importante, para los estudiantes que no poseen un conocimiento suficiente de la lengua, ayudarlos a controlar la ansiedad en la

realización de las actividades al igual que tratar de identificar el nivel de dificultad de un texto y los factores que inciden para la comprensión del mismo. Se puede analizar a partir de las respuestas que en la medida en que se fueron respondiendo las preguntas las no-respuestas se dieron en las últimas con lo que los estudiantes demostraron falta de atención tal vez por no considerar el tiempo invertido en la realización de la tarea o por no saber controlar la ansiedad.

3.3 La aplicación de las técnicas de recopilación de datos

Para la concepción del módulo de actividades prototipos que presentamos, que se utilizó durante la primera etapa correspondiente a los dos semestres en el curso 2007-2008, los aspectos esenciales considerados fueron: las estrategias adecuadas al momento del curso, el texto, y las tareas que debían proponerse a los estudiantes. Este entrenamiento lo concebimos como una secuencia estructurada de acciones específicas diseñadas para facilitar el aprendizaje de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes hasta llegar a alcanzar una ejecución aceptable, de manera independiente de las mismas.

La concepción de este aprendizaje se basa en la consideración de que la adquisición de estrategias de lectura ocurre de forma progresiva por lo que no se puede pretender que con una sola ejercitación es suficiente y que por el contrario se deben presentar varias oportunidades para que los estudiantes puedan practicar las estrategias hasta llegar a utilizarlas automáticamente.

Esta característica de la investigación implica que la organización de los datos obtenidos no se pueda reflejar mediante datos numéricos, cuadros o gráficos. Se trata de un conocimiento que se va acumulando, donde incluso no está preconcebido que los estudiantes utilicen una sola estrategia, por el contrario, se les induce a que cambien la estrategia de acuerdo a las necesidades. El objetivo definitivo que nos proponemos alcanzar no se puede medir en un solo año académico (menos aun si en el tiempo en que se desarrolló la investigación no existían las condiciones materiales necesarias en cuanto a infraestructura de la Facultad).

El aprendizaje de estrategias de lectura hay que verlo como un objetivo a largo plazo y como un proceso individual lo que conlleva a que se conciba un conjunto amplio y variado de ejercitaciones para el logro del objetivo final y,

preferiblemente, ser flexible en las situaciones que se presenten ya que lo que es apropiado para unos puede no serlo para otros de manera que se tomen en cuenta tales consideraciones.

Es importante recalcar que no es que se aspire a la solución “correcta” de una tarea. Hay que modificar tal concepción y aceptar que el objetivo fundamental es ayudar al estudiante a adquirir nuevas estrategias de lectura lo cual conlleva a un desarrollo paulatino.

Aunque los resultados sólo se pueden valorar por el grado de apreciación de los estudiantes, los mismos se pueden admitir a través de esos criterios.

Los pasos seguidos en la primera etapa tomada como experimento, estuvieron dirigidos a ofrecer a los estudiantes una ayuda con el fin de guiarlos o recordarles los pasos a seguir en la ejecución de las estrategias cognitivas y metacognitivas. En cuanto a este tipo de ayuda del profesor, la misma se fue reduciendo gradualmente en la medida en que el estudiante fue ganando confianza para el reemplazo de las estrategias adquiridas.

Básicamente, se necesitaron varias ejercitaciones. La primera sirvió de modelo para la ejecución de la estrategia y fue presentada por el profesor. El mismo presentó el empleo de la estrategia, su descripción con instrucciones concretas; una segunda ejercitación se propuso para que el estudiante aplicara sus propios procedimientos y siempre que se pudo se concibió una tercera ejercitación para asegurar la ejecución de la estrategia como herramienta en otras situaciones.

Estas ejercitaciones se desarrollaron en el ambiente natural de las propias clases, sin aclararles a los estudiantes que formaban parte de la investigación para evitar alteración en el comportamiento. Los estudiantes se involucraron en la realización de las actividades motivadas por el reto que se le planteaba en la solución de una tarea en específico que era en definitiva lo que provocaba la motivación y le prestaban más atención al texto.

Si bien hemos hablado de que el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura resulta un proceso individual sin embargo la ejercitación que se propuso permitió que los estudiantes trabajasen en parejas o pequeños grupos para aprovechar los momentos de discusión para hacerles explicar sus propios procedimientos seguidos o por el contrario las tomas de

decisiones para utilizar estrategias alternativas ante resultados no satisfactorios. Este comportamiento también formaba parte de los aspectos a observar previendo la utilización de las estrategias socio-afectivas.

Al principio fue necesaria la ayuda por parte del profesor porque los estudiantes, por la falta de conciencia de las estrategias de comprensión de lectura que utilizaban, no estaban habituados a expresar verbalmente los procesos mentales que desarrollaban en la resolución de problemas por lo que el nivel de análisis pudo ser superficial en algún momento. Para el profesor este momento de la ejercitación fue fundamental pues en muchas ocasiones las estrategias de lectura no son observables y así el estudiante explicó su conducta.

La participación del profesor en esta etapa también resultó muy efectiva en los casos en que logró la activación del conocimiento previo de los estudiantes mediante el uso de preguntas para indagar sobre cuánto sabían y la calidad de ese conocimiento.

Resultó de mucha ayuda priorizar las estrategias de comprensión de lectura que ayudan a seleccionar, organizar y sintetizar la información por lo que las actividades de agrupación o clasificación de la misma fue muy favorable en los primeros momentos. Este tipo de estrategia de lectura incrementó las probabilidades de que los estudiantes transfieran su uso a situaciones nuevas.

La orientación para la realización de un glosario fue acertada pues se trató de una propuesta de organización que pudo ser asumida según los propios criterios de los estudiantes variando desde que se hiciera por temas, por ramas del Derecho, por orden alfabético, etc.

Igualmente, fue bueno estimular las estrategias de comprensión de lectura que regulan el proceso de comprensión como son las estrategias de planificación, de revisión constante de los pasos seguidos y de evaluación de la comprensión.

Por tratarse de estrategias esenciales para el objetivo de formación de la competencia de lectura se introdujeron desde el primer momento, estrategias tales como: parafrasear, identificar ideas principales, anticipar o predecir, elaborar hipótesis, hacer inferencias, establecer analogías, llegar a conclusiones, apoyarse en la estructura del texto y resumirlo.

Tal vez, las estrategias que más ayudaron a lograr el desarrollo de la competencia de comprensión de lectura fueron precisamente aquellas que de manera significativa permitieron solucionar un problema a partir de la información obtenida aunque fuera de manera simbólica.

Para la elaboración de las actividades prototipos no sólo fue importante el aspecto de las estrategias porque ellas por sí solas no garantizan el desarrollo de la competencia de lectura. Los otros dos aspectos que permiten el logro del objetivo final fueron el texto que sirvió de base al aprendizaje y las tareas que se realizaron con ese material.

El texto se seleccionó teniendo en cuenta el nivel de dificultad léxica, la complejidad de la estructura y la longitud porque consideramos que los estudiantes poseen muy pocos conocimientos tanto de la lengua extranjera como de la especialidad y tampoco se disponía de mucho tiempo. Las fuentes de dichos textos fueron varias: unos fueron tomados de sitios especializados de Internet como Légifrance⁶⁸ que presenta textos actuales. También obtuvimos textos de manuales destinados al aprendizaje del francés jurídico y otros concebidos para la formación de futuros juristas en Francia. La prensa cotidiana fue otra fuente. Por último diremos que tomamos textos directamente de la administración de institución universitaria.

El orden establecido para la presentación de los textos se hizo a partir de sus rasgos, el nivel de dificultad o de especialización, el grado de familiaridad con el tipo de texto y la estructura, que podían afectar su comprensión.

Es por esto que comenzamos con textos familiares como pueden ser los pedagógicos, los artículos periodísticos que están destinados a ser comprendidos por todos, son menos técnicos incluso aunque traten temas jurídicos (el lenguaje político puede servir de introducción al lenguaje jurídico). Por último, los textos legislativos y las sentencias que resultaron los más complejos por su léxico, sus giros sintácticos y por la construcción discursiva además de que requirieron del conocimiento del referente jurídico.

Para la propuesta de actividades prototipos, valoramos que nuestro objetivo no era el aprendizaje del contenido jurídico que pudieran encontrarse en dichos textos sino que nuestro objetivo era el desarrollo de ciertas

⁶⁸ Ver <http://www.legifrance.fr>

estrategias de comprensión de lectura que facilitaran el acceso al contenido de dichos textos para que en otras situaciones los estudiantes pudieran servirse de esa información.

Es oportuno aclarar que la metodología seguida para preparar las actividades fue partiendo del interés por alguna estrategia y luego buscábamos el texto que nos facilitara su aplicación. Además el texto tenía que tener características que permitieran ser utilizado con estudiantes principiantes en lengua y en especialidad. Finalmente, se concebía el proyecto de lectura que se le ofrecía al estudiante.

Es bueno recordar que no se trata de un curso basado solamente en el desarrollo de la comprensión escrita, aunque este sea el objetivo prioritario. Por lo tanto estas actividades se insertaron en el desarrollo del programa que incluyó otros objetivos de aprendizaje como la gramática y la sintaxis.

Dado el reducido número de horas de clases con que contamos presentamos la muestra de textos concebidos aunque no todos fueron aplicados por diferentes razones, entre otras, la imposibilidad de trabajar en el laboratorio de computación.

En esta primera etapa, dimos prioridad a aquellas estrategias que facilitan la adquisición del vocabulario jurídico en contextos jurídicos y sus equivalentes en el lenguaje corriente, que facilitan la construcción del sentido al poder pasar de un estilo a otro.

A través de ejercicios de formación de palabras ayudamos a los estudiantes a darse cuenta de que el lenguaje jurídico es específico y debe estudiarse de manera contextualizada empleando ya sean recursos morfológicos como el uso de sufijos y prefijos, o la derivación por sustantivación, o presentados por relaciones de oposición binaria, o por el parentesco semántico, o por redes de palabras que constituyan una familia operacional.

Hemos respetado lo que muchos especialistas en didáctica de las lenguas extranjeras han defendido en cuanto a las etapas por las que debe pasar todo proceso de aprendizaje y es que exista una etapa de descubrimiento del fenómeno, otra de sistematización y por último de utilización tal y como se refleja en diccionario de didáctica (Cuq, 2003).

Las actividades iniciales constituyeron una fase de identificación de algunos elementos que fueron fundamentales para el acceso al sentido del texto. En las mismas se trató de que los estudiantes tomaran conciencia de los elementos no textuales, de la forma de presentación de diferentes tipos de textos jurídicos, del vocabulario nuevo y clave para la comprensión.

Luego se presentan actividades de sistematización para el reemplazo de algunas cuestiones que consideramos importantes para ser retenidas por los estudiantes fundamentalmente en esta etapa que serían aquellas que permitían fijar el vocabulario.

Por último, las actividades de utilización de la información obtenida para la solución de una tarea práctica. Estas fueron las que permitieron al estudiante autoevaluarse respecto a la labor desarrollada para alcanzar la comprensión.

Reiteramos que las actividades propuestas se circunscribieron a lo que consideramos la Etapa 1, correspondiente a los dos primeros semestres de la Disciplina. En el siguiente cuadro se reflejan las estrategias cognoscitivas y de aprendizaje así como las estrategias de comprensión de lectura. Las Fichas de Observación incluyen el objetivo propuesto, el comportamiento de los estudiantes ante cada tipo de texto, las condiciones de la observación, los medios previstos y el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes.

Con ellas describimos lo más objetivamente posible las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes así como el grado de concientización en el uso de las mismas para lograr un mayor desarrollo de la competencia de comprensión de lectura.

Ante algunas dificultades de los estudiantes tratamos de establecer las causas de dichos comportamientos y dar una explicación del por qué se producen.

RESUMEN DE LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS

| | TITULO | TIPO DE TEXTO (fuente) | CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS | ESTRATEGIAS A EJERCITAR durante la interacción directa con el texto | PROPUESTA DE TAREA A REALIZAR |
|----|--|---|--|--|--|
| 1. | Identificación de textos vinculados al Derecho | varios (fragmentos) | La intención del ejercicio es hacer descubrir a los estudiantes la variedad de textos que están vinculados a la especialidad. No se trata de una comprensión del contenido de los textos sino una identificación de los mismos a través de los aspectos más significativos y evidentes. Los estudiantes poseen ya un cierto conocimiento del vocabulario vinculado a las jurisdicciones. | <ul style="list-style-type: none"> ○ anticipar el sentido del texto a partir de palabras claves ○ hacer hipótesis sobre el contenido de los textos a partir de elementos no textuales ○ activar conocimientos anteriores y relacionarlos a la nueva información ○ crear analogías con textos conocidos en lengua materna ○ planificar la secuencia de actividades y estrategias apropiadas al objetivo de la lectura ○ distinguir las partes constitutivas de los textos | Identificar diferentes fuentes del Derecho. |
| 2. | Filosofía del Derecho ► Contrato social ► La Déclaration des droits de | Hipertextos relacionados con Filosofía del Derecho (fragmentos) | Lenguaje científico Conjunto de textos que pueden ser consultados a partir de un sistema de reenvíos jerarquizados. El hiperenlace permite mostrar otro documento. De esta manera no es necesario leer | <ul style="list-style-type: none"> ○ activar conocimientos anteriores y relacionarlos a la nueva información ○ vincular viejos y nuevos conocimientos ○ comprender relaciones entre las ideas expresadas en el texto ○ preparar glosario de términos de | Profundizar en los conocimientos sobre un contenido de la asignatura Filosofía del Derecho para preparar seminario |

| | | | | | |
|----|-----------------------------|------------|--|--|--|
| | l'homme | | integralmente un texto para obtener informaciones complementarias. La ventaja de este tipo de texto es que es preparado de manera conjunta por los profesores de lengua extranjera y de la disciplina de la especialidad con fines de profundización en un aspecto. La realización de la lectura necesariamente se debe realizar utilizando las TIC. El grado de complejidad puede ser adaptado así como su extensión. Puede ser realizada la lectura de manera colectiva o individual. Su realización tiene que tener un fin docente. | <p>la especialidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ deducir un concepto a partir del contenido del texto ○ identificar el problema a resolver y las necesidades de información mediante la lectura ○ inferir relaciones no mencionadas textualmente ○ servirse de elementos textuales destacados para hacer hipótesis sobre el contenido del texto ○ inferir nuevos conocimientos ○ escoger modo de conservar la información que se obtenga a partir de la lectura | |
| 3. | Les professionnels du Droit | pedagógico | Lenguaje jurídico Texto para la introducción de léxico fundamentalmente. Poco complejo. Párrafos sencillos. | <ul style="list-style-type: none"> ○ activar conocimientos adquiridos anteriormente sobre la temática ○ escoger un modo de conservación y clasificación de la información (confección de glosario) ○ buscar puntos comunes por la forma o el sentido de algunas palabras en las dos lenguas ○ para aclarar el significado de las nuevas palabras recurrir a sinónimos y a términos parecidos | Establecer un paralelismo entre los profesionales del Derecho en Cuba y en Francia |

| | | | | | |
|----|----------------------------------|--------------|--|--|--|
| | | | | <p>de la lengua materna u otra lengua conocida</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ relacionar la nueva información con conocimientos anteriores ○ deducir un concepto a partir del contenido del texto | |
| 4. | Deux jeunes se suicident à Paris | periodístico | <p>Estilo periodístico. El vocabulario y la sintaxis no resultan complejos. Permite la búsqueda de información pertinente de manera rápida.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar el sentido de las palabras por semejanza con la lengua materna o por el contexto ○ Interpretar las informaciones aportadas por el texto | Preparar ficha de identificación de las víctimas |
| 5. | Comment naît une loi en France | informativo | <p>Lenguaje jurídico pero sin muchos tecnicismos. El tema de los procedimientos y órganos responsabilizados con el control de la constitucionalidad de las leyes forma parte de los programas que se imparten paralelamente con las asignaturas de Idioma extranjero por lo que los estudiantes tienen un referente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar la intención del texto ○ identificar las ideas claves del texto ○ preparar un esquema con las principales ideas del texto ○ sintetizar la información ○ activar conocimientos ya adquiridos ○ organizar información por orden de importancia ○ establecer relaciones entre las palabras para efectuar una organización significativa bajo una categoría conceptual (palabras derivadas) que facilita parafrasear ○ verificar el sentido de una palabra a partir de relaciones | Establecer un paralelismo entre las etapas del procedimiento de creación de una ley en Cuba y en Francia |

| | | | | | |
|----|-------------------|--------------------------|---|--|---|
| | | | | <p>sintagmáticas entre las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar lo probable y lo obligatorio | |
| 6. | L'affaire Adiddas | periodístico (fragmento) | <p>Estilo periodístico. La actividad de lectura se limita a los elementos fuera del texto</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ hacer hipótesis sobre el contenido de un artículo periodístico a partir del título ○ inferir el sentido jurídico que transmiten algunas palabras del texto analizado ○ analizar el contexto sintáctico y semántico en que aparece el título de la noticia para facilitar la comprensión ○ no detenerse durante la lectura ante una palabra desconocida ○ utilizar conocimientos anteriores referenciales, textuales, gramaticales susceptibles de facilitar el poder captar la información contenida en el texto | <p>Identificar información pertinente sin llegar a leer el texto</p> |
| 7. | Cas d'euthanasie | periodístico (fragmento) | <p>Estilo periodístico. La actividad de lectura se limita a los elementos fuera del texto y apoyo en imagen</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ prestar atención a los elementos constitutivos del texto como recursos tipográficos, imagen, etc. ○ analizar el contexto sintáctico y semántico del título para facilitar la comprensión ○ no detenerse durante la lectura ante una palabra desconocida ○ utilizar conocimientos anteriores | <p>Identificar información pertinente apoyándose en elementos fuera del texto</p> |

| | | | | | |
|-----|--|-------------------------|---|--|---|
| | | | | referenciales, textuales, gramaticales susceptibles de facilitar el poder captar la información contenida en el texto | |
| 8. | Le Code civil | legislativo (fragmento) | Lenguaje jurídico. Es necesario actualizar el texto | <ul style="list-style-type: none"> ○ reconocer la estructura del Código civil, división en alineaciones o en párrafos, enumeraciones ○ identificar documento propio de la especialidad ○ establecer analogía con documento cubano ○ buscar los artículos que corresponden a los modos de adquisición de la nacionalidad francesa | Establecer un paralelismo entre la estructura del Código civil cubano y el francés |
| 9. | Loi № 2004-204 (versión digital) | legislativo (fragmento) | Lenguaje jurídico. Texto tomado de Internet para ser utilizado con enlaces a otros emplazamientos. | <ul style="list-style-type: none"> ○ empleo del Internet para consultar texto de la especialidad ○ verificar vigencia del texto ○ familiarización con el uso de Internet con fines profesionales | Chequear en Internet la vigencia del texto |
| 10. | Loi № 2002-305 (ley relativa a la autoridad de los padres) | legislativo (fragmento) | Lenguaje jurídico. Combinado con el texto 11 se utilizó para presentar una simulación de situación profesional. | <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar el tipo de documento ○ identificar la estructura del documento ○ identificar los aspectos tipográficos que guían la lectura ○ deducir el concepto <i>autorité parentale</i> a partir del contenido del texto ○ extraer implicación a partir de | Simulación de caso práctico: usted es juez y debe chequear si la regla es aplicable al caso planteado en el texto 11. |

| | | | | | |
|-----|------------------------------|----------------|--|---|--|
| | | | | <p>razonamiento ofrecido por el texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ verificar el sentido de una palabra por el contexto | |
| 11. | Sentencia (caso de divorcio) | jurisprudencia | Lenguaje jurídico. Este texto se utilizó para presentar una simulación de situación profesional conjuntamente con el texto 10. | <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar el tipo de texto ○ identificar significado de abreviaciones para conocer el contexto del texto ○ distinguir las partes constitutivas del texto ○ inferir el contenido de la sentencia a partir de palabras y expresiones conocidas encontradas en el texto ○ parafrasear el contenido de la demanda de una de las partes de la sentencia ○ resumir un párrafo a partir de las ideas principales y de la paráfrasis del mismo ○ inferir consecuencias no mencionadas en el texto como que se entiende por “motivos graves” en esa situación en dos países diferentes | Simulación de caso práctico: usted es juez y debe revisar si la ley del texto 10 es aplicable a la sentencia |
| 12. | Constitución (fragmento) | legislativo | La intención es servirse del fragmento para buscar el texto equivalente en Cuba. En el lenguaje jurídico se | <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar el tipo de texto ○ activar conocimiento adquiridos anteriormente sobre el tema ○ reconocer y utilizar característica | Establecer paralelismo entre las instituciones políticas en Cuba y |

| | | | | | |
|-----|--------------------------|-----------------------|---|---|---|
| | | | utiliza mucho la voz pasiva, omitiendo el complemento de agente, el texto sirve para ilustrar esto. | del estilo jurídico a partir de recurso gramatical (voz pasiva) ○ establecer analogías o diferencias a partir de la lectura del texto en francés y la Constitución de Cuba | en Francia |
| 13. | Reglamentaciones (1 y 2) | legislativo | lenguaje administrativo y jurídico | <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar el tipo de texto ○ identificar elementos no textuales que aportan información ○ identificar la estructura sintáctica del texto ○ identificar el contexto del texto (fecha, lugar, autor) ○ identificar la información contemplada en cada una de las partes del texto ○ identificar el recurso utilizado para no mostrar quién es el emisor o autor del documento ○ identificar la intención con que se redactó el texto (reclamar o solicitar, informar, ordenar, disuadir) y los elementos que permiten confirmarlo | Buscar un hilo conductor para relacionar las informaciones de los dos textos |
| 14. | fragmento de novela | literario (fragmento) | estilo literario vocabulario jurídico | <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar tipo de texto ○ organizar vocabulario según la categoría “ramas del Derecho” y profesionales del Derecho ○ prestar atención a elementos del texto y fuera del texto | Completar ficha de identificación del personaje principal de la novela con datos proporcionados por |

| | | | | | |
|-----|---------------------------|--------------------|---|--|----------------------------|
| | | | | ○ mostrar que le vocabulario jurídico puede ser necesario incluso para comprender un texto literario | el texto |
| 15. | sobre la Comisión europea | texto periodístico | artículo de la prensa estilo periodístico especializado | ○ comprender enunciado corto sobre tema de la especialidad | Resuma el texto en español |

TEXTO 1**IDENTIFICACIÓN DE TEXTOS DE DIFERENTES FUENTES
DEL DERECHO**

a) _____

16. De la juste proportion des peines avec le crime

Il est essentiel que les peines aient de l'harmonie entre elles, parce qu'il est essentiel que l'on évite plutôt un grand crime qu'un moindre, ce qui attaque plus la société que ce qui la choque moins.

(De l'esprit des Lois, Montesquieu, Livre VI, chapitre 16, éditions du Seuil, coll. "l'Intégrale", 1964, p. 563)

Texto filosófico

b) _____

COUR D'APPEL D'AIX EN PROVENCE**2e Chambre****ARRÊT AU FOND DU 13 MARS 2006**

Jugement du Tribunal de Grande Instance de MARSEILLE en date du 11 Juin 2003 enregistré au répertoire général sous le n° 01/390.

APPELANTE

S.A. LUCENT TECHNOLOGIES,

demeurant 16 avenue Descartes 92.352 LE PLESSIS - ROBINSON

INTIMES

- S.A. ESCOTA,

demeurant 41 bis avenue Bosquet - 75.007 PARIS

- S.A. LYCOS FRANCE,

demeurant 19 Cité Voltaire - 75.011 PARIS

- Monsieur B

Sentencia de una Corte de Apelación

c) _____

Cour de Cassation**Chambre criminelle**

Audience publique du 26 septembre 2000

Irrecevabilité

N° de pourvoi : 00-81909

Inédit

Président : M. COTTE

REPUBLIQUE FRANCAISE**AU NOM DU PEUPLE FRANCAIS**

LA COUR DE CASSATION, CHAMBRE CRIMINELLE, en son audience publique tenue au Palais de Justice à PARIS, le vingt-six septembre deux mille, a rendu l'arrêt suivant :

Sentencia de una Corte de Casación

d)

CODE CIVIL**2.2 Section 2 : De la preuve testimoniale**

Article 1341

(Loi du 21 février 1948 Journal Officiel du 22 février 1948)

(Loi n° 80-525 du 12 juillet 1980 Journal Officiel du 13 juillet 1980)

Il doit être passé acte devant notaires ou sous signatures privées de toutes choses excédant une somme ou une valeur fixée par décret, même pour dépôts volontaires, et il n'est reçu aucune preuve par témoins contre et outre le contenu aux actes, ni sur ce qui serait allégué avoir été dit avant, lors ou depuis les actes, encore qu'il s'agisse d'une somme ou valeur moindre.

Le tout sans préjudice de ce qui est prescrit dans les lois relatives au commerce.

Article 1342

(Loi du 21 février 1948 Journal Officiel du 22 février 1948)

(Loi n° 80-525 du 12 juillet 1980 Journal Officiel du 13 juillet 1980)

La règle ci-dessus s'applique au cas où l'action contient, outre la demande du capital, une demande d'intérêts qui, réunis au capital, excèdent le chiffre prévu à l'article précédent.

Code civil

e) _____

Préambule

Les Représentants du Peuple Français, constitués en Assemblée Nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des Droits de l'Homme, sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des Gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une déclaration solennelle, les Droits naturels, inaliénables et sacrés de l'Homme, afin que cette Déclaration, constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs;

La Declaración de los Derechos del Hombre

f) _____

J.O. n° 54 du 5 mars 2002 page 4161 texte n° 3

LOIS

LOI n° 2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale (1)

NOR: JUSX0104902L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Chapitre Ier

L'autorité parentale

Article 1

I. - Les articles 287 à 295 du code civil sont abrogés.

II. - L'article 286 du même code est ainsi rédigé :

“ Art. 286. - Les conséquences du divorce pour les enfants sont réglées selon les dispositions du chapitre Ier du titre IX du présent livre. ”

Ley publicada en la Gaceta oficial

g) _____

Unité 1. Le cadre de la vie juridique. Distinguer les différentes branches du droit.

Le droit est un ensemble de règles émises par les autorités publiques. Il est divisé en deux grandes familles: le droit public et le droit privé.

Le droit public règle l'organisation de l'État ainsi que les rapports entre l'État et les particuliers.

Le droit privé règle les rapports entre les particuliers.

Texto pedagógico

h) _____

Institutes [Ĕstityt]. n. f. pl. Dr. rom. Manuel de droit rédigé par les jurisconsultes romains.

diccionario enciclopédico

i) _____

DEUX JEUNES SE SUICIDENT À PARIS

Deux jeunes étudiants français, une fille et un garçon âgés de 18 et 22 ans, se sont suicidés, dimanche soir, dans un chalet situé à Besançon, près de la frontière avec la Suisse.

D'après les premières constatations de la police, les jeunes étudiants, Solange Corthesy et Etienne Simon, tous deux originaires de Marseille ont laissé une lettre manuscrite dans laquelle ils expliquaient les raisons de cet acte désespéré. Les corps des deux jeunes ont été retrouvés le lendemain par un officier de police.

Libération 22-08-94

artículo periodístico

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL TEXTO 1

Objetivo(s) de la ejercitación: sensibilizar a los estudiantes con la variedad de textos que pertenecen al campo del Derecho haciéndoles observar las diferentes características que presentan en su estructura.

Condiciones de la observación: La actividad se realiza en el horario docente. Se orienta que no es necesario de leer el texto sino de observar las características externas y aquellos elementos que se destaquen para guiarse en la observación. También que se apoyen en aquellas palabras que resultan fáciles para la inferencia del significado. Igualmente que activen sus conocimientos anteriores para que identifiquen documentos equivalentes ya conocidos.

Medios previstos: fotocopia con los modelos que se presentan.

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 10-20 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercice:**Identifie chaque document qui appartient à un domaine du Droit**

a) Los estudiantes comenzaron la observación por el inicio del fragmento, por lo que comenzaron a hacer hipótesis de que se trataba de un código debido a que aparecía enumerado el fragmento. Como acababan de conocer por un ejercicio anterior el significado de la palabra “loi” también pensaron que se trataba de una ley. Sólo al identificar la presencia del nombre propio de Montesquieu, lo relacionaron con conocimientos anteriores y llegaron a identificar que se trataba de un texto elaborado por un filósofo (aunque algunos estudiantes creían que se trataba de un jurista). Si los estudiantes hubieran fijado la atención en la información que aparecía destacada fuera del texto y que constituye la fuente del texto, aspecto importante como estrategia de lectura, no hubieran perdido tiempo en la identificación del tipo de texto.

b) Los estudiantes no reconocieron en un principio que se trataba de una sentencia. De las palabras destacadas al comienzo se fijaron en “Provence” e infirieron “provincia” en español. En el recorrido por el texto tratando de identificar algún elemento conocido, identificaron que estaba relacionado con el Tribunal de Grande Instance y la Corte de apelación y que por tanto debía ser una sentencia. Pero por falta de conocimientos sobre los grados de las

jurisdicciones del sistema judicial en Francia no distinguieron que se trataba de una decisión de un tribunal de apelación sobre una sentencia de un tribunal de inferior grado (los términos *arrêt* y *jugement* facilitan la distinción). Para el reconocimiento de este documento se requiere que los estudiantes conozcan las jurisdicciones y los términos con que son nombrados los resultados de las sentencias en Francia.

c) Los estudiantes identifican inmediatamente que se trata de una sentencia relacionando las palabras *Cour* y *criminelle* (que les resulta fácil inferir porque ya conocen las jurisdicciones en Francia). El texto motiva la inquietud de asemejar la *Cour de Cassation* con el Tribunal Supremo del español. Esta actitud fue muy favorable para establecer analogías con características del sistema en Cuba.

d) Los estudiantes identifican el tipo de texto. Comprenden que la estructura codificada tiene como objetivo facilitar la lectura.

e) Los estudiantes comenzaron a decir que se trataba de un “preámbulo” como si esta palabra identificara algún tipo de texto, lo que a las claras mostraba que no hay un conocimiento claro del término en español. Les pedimos que identificaran elementos conocidos en el texto y lo primero que trataron de hacer fue leer de forma lineal y tratando de traducir todo el texto. Luego de varias intervenciones lograron reunir información que aparecía en dos partes del texto (*Déclaration / Droits de l’Homme*). No se hace el esfuerzo de activar conocimientos anteriores. La tendencia al leer es la lectura lineal tratando de identificar cada una de las palabras.

f) Los estudiantes debían descifrar la información que aparecía en la primera línea lo cual no pudieron hacer por desconocer la sigla *J.O.* Luego de ir identificando más información en el resto del texto llegaron a la conclusión de que se trataba de la *Gaceta Oficial* y que publicaba leyes que habían sido aprobadas el día anterior.

g) Los estudiantes reconocieron, desde que observaron la palabra “*Unité*”, que se trataba de un material de estudio. Aquí funcionó el parecido de la palabra con el término en inglés

h) Los estudiantes, a pesar de tratarse de un texto con características que se suponen manejen bien (diccionario), no llegaron a identificar el tipo de texto y

como se trataba de un contenido recién estudiado en asignatura de la especialidad trataban de demostrar su conocimiento sobre el tema explicando lo que significaba la palabra. No reconocieron la estructura del texto ni las abreviaciones.

i) Los estudiantes identificaron rápidamente el género del texto a partir de la aplicación de la estrategia de buscar información al principio y al final del texto, (esta estrategia que ya había sido ejercitada).

TEXTE 2⁶⁹

a) **Contrat social (le)** (ou Principes du droit politique). Célèbre traité **philosophique** de **Jean Jacques Rousseau**, publié en 1762, texte de base du régime **démocratique**. Il fut notamment utilisé pour la **Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen**.

b) La **Déclaration des droits de l'homme et du citoyen** est votée le 26 août 1789 par l'**Assemblée constituante**. Elaborée par **Mirabeau** et **Sieyès**, le document s'inspire des déclarations, anglaise de 1689 et américaine de 1783. On y retrouve aussi les esprits des philosophes du XVIIIe siècle. Il comporte dix-sept articles et un préambule. La déclaration sert de préface à la **Constitution** de 1791, puis influence le **droit** français et celui de tous les peuples aimant la **liberté**.

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL TEXTO 2

Objetivo(s) de la ejercitación: Propiciar el desarrollo de estrategias de lectura que permitan acceder y procesar información adecuada para la solución de problema planteado en otra materia del área de su especialidad, donde se combinan textos, imágenes, sonido, vídeo para lograr que los estudiantes se preparen para el mundo tecnológico al que se enfrentan.

Condiciones de la observación: Esta actividad se realiza fuera del contexto del aula y sin la presencia del profesor. Este tipo de actividad estimula la búsqueda de distintas soluciones para un mismo problema por lo que cada estudiante puede llegar a diferentes resultados por vías disímiles. Permite el trabajo en equipo y con ello el desarrollo de las estrategias socio-afectivas a partir de la cooperación y la posibilidad de intercambiar puntos de vista, lo cual favorece también el proceso de aprendizaje. Pero también permite mejorar la autoestima de los estudiantes pues llegan a sentirse capaces de cumplir una tarea de manera individual, adaptando la lectura a sus ritmos y estilos.

El contenido del texto debe servir para profundizar en el conocimiento de la vida y obra del filósofo J-J Rousseau que es estudiado en el tema 4 del programa de la asignatura Filosofía del Derecho correspondiente al primer

⁶⁹ *Dictionnaire encyclopédique 2008*, Micro Application, Réf. 9421, www.microapp.com

semestre de la carrera, con el objetivo de distinguir las ideas jusfilosóficas opuestas de Montesquieu y de Rousseau.

Medios previstos: hipertexto y computadora. Se puede emplear el correo electrónico, la transferencia de archivos, la consulta bibliotecaria.

Nivel de conocimientos de los estudiantes: a partir de 15-20 horas de clase.

Orientación de la actividad:

Ce document fait partie de la bibliographie à consulter pour la préparation du séminaire sur J-J Rousseau, représentant du jusnaturalisme révolutionnaire du XVIII siècle

Este texto es fruto de un trabajo que relaciona la asignatura Idioma Extranjero y Filosofía del Derecho lo que permite una profundización en el estudio de un aspecto del programa y a su vez servirse de la lengua extranjera como herramienta para la preparación individual.

No pudo ser experimentado por no poderse utilizarse la sala de computación que se encontraba en proceso de instalación.

TEXTO 3

Des professionnels du droit nous parlent de leur métier. ⁷⁰

| | |
|---|---------------------------|
| <p>Nous jugeons. On dit que nous, les juges, appartenons à la magistrature assise parce que nous restons assis pendant les audiences. Pour garantir notre indépendance, nous sommes inamovibles, ce qui veut dire qu'on ne peut ni nous destituer de nos fonctions ni même nous déplacer.</p> | Les magistrats |
| <p>Nous représentons et défendons nos clients devant les cours et tribunaux. Nous plaidons.</p> | Les avocats |
| <p>On dit que nous appartenons à la magistrature debout parce que nous restons debout pendant les audiences. On nous appelle aussi les magistrats du ministère public ou du parquet ou encore les procureurs de la République. Notre rôle n'est pas de juger, mais de réclamer justice au nom de la société.</p> | Les magistrats du parquet |
| <p>Nous travaillons plutôt dans de grandes entreprises et sommes souvent spécialisés dans une branche du droit des affaires: fiscalité, assurances, brevets, contrats internationaux, etc.</p> | Les juristes d'entreprise |
| <p>Nous sommes chargés du secrétariat du tribunal. C'est nous qui délivrons certains actes, comme les copies des jugements, que nous appelons les "grosses".</p> | Les greffiers |
| <p>Nous sommes chargés des significations judiciaires et extrajudiciaires. Par exemple, c'est nous qui informons les particuliers qu'une action en justice est ouverte contre eux. Nous sommes aussi chargés de l'exécution forcée de certains actes publics, comme les jugements ou les actes notariés. Par exemple, nous devons parfois saisir des meubles chez un particulier.</p> | Les huissiers |
| <p>Nous rédigeons et authentifions certains actes juridiques, comme les contrats. Nous conseillons les particuliers.</p> | Les notaires |

⁷⁰ Tomado de Le Français du droit (Pag. 38)

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL TEXTE 3

Objetivo(s) de la ejercitación: Utilizar diferentes vías para encontrar los términos equivalentes, en francés y español, que designan los sujetos que ejercen el Derecho

Condiciones de la observación: actividad realizada en el aula

Medios previstos: fotocopia del texto

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 10-15 horas

Orientación de la actividad:

Etablissez un parallélisme entre les professionnels du Droit à Cuba et en France

La manera de desarrollar esta actividad fue partiendo de que los estudiantes identificaran el contenido del texto a partir del título. Cuando infirieron que se trataba de un texto que debía hablar sobre la profesión de las personas que trabajaban en el campo del Derecho, les preguntamos que interés podía tener para ellos la lectura del mismo. La respuesta de los estudiantes mostró motivación por saber qué términos se empleaban en francés para denominar a estos profesionales y si en ambos países había una estructura parecida en cuanto al sistema jurídico.

El procedimiento seguido fue trabajar por partes. Se les orientó que observaran las palabras que se escribían con una tipografía diferente las que podían constituir los elementos que debían interesarles.

En el primer segmento la mayor dificultad fue no reconocer por ellos mismos lo que significaba *magistrature assise*. Luego al describirles la situación durante la vista de un juicio comprendieron la posición que ocupaban los magistrados. Esto se aprovechó para explicar la situación de los fiscales que son identificados con la expresión contraria.

Se aprovechó el texto para hacer la distinción entre *magistrat* y *juge* pues estas palabras distinguen dos tipos de jueces, los de carrera y los jueces legos. Esta realidad existe también en Cuba.

En el segundo segmento hubo que ayudarlos a encontrar el significado del verbo *plaider*. Por otra parte se les aclaró que en francés sólo a las Corte de casación o de justicia se le pone el nombre *corte* en mayúscula

por ejemplo con l

Jurez-vous de dire la

Maître, je vous enverrai une copie de la grosse.

Je requiers

Je peux saisir en votre nom une partie du salaire de votre débiteur.

Est-ce que vous nous garantissez

Voici l'acte de

Je vous le répète, mon client n'est pas un voleur!

TEXTO 4**DEUX JEUNES SE SUICIDENT À PARIS⁷¹**

Deux jeunes étudiants français, une fille et un garçon âgés de 18 et 22 ans, se sont suicidés, dimanche soir, dans un chalet situé à Besançon, près de la frontière avec la Suisse.

D'après les premières constatations de la police, les jeunes étudiants, Solange Courteys et Etienne Simon, tous deux originaires de Marseille ont laissé une lettre manuscrite dans laquelle ils expliquaient les raisons de cet acte. Les corps des deux jeunes ont été retrouvés le lendemain par un officier de police.

Libération 22-08-94

⁷¹ Novel, F. et al, *Lireles faits divers*, Coll Pratiques langagières, Séries Pratiques du discours, Les Editions La Lignée Inc Quebec, 1993

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 4

Objetivo(s) de la ejercitación: identificar información pertinente sin necesidad de leer todo el texto

Condiciones de la observación: actividad realizada en el aula

Medios previstos: fotocopia del documento

Nivel de conocimientos de los estudiantes: entre 20 y 25 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices :

1. **Identifiez le type de texte**
2. **A partir du titre à quelle branche du Droit on peut relier cette nouvelle.**

3. Trouvez des informations sur les victimes :

| | | |
|-------------------|--|--|
| NOM | | |
| Prénom | | |
| Nationalité | | |
| Age | | |
| Profession | | |
| Lieu de naissance | | |
| Date de naissance | | |

Primeramente se les pide a los estudiantes que identifiquen el género del texto. Ellos identifican que se trata de un artículo periodístico haciendo la hipótesis de que *Libération* sea el nombre de un periódico desconocido para ellos y luego la fecha. Se les pide que identifiquen la temática de la noticia a partir del título. En este caso llegan a identificar que la noticia se refiere al suicidio de dos jóvenes en París. De dicho título la única palabra que no conocían de antes era el verbo suicidarse pero por su forma resulta transparente su significado por el parecido al español, según dijeron los mismos estudiantes y además esta conjugado en presente, tiempo verbal que conocen.

Se les pide entonces que busquen rápidamente la información que permita identificar a las víctimas y se les dice que entre las posibles informaciones que pueden servir para identificar una persona están el nombre, el apellido, la edad, la nacionalidad, la ocupación, la fecha y lugar de nacimiento. Se les explica que independientemente de que ellos no tienen suficientes conocimientos de la lengua para poder leer toda la noticia sin embargo aplicando estrategias de

lectura pueden llegar a identificarlos si dirigen su atención durante un recorrido rápido sobre la superficie del texto buscando nombres propios de personas, de ciudades, números, fechas, adjetivos de nacionalidad y nombres de profesiones sin tener que detenerse en otros elementos del texto.

Para ayudarlos a cómo retener la información se les presenta un cuadro donde de forma resumida pueden organizarla para un posterior uso.

La expresión *lieu de naissance* resulta totalmente nueva para ellos. Al pedirles que encuentren el sentido de dicha expresión, algunos dicen que a la palabra *naissance* la relacionan con “nacimiento” del español por el parecido que le encuentran a ambas palabras aunque más bien debe ser por el contexto. Otros se van por la palabra *lieu* y plantean que es obvio que se trata de lugar de nacimiento por el contexto en que aparecen las palabras y expresiones lógicas para la identificación de personas.

A pesar de que se les explicó que no era necesaria la lectura de todo el texto y que se trataba de buscar de manera rápida esa información, hubo estudiantes que hicieron la lectura lineal de todo el texto incluso tratando de traducirla. Para evitar que esto suceda se insiste en que cuentan con un tiempo mínimo para completar el cuadro pero que además deben comprender que existen diferentes tipos de lectura de acuerdo con el objetivo propuesto y que en esos momentos sólo era necesario extraer datos muy precisos. Los estudiantes valoran que no estaban utilizando la mejor estrategia y cambian la misma.

Luego se les pregunta si piensan que el texto puede estar redactado en presente al igual que el verbo del título. Coinciden en que no, porque generalmente el periódico refiere noticias de hechos pasados y en este caso se trata de un suicidio que tuvo que haber pasado porque de otra forma se hubiera evitado que se consumara. La gran mayoría del grupo coincide en que el texto tiene que estar redactado en pasado por tratarse de una noticia de periódico sobre un hecho ya ocurrido.

Se les pregunta nuevamente cuáles son los elementos de un texto que pueden indicar el tiempo del mismo a lo que responden que los verbos conjugados debían aparecer en un tiempo del pasado. Se les insiste en si el texto podía ofrecer otro elemento que permitiera identificar ese sentido de pasado y dos estudiantes solamente responden que los adverbios de tiempo pueden expresar esa marca. Se les pide entonces que identifiquen en el texto esas formas

gramaticales. De esta manera un estudiante señala *dimanche soir*. El término *le lendemain* no lo conocían pero cuando les pedí que lo descompusieran en sílabas para tratar de encontrar alguna pista reconocieron la palabra *demain* que ya conocían.

Les pregunté a que rama del Derecho podía interesar la temática del mismo y dijeron que a Derecho Penal.

TEXTO 5

Comment naît une loi en France?⁷²

En France, l'initiative de la loi appartient au Premier ministre (projet de loi) ou aux parlementaires (proposition de loi). Le cas le plus fréquent est celui du projet de loi. Son adoption par le Conseil des ministres est précédée d'un examen par le Conseil d'Etat, qui donne un avis. Le projet est ensuite déposé à l'Assemblée nationale ou au Sénat. Il est discuté en séance publique et modifié par les amendements, d'origine parlementaire ou gouvernementale. Pour être adopté, le projet doit être approuvé par les deux assemblées.

En cas de désaccord entre elles, les deux chambres peuvent continuer à se renvoyer un texte indéfiniment. Le gouvernement peut alors réunir une commission mixte paritaire, composée de sept députés et de sept sénateurs et chargée de mettre au point un texte commun. Si le désaccord persiste, le gouvernement demande à l'Assemblée nationale de statuer seule et définitivement.

Avant d'être promulguée par le président de la République et publiée au Journal officiel, et d'entrer alors en application, la loi peut être soumise au Conseil constitutionnel, qui vérifie qu'elle est bien conforme à la Constitution.

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 5

Objetivo(s) de la ejercitación: Organizar jerárquicamente una secuencia de acciones a partir de las ideas principales del texto

Condiciones de la observación: en el aula, se tomo el tiempo de un turno de

⁷² Tomado de *Le français du droit* pag. 22)

clases

Medios previstos: fotocopia del documento

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 15 – 20 horas de clases

Orientación de la actividad:

1. En utilisant le contenu du texte formez une liste hiérarchisée de mots pour présenter l'organisation administrative française.

- ◆ Président de la République
- ◆ Conseil d'Etat
- ◆ Conseil de ministres
- ◆ Sénat
- ◆ Assemblée nationale

Los estudiantes se apoyaron en conocimientos ya adquiridos en los cursos de las materias de la especialidad.

2. Repérez dans le texte des exemples de mots formés par dérivation (suffixation). Complétez le tableau.

| | |
|---------------|--|
| Sénat | |
| gouvernement | |
| Constitution | |
| parlementaire | |

3. Repérez dans le texte des substantifs formés à partir de verbes:

| | |
|--------------|--|
| Initiative | |
| Adoption | |
| Examen | |
| Gouvernement | |
| Application | |

4. Comment sont nommés ceux qui participent:

à l'Assemblée nationale _____

au Conseil de ministres _____

au Sénat _____

au Parlement _____

5. Reliez les termes de la première colonne (pris du texte) avec ses antonymes de la deuxième:

| | |
|-------------|--------------|
| • fréquent | • succédé |
| • précédé | • refusé |
| • approuvé | • accord |
| • désaccord | • inhabituel |

Los ejercicios del 2 al

5 fueron realizados de manera a que los estudiantes desarrollaran rapidez en la

búsqueda.

6. Repérez dans le texte le mot ou l'expression technique qui est représenté par le mot souligné dans la phrase suivante:

L'Assemblée nationale et le Sénat doivent L'approuver avant d'être adoptée.

Los estudiantes se apoyaron en el conocimiento sobre la estructura de la oración en español para identificar el elemento sustituido.

7. Soulignez le mot convenable

c) *Les lois sont (publiées / interprétées / trouvées / votées) au Journal officiel.*

d) *La loi ne peut pas être contraire à (la jurisprudence / la Constitution / la coutume / la doctrine)*

8. Trouvez dans le texte le mot qui manque dans la phrase:

a) Une loi ne peut pas être promulguée sans être _____ par le Conseil constitutionnel.

b) La Constitution de 1958, dit que le pouvoir de voter les lois est exercé par le _____, composé de l' _____ et du _____.

9. Repérez dans le texte une phrase équivalente:

*Le projet est **ultérieurement remis** au Parlement.*

(Le projet est **ensuite déposé au Parlement**)

10. Sélectionnez la (les) réponse(s) coïncidente(s):

Une commission mixte paritaire est composée d'un nombre

- a) égal de parlementaires des deux chambres
- b) différent de parlementaires des deux chambres
- c) identique de parlementaires des deux chambres
- d) inégal de parlementaires deux chambres
- e) équivalent de parlementaires deux chambres

11. Vrai ou faux?

- a) En France, l'initiative d'un projet de loi appartient au Président de la République (V / F)
- b) L'adoption d'une loi par le Conseil des ministres est succédée d'un examen par le Conseil d'Etat (V / F)
- c) Pour être adopté, le projet de loi doit être ratifié par les deux

assemblées

(V / F)

d) Avant d'être promulguée, la loi est publiée au Journal officiel (V / F)

12. Dites si ces phrases prises du texte expriment la probabilité (P) ou la certitude (C). Argumentez votre réponse.

a) ___ Le gouvernement peut alors réunir une commission mixte paritaire.

b) ___ Pour être adopté, le projet doit être approuvé par les deux assemblées.

c) ___ En cas de désaccord entre elles, les deux chambres peuvent continuer à se renvoyer un texte indéfiniment.

d) ___ La loi peut être soumise au Conseil constitutionnel, qui vérifie qu'elle est bien conforme à la Constitution.

13. Organisez dans l'ordre chronologique les actions décrites dans le texte pour approuver une loi.

| N° | |
|----|--|
| | a) discuter le projet de loi en séance publique |
| | b) publier la loi au Journal Officiel |
| | c) approuver le projet de loi par les deux assemblées |
| | d) entrée d'une loi en application |
| | e) présentation d'un projet de loi aux deux assemblées |
| | f) modification de la loi selon les amendements proposés par le Parlement ou par le gouvernement |
| | g) l'Assemblée nationale statue seule et définitivement si un désaccord sur le projet de loi persiste |
| | h) examen du projet de loi par le Conseil d'Etat |
| | i) adoption de la loi conforme à la Constitution |
| | j) adoption du projet de loi par la Conseil de ministres |
| | k) vérification que la loi est conforme à la Constitution |
| | l) création d'une commission mixte paritaire en cas de désaccord |
| | m) adoption de la loi par la Constitution |
| | n) mettre au point un texte commun en cas de désaccord |
| | o) soumission de la loi au Conseil constitutionnel |
| | p) déposition de la loi à l'Assemblée nationale ou au Sénat |
| | q) promulgation de la loi par le président de la République |

14. D'après le contenu du texte que vous venez de lire, dans quels aspects essentiels diffèrent les processus de création d'une loi à Cuba et en France ?

Este ultimo de déjà como trabajo independiente extra escolar para que revisaran sus notas de clases y consultaran la bibliografía adecuada lo que constituía otra actividad de lectura.

TEXTO 6

Le Monde

Dimanche 8 - Lundi 9 octobre 2005

FRANCE

Affaire Adidas : le parquet général près la Cour de cassation favorable à M. Tapie

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 6

Objetivo(s) de la ejercitación: hacer hipótesis sobre el contenido de un artículo periodístico a partir del título

Condiciones de la observación: en el aula, se le orienta a los estudiantes que presten atención a todos los elementos sintácticos y semánticos y su utilización en el estilo periodístico

Medios previstos: fotocopia del documento

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 10 – 20 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices:

1. **Identifiez le type de texte et sa source**
2. **Identifiez la thématique de l'article du journal à partir du titre**
3. **Inférez le sens juridique transmis par quelques mots du titre**

El mayor interés con este texto fue mostrarles a los estudiantes como en un fragmento tan pequeño ellos ya podían acceder a una información bastante amplia relacionada con el Derecho. El título permite verificar el conocimiento que se tiene respecto a la forma de referirse a los abogados (*Maître*) que en este caso pudiera hacerse a partir de la hipótesis si *M. Tapie* se trata de *Maître* o *Monsieur*. También se pueden identificar las partes que intervienen y que son mencionadas en el texto, por lo que pueden reafirmar que el término "*parquet général*" representa al fiscal. De esta manera los estudiantes se familiarizan con el vocabulario jurídico en ese contexto y a la vez constatan que el estilo periodístico emplea asiduamente esa forma velada de mencionar a los profesionales del Derecho.

TEXTE 7

SANTÉ UNE INFIRMIÈRE ET UN MÉDECIN DE L'HÔPITAL DE SAINT-ASTIER AVAIENT AIDÉ À MOURIR

Deux soignantes accusées d'euthanasie comparaissent devant les assises de la Dordogne



Chantal Chanel, infirmière, et le docteur Laurence Tramois, le 18 mai 2006, lors de l'examen, par la chambre de l'instruction de la cour d'appel de Bordeaux, de leur demande de non-lieu, qui fut rejetée. THIERRY DAVID/PHOTOPQR/SUD OUEST

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 7

Objetivo(s) de la ejercitación: prestar atención a elementos constitutivos del texto como recursos tipográficos e imagen

Condiciones de la observación: en el aula

Medios previstos: fotocopia del documento

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 20 30 horas

Orientación de la actividad:

Exercices:

1. **Identifiez le type de texte.**
2. **Quelle est la source de cette information ?**
3. **Quels sont les éléments constitutifs de ce texte ?**
4. **En regardant exclusivement la photo, identifiez la thématique du texte.**
5. **Repérez les mots juridiques que vous reconnaissez dans le titre et sous-titre.**

El objetivo de utilizar este texto en el curso es mostrar que empleando estrategias de lectura se pueden hacer hipótesis a partir de imágenes que acompañan un texto para acceder a una información, así como la observación de marcas lingüísticas en el título facilitan la comprensión.

Los títulos y subtítulos permiten reconocer la temática, la foto presenta una

información no textual que permite introducir aspectos socio-culturales.

Para comenzar se le pide a los estudiantes que identifiquen la fuente del texto para que reconozcan un artículo periodístico. Luego se les orienta la observación de la foto para que precisen toda la información visual que sean capaces de “descubrir”. Específicamente, la vestimenta que identifica a los magistrados, un aspecto socio-cultural que difícilmente se puede introducir de otra manera en clases.

Luego se les pregunta de qué trata el texto y esta vez apoyándose en el subtítulo y el título. La experiencia con este ejemplo fue que el subtítulo les dio la idea de que se trataba de un hombre médico y una enfermera por lo que la imagen no ayudó en este sentido.

Una nueva pregunta los lleva a tratar de identificar quienes son las personas que aparecen en la foto. Al leer el pie de foto reafirman de que se trata de un hombre, por el término *le docteur* que reafirma lo visto en el título *un médecin* demostrando que desconocen que el nombre Laurence es femenino. Entonces hacen la suposición de que el hombre de la foto es el médico. Esto provocó discrepancias porque se fijaron en la vestimenta que no se correspondía con la manera tradicional de vestirse los hombres. Ante esta primera hipótesis se les exhorta a que empleen otra estrategia que pudiera confirmar o desestimar la idea inicial y por eso se les pide que observen detenidamente el título. Esta vez la palabra *accusées* con su marca del femenino les aclara la situación de que el médico era una mujer. La palabra *soignantes* resulta desconocida sin embargo los estudiantes no se detienen en ella para tratar de comprender el texto.

Entonces quedaba por definir quién era el hombre que aparece en la foto y que función podía desempeñar. Como no existe correspondencia en la manera de vestirse los magistrados en Cuba y en Francia no pudieron identificar al abogado.

Una vez comentado esto se les pregunta en dónde pudo haber sido tomada la foto por lo que deducen que en un tribunal y así se aprovecha para preguntar si en el título del artículo esto se puede evidenciar. Los estudiantes infieren la palabra comparecer por el parecido con el español. Como ya se había introducido un texto con la descripción de las funciones de los profesionales

del Derecho se les explica a los estudiantes que ellos debían apoyarse en conocimientos ya adquiridos para encontrar esta información.

En este caso se trata de la palabra *assises* que es una forma velada empleada por el periodista para representar a los jueces. Apoyándose en la forma en que estos funcionarios permanecen durante los juicios (sentados) entonces se le llama *la magistrature assise*. Se aprovecha este ejemplo para reiterar que existen términos en el vocabulario del Derecho que son tomados del lenguaje cotidiano por lo que esta misma palabra en otro contexto significaría otra cosa pero en un contexto jurídico representa a los jueces.

TEXTO 8

Les codes en vigueur⁷³

CODE CIVIL**Titre préliminaire**

De la publication, des effets et de l'application des lois en général (Articles 1er à 6)

Livre Ier**Des personnes****Titre Ier**

Des droits civils (Articles 7 à 15)

Chapitre II

Du respect du corps humain (Articles 16 à 16-9)

Chapitre III

De l'examen des caractéristiques génétiques d'une personne et de l'identification d'une personne par ses empreintes génétiques (Articles 16-10 à 16-13)

Titre Ier bis

De la nationalité française

Chapitre Ier

Dispositions générales (Articles 17 à 17-12)

Chapitre II

De la nationalité française d'origine

Section 1

Des Français par filiation (Articles 18 à 18-1)

Section 2

Des Français par la naissance en France (Articles 19 à 19-4)

Section 3

Dispositions communes (Articles 20 à 20-5)

Chapitre III

De l'acquisition de la nationalité française

Section 1

Des modes d'acquisition de la nationalité française

Paragraphe 1

Acquisition de la nationalité française à raison de la filiation (Article 21)

Paragraphe 2

Acquisition de la nationalité française à raison du mariage (Articles 21-1 à 21-6)

⁷³ Tomado del sitio www.legifrance.gouv.fr

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 8

Objetivo(s) de la ejercitación: familiarización con la búsqueda de información a partir de la estructura del tipo de texto

Condiciones de la observación: en el aula

Medios previstos: fotocopia del documento

Nivel de conocimientos de los estudiantes: como condición esencial esta que conozcan el Código civil de Cuba

Orientación de la actividad:

Exercices :

1. Vérifiez cette information.

« L'article 21-4 du Code civil se situe dans le livre Ier, titre Ier bis, chapitre III section 1, paragraphe 2 »

2. Ce document correspond :

- à une table chronologique
- un index alphabétique
- une table d'abréviations
- une table de matières

3. Complétez l'information avec les noms de chaque partie.**4. Cherchez dans la documentation juridique à Cuba une information pareille.**

Este ejercicio se propuso para la familiarización con documento auténtico así como con el vocabulario correspondiente. Los estudiantes se sintieron motivados para su realización, por una parte porque no resultaba difícil la manipulación de la información solicitada y el vocabulario era conocido.

TEXTO 9⁷⁴**Publication au JORF du 10 mars 2004****Loi n°2004-204 du 9 mars 2004****Loi portant adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité
(1).**

NOR:JUSX0300028L

version consolidée au 13 décembre 2005 - [version JO initiale](#)**TITRE Ier : DISPOSITIONS RELATIVES A LA LUTTE CONTRE LES
FORMES NOUVELLES DE DELINQUANCE ET DE CRIMINALITE.****CHAPITRE Ier : Dispositions concernant la lutte contre la
délinquance et la criminalité organisées.****Section 1 : Dispositions relatives à la procédure particulière
applicable à la délinquance et à la criminalité organisées.**

Article 1

a modifié les dispositions suivantes :



Article 2

a modifié les dispositions suivantes :



Article 3

a modifié les dispositions suivantes :



Article 4

a modifié les dispositions suivantes :



Article 5

a modifié les dispositions suivantes :

**FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 9**

Objetivo(s) de la ejercitación: Propiciar el desarrollo de estrategias de lectura que permitan acceder y procesar información a partir de documento tomado de Internet

⁷⁴ Tomado de la versión digital de la Gaceta Oficial en Francia

Condiciones de la observación: esta actividad es para ser realizada en sala de Internet, los estudiantes pueden trabajar de manera individual o en grupos

Medios previstos: computadora con acceso a Internet

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 30 – 40 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercice

Vérifiez ou actualisez la référence Internet de cette loi.

Este ejercicio no se pudo realizar por imposibilidad de uso de la sala de computación. El objetivo propuesto era que los estudiantes mediante el empleo de Internet actualizaran la información que se les proporcionó. El objetivo era el uso del Internet con fines profesionales por la forma de buscar la información.

TEXTO 10⁷⁵

J.O n° 54 du 5 mars 2002 page 4161 texte n° 3

LOIS

LOI n° 2002-305 du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale (1)

NOR: JUSX0104902L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Chapitre Ier**L'autorité parentale****Article 1**

I. - Les articles 287 à 295 du code civil sont abrogés.

II. - L'article 286 du même code est ainsi rédigé :

“ Art. 286. - Les conséquences du divorce pour les enfants sont réglées selon les dispositions du chapitre Ier du titre IX du présent livre. ”

III. - L'article 256 du même code est ainsi rédigé :

“ Art. 256. - Les conséquences de la séparation pour les enfants sont réglées selon les dispositions du chapitre Ier du titre IX du présent livre. ”

Article 2

L'article 371-1 du code civil est ainsi rédigé :

“ Art. 371-1. - L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant.

“ Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne.

“ Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. ”

⁷⁵ Tomado de la versión digital de la Gaceta Oficial de Francia

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 10

Objetivo(s) de la ejercitación: extraer implicación a partir de razonamiento ofrecido por el texto

Condiciones de la observación: este texto es utilizado junto con la sentencia que se propone a continuación para simular una acción profesional

Medios previstos: los documentos propuestos mas otros que los estudiantes consideren oportunos consultar

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 40 – 50 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices :

1. Identifiez le type de texte
2. Identifiez la source du texte
3. Identifiez le sens de l'expression « *autorité parentale* » utilisée dans le texte.
4. Quel est le concept d'autorité parentale d'après le texte ?
5. Identifiez l'intention du texte.
6. Où on peut consulter les dispositions qui règlent les conséquences du divorce pour les enfants ?
7. Vérifiez si cette loi est applicable au cas de l'arrêt (texte 11).

Esta ejercitación tuvo como objetivo familiarizar a los estudiantes con una manera de trabajar el jurista mediante la consulta de documento propio de la especializada y el análisis de su contenido como pudiera pasar en una situación profesional. También aprender a extraer conceptos a partir de este tipo de texto. Este ejercicio sirvió para la sistematización de estrategias ya adquiridas como la identificación de siglas, de lectura del texto por alineas y no necesariamente una lectura lineal.

TEXTE 11⁷⁶

II ch. Civ. cass. 29-04-1998 (Bull. Civ. II, n° 133)

« Sur le premier moyen :

Vu l'article 288 du Code civil ;

Attendu que le parent qui n'a pas l'exercice de l'autorité parentale conserve le droit de surveiller l'entretien et l'éducation de ses enfants ; un droit de visite et d'hébergement ne peut lui être refusé que pour des motifs graves ;

Attendu, selon l'arrêt attaqué, que le divorce des époux X... - Y... ayant été prononcé, l'autorité parentale sur les enfants communs a été confiée à la mère et un droit de visite et d'hébergement a été confié au père ; que ce droit a été ensuite limité à des rencontres entre le père et ses enfants ; que Mme Y... a saisi le juge aux affaires familiales d'une demande de suppression du droit de visite ainsi aménagé ;

Attendu que pour suspendre le droit de visite du père, l'arrêt relève que les adolescents ne souhaitent pas revoir leur père, que les rencontres ne seraient que l'occasion de nouveaux déchirements et traumatisme pour les enfants et que M. X devra justifier avoir contribué à l'entretien de ses enfants pendant au moins 6 mois avant de pouvoir prétendre exercer un quelconque droit relatif à l'autorité parentale ;

Qu'en statuant ainsi sans constater l'existence de motifs graves, seuls susceptibles de justifier le refus de droit de visite et d'hébergement, la cour d'appel a violé le texte susvisé ;

Par ces motifs, et sans qu'il ait lieu de statuer sur le second moyen :

Casse et annule, dans toutes ces dispositions, l'arrêt rendu le 5 octobre 1995, entre les parties par la cour d'appel d'Agen ; remet en conséquence, la cause et les parties dans l'état où elles se trouvaient avant ledit arrêt et pour être fait droit, les renvoie devant la cour d'appel de Bordeaux. »

⁷⁶ Grach, N, *Lire et comprendre le droit. Méthode et illustrations*, Ed. Foucher, Paris, 1999, (pag. 90)

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 11

Objetivo(s) de la ejercitación: parafrasear la demanda de una de las partes que aparece en la sentencia

Condiciones de la observación: este texto se emplea conjuntamente con el anterior para simular una situación profesional

Medios previstos: además de los dos textos propuestos los estudiantes pueden consultar otros que consideren apropiados

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 40 – 50 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices :

1. **Identifiez le type de texte**
2. **Identifiez le contexte du texte à partir des abréviations**
3. **Distinguez les parties constitutives du texte. Quels aspects de la typographie du texte guident pendant la lecture? Il y a des éléments qui se répètent, qu'est-ce que cela signifie ?**
4. **Combien d'alinéas⁷⁷ sont inclus dans le texte?**
5. **Cherchez l'idée essentielle de chaque alinéa.**
6. **Inférez le contenu du texte à partir des mots et des expressions connues**
7. **Exprimez en langage familier la demande de l'une des parties**
8. **Inférez à partir du texte les possibles significations du concept "motifs graves" pour un contexte français et faites une comparaison du même concept à Cuba.**
9. **Réduisez à une seule phrase la demande de Mme Y, éliminez tout ce qui est superflu.**

Je demande la suppression du droit de visite aménagé au profit du père de mes enfants, parce qu'il existe un ensemble de faits, tels que les déchirements et le traumatisme causés aux enfants par chaque visite, qui justifient une telle mesure, parce que de tels faits constituent des motifs graves, seuls susceptibles de justifier le refus du droit de visite et d'hébergement au profit du parent qui n'a pas l'autorité parentale, au sens de l'article 288 du Code civil.

Para la realización de los ejercicios propuestos la mayor dificultad fue evitar

⁷⁷ A partir del 20 de octubre del 2000, los textos que emanan del gobierno y del Parlamento, consideran alinea a toda palabra o grupo de palabras que pasa a la próxima línea cualquiera que sea el signo de puntuación colocado al final de la precedente o al principio de la línea comenzando por comillas, guión, cifra u otro

que los estudiantes realizaran una lectura lineal del texto y tratando de entender todas las palabras. Esto no constituía el objetivo que nos proponíamos, sin embargo, es la formación con que llegan a la universidad. No obstante el grado de dificultad, por el tecnicismo del texto y por un vocabulario no conocido por parte de los estudiantes, éstos llegaron a reconocer las palabras claves y comprendieron la situación que se planteaba en la sentencia. Realmente fue el primer texto de este tipo al que se enfrentaban y necesitaron la ayuda por parte del profesor para seguir los pasos que se necesitaban dar con el fin de comprender la esencia de la sentencia.



TEXTO 12⁷⁸**Constitution du 4 octobre 1958****Titre II Le président de la République**

Article 6 – Le président de la République est élu au suffrage universel direct.

Article 8 – Le président de la République nomme le Premier ministre.

Sur la proposition du Premier ministre, il nomme les autres membres du gouvernement et met fin à leurs fonctions.

Article 12 – Le président de la République peut, après consultation du Premier ministre et des présidents des assemblées, prononcer la dissolution de l'Assemblée nationale.

Titre III Le gouvernement

Article 20 – Le gouvernement détermine et conduit la politique de la nation.

Article 21 – Le Premier ministre dirige l'action du gouvernement (...). Il assure l'exécution des lois (...). Il exerce le pouvoir réglementaire (...)

Titre IV – Le Parlement

Article 24 – Le Parlement comprend l'Assemblée nationale et le Sénat, Les députés à l'Assemblée nationale sont élus au suffrage direct.

Le Sénat est élu au suffrage indirect. Il assure la représentation des collectivités territoriales de la République.

Article 25 – Une loi organique fixe la durée des pouvoirs de chaque assemblée, le nombre de ses membres, leur indemnité, les conditions d'éligibilité, le régime des inéligibilités et des incompatibilités.

Titre V – Des rapports entre le Parlement et le gouvernement

Article 34 – La loi est votée par le Parlement. La loi fixe les règles concernant : (...)

Article 37 – Les matières autres que celles qui sont du domaine de la loi ont un caractère réglementaire.

Article 39 – L'initiative des lois appartient concurremment au Premier ministre et aux membres du Parlement.

Article 49 – Le Premier ministre, après délibération du Conseil des

⁷⁸ Tomado del manual *Le français du droit*, Pag. 14

ministres, engage devant l'Assemblée nationale la responsabilité du gouvernement sur son programme (...).

L'Assemblée nationale met en cause la responsabilité du gouvernement par le vote d'une motion de censure. Une telle motion n'est recevable que si elle est signée par un dixième au moins des membres de l'Assemblée nationale.

Le Premier ministre peut, après délibération du Conseil des ministres, engager la responsabilité du gouvernement devant l'Assemblée nationale sur le vote d'un texte, Dans ce cas, ce texte est considéré comme adopté sauf si une motion de censure (...) est votée (...).

Article 50 – Lorsque l'Assemblée nationale adopte une motion de censure ou lorsqu'elle désapprouve le programme ou une déclaration de politique générale du gouvernement, le Premier ministre doit remettre au président de la République la démission du gouvernement.

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 12

Objetivo(s) de la ejercitación: Búsqueda de información en diferentes partes del texto

Condiciones de la observación: en el aula

Medios previstos: fotocopia del documento

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 40 – 50 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices:

- 1. Identifie le texte.**
- 2. Quelles institutions politiques qui dirigent un pays sont nommées implicitement dans le texte ? et selon tes connaissances sur ce thème quelles institutions politiques ne sont pas explicitement mentionnées ?**
- 3. Le style juridique préfère laisser dans l'anonymat ceux qui réalisent les actions. Cherche dans le texte une phrase qui montre cette caractéristique. Si le sujet réel tu le connais tu peux compléter la phrase.**
- 4. Les phrases suivantes permettent d'être complétées par le sujet réel.**

C'est possible de le faire en t'appuyant sur le contenu du texte.

a) Le nouveau Premier Ministre a été nommé la semaine dernière.

b) Les députés sont élus au suffrage universel direct.

5. Avec le texte de la Constitution en vigueur à Cuba et à l'aide des articles de la Constitution française qui apparaissent dans le texte, faites une

comparaison à partir du tableau suivant :

| | EN FRANCE | A CUBA |
|---|------------------|---------------|
| Qui nomme les ministres ? | | |
| Qui a l'initiative des lois ? | | |
| Quelle est la durée du mandat du Parlement ? | | |

Estas actividades se orientaron para que se hicieran como trabajo extra-docente, los estudiantes se reunieron en colectivos para realizarlo. Les resultó muy estimulante porque pudieron hacer en lengua extranjera lo mismo que se les orientaba hacer a partir del documento homólogo en Cuba por lo que pudieron constatar que lo que aprendían en lengua extranjera los apoyaba para su formación profesional.

TEXTE 13a⁷⁹

Nancy-Université
 Université Nancy 2

LA PRÉFECTURE

Arrêté A.J. 07-12 n°38

Le Président

VU le Code de l'Éducation, notamment son article L 712-2 ;

VU le décret n°35-827 du 31 juillet 1985 ;

VU les statuts de l'Université Nancy 2 approuvés par arrêté ministériel en date du 22 novembre 1985 ;

VU le procès-verbal de proclamation des résultats de l'élection du Président de l'Université Nancy 2 en date du 7 février 2006 ;

VU l'impossibilité constatée de faire assurer les enseignements sur le Campus Lettres et Sciences Humaines ;

VU les troubles susceptibles de survenir par la prolongation de la situation d'occupation illégale du Campus Lettres et Sciences Humaines actuellement constatée ;

ARRETE

ARTICLE 1

La fermeture administrative du Campus Lettres et Sciences Humaines et la suspension des enseignements sont décidées à compter du vendredi 7 décembre 2007 à partir de 0h00 pour une durée indéterminée.

L'accès au Campus lettres et Sciences Humaines est interdit aux usagers, aux personnels et au public.

Tous les actes portant atteinte à la sécurité des biens et des personnes au sein du Campus Lettres et Sciences Humaines engagent la responsabilité personnelle de leurs auteurs.

ARTICLE 2

Le Secrétaire Général est chargé de l'application du présent arrêté qui sera affiché dans les locaux de l'Université Nancy 2.

Fait à Nancy, le 6 décembre 2007



Francis HERR

www.univ-nancy2.fr

25 rue Bachelier
 54000 Nancy - FRANCE
 Tél : +33 (0)3 83 54 40 00
 Fax : +33 (0)3 83 50 06 63

⁷⁹ Tomado del sitio de la Universidad Nancy 2, Francia

TEXTE 13b



LA PRÉSENCE

Arrêté A.J. 07-12 n°39

Le Président

VU le Code de l'Éducation, notamment son article L. 712-2 ;

VU les statuts de l'Université Nancy 2 approuvés par arrêté ministériel en date du 22 novembre 1985 ;

VU le procès-verbal de proclamation des résultats de l'élection du Président de l'Université Nancy 2 en date du 7 février 2006 ;

VU l'arrêté n°38 en date du 6 décembre 2007 relatif à la fermeture administrative et à la suspension des enseignements sur le Campus Lettres et Sciences Humaines ;

ARRETE**ARTICLE 1**

Il est mis fin à la fermeture administrative du Campus Lettres et Sciences Humaines et à la suspension des enseignements à compter du mercredi 12 décembre 2007 à partir de 7h 30.

L'accès au Campus lettres et Sciences Humaines est autorisé aux usagers, aux personnels et au public à compter de cette date, dans le respect des règles de fonctionnement habituel du Campus.

ARTICLE 2

Le Secrétaire Général est chargé de l'application du présent arrêté qui sera affiché dans les locaux de l'Université Nancy 2.

Fait à NANCY, le 11 décembre 2007


François LE POUL



www.univ-nancy2.fr

25 rue Basse-Lévy
54000 Nancy FRANCE
Tél. : +33 (0)3 83 31 45 00
Fax : +33 (0)3 83 31 45 65

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 13

Objetivo(s) de la ejercitación: Identificar la intención con que se redactaron ambos textos y los elementos que permiten confirmarlo

Condiciones de la observación: los dos textos se trabajan uno después del otro

Medios previstos: fotocopias de los documentos

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 40 – 50 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices:

1. **Identifiez les types de texte. Vous avez trouvé facilement cette information ? Comment?**
2. **Quels aspects typographiques des textes attirent votre attention ?**
3. **Ces documents forment une séquence ? Pourquoi ?**
4. **Quelle est la structure de chaque document ? De combien d'alinéas ils sont formés ?**
5. **Dans quel contexte apparaissent ces documents ? Faites une hypothèse par rapport au contenu de chaque document.**
6. **A qui sont dirigés ces documents ?**
7. **Quelle est l'intention de ce type de document : réclamer ou solliciter, informer, dissuader ?**
8. **Quelle est la phrase clé dans chaque document ?**
9. **Quels mots vous considérez indispensables pour la compréhension du texte ?**
10. **Quels termes du texte vous ajouterez à votre glossaire des mots juridiques ?**

Una parte de los estudiantes en el primer momento asoció la imagen del texto a una carta oficial lo que prueba que necesitan mas contactos con textos de la especialidad pues en estos presentados abundaban

Se les pidió que identificaran la información destacada tipográficamente, así llegaron a reconocer que se trataba de un documento perteneciente a una universidad y que el texto estaba organizado por artículos (la palabra *arrêté* les era desconocida). Por diferenciación de las características del texto de doctrina, de jurisprudencia y de legislación, y teniendo en cuenta

de que el documento pertenecía a una institución determinaron que se trataba de un reglamento. Se les pidió que dividieran el texto en partes y que explicaran en que se basaban. Hubo que ayudarlos a ver que en la primera parte no se trataba de varios párrafos sino de uno solo pues al final de cada alinea lo que había era punto y coma. Para identificar el contexto del texto no tuvieron dificultades. Se les pide que hagan la hipótesis de que podría ser el contenido reflejado en el documento de acuerdo a lo que ellos consideraban que era la intención de ese tipo de documento. Coinciden en que en los documentos se ordena y que estaban dirigidos a los estudiantes de esa universidad. Luego se les dice que señalen las oraciones que reflejan las órdenes dadas. Conocían la palabra autorisé (est autorisé) lo que por oposición en el sentido de las dos reglamentaciones llegaron a conocer el sentido de interdit (est interdit). La palabra fermeture no la conocían y los ayudamos a encontrar el sentido haciéndoles observar la composición de la palabra en comparación con la palabra ouverture. Por último se les pide que sinteticen la información parafraseando el contenido.

TEXTO 14**Les dessous du Palais⁸⁰**

(...) Je suis donc né juge le 5 juillet 1985. Le juge en chef présida la cérémonie officielle de ma présentation, tenue au mois de septembre suivant. L'huissier, de sa voix tonitruante, ordonna aux invités de se lever. Les voix se turent et, dans un silence respectueux, plus de soixante juges firent leur entrée solennelle dans la vaste salle d'audience réservée aux cérémonies. Après avoir souhaité la bienvenue à l'auditoire, le juge en chef invita le juge Kenneth MacKay, mon ami et ancien associé, maintenant devenu mon nouveau collègue, à me présenter officiellement.

Les souvenirs affluèrent dans ma tête. Plus d'un quart de siècle auparavant, je me présentais dans le modeste bureau d'avocats, où Kenneth MacKay et Richard Holden avaient établi leurs pénates. Nous avons pratiqué le droit ensemble durant dix ans, une heureuse association où chacun trouvait son profit malgré la différence de nos intérêts professionnels. MacKay s'était adonné à la pratique du droit des assurances, tout en agissant comme procureur de la Couronne à temps partiel. Holden se spécialisait surtout dans les cas de blessures corporelles et de responsabilité professionnelle. Bien qu'ayant acquis de l'expérience au début dans plusieurs domaines, je m'intéressais, pour ma part, surtout au droit commercial et immobilier. Au cours des années, mon activité s'intensifia, se partageant entre la salle d'audience et les salles de conseil d'administration. La nomination de Kenneth MacKay à la Cour supérieur, en 1969, ne porta pas atteinte à notre amitié. A partir de ce moment-là, lorsqu'on parlait du « Juge » dans notre famille, il s'agissait de l'Honorable juge Kenneth MacKay.

Je devais par la suite quitter ce bureau pour m'associer à d'autres avocats. Bien que mon travail ait pris de la valeur et de l'importance, jamais je n'ai retrouvé la chaleur et l'animation des premières années. Vingt-cinq ans après notre première rencontre, je rejoignais mon ancien associé « le Juge ». Sa voix puissante résonna dans la vaste salle :

« Notre tribunal a produit et, je puis l'affirmer, produit encore des juges capables de remplir pleinement et efficacement leur rôle... Ces magistrats, et l'on en compte beaucoup d'autres dans le passé et le présent, étaient d'une grande intégrité. Ils croyaient fermement à la souveraineté de la loi, et au maintien d'un système judiciaire digne de respect. Chargés d'interpréter et d'appliquer les lois adoptées par les représentants du peuple dans le but de protéger la structure sociale de notre pays, ils n'ont guère eu recours, comme c'est la mode, aux acrobaties sémantiques et à la chicane dont certains abusent aujourd'hui. » (...)

Fuente : **Les dessous du Palais**, Henry Steinberg, Editions Pierre Tisseyre
Ottawa, 1993

⁸⁰ Steinberg, H, *Les dessous du Palais*, Editions Pierre Tisseyre, Ottawa, 1993

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTO 14

Objetivo(s) de la ejercitación: mostrar que el conocimiento del vocabulario jurídico puede formar parte de un texto literario

Condiciones de la observación: este texto se orientó como trabajo extra-docente

Medios previstos: fotocopia de la hoja

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 50 – 60 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices :

Essayez de trouver l'information demandée sans faire une lecture approfondie du texte :

1. **Identifiez le type de texte.**
2. **Faites la fiche d'identification du personnage.**

NOM

Prénom

Date de naissance

Profession

Adresse

3. **Faites une liste avec les branches du Droit et les professionnels du Droit mentionnés dans le texte.**

Este texto se orientó para que se realizara como trabajo extra-docente.

TEXTO 15

La Commission européenne a décidé de demander des sanctions financières contre la France qui n'a pas exécuté un arrêt de la Cour de justice européenne du 13 mars 1997. Dans cet arrêt, la Cour a constaté que la France a violé le principe de l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes en maintenant dans sa législation une interdiction du travail de nuit pour les femmes et pas pour les hommes. La Commission a proposé que la CJCE fixe une amende financière de 142 425 euros.

FICHA DE OBSERVACIÓN TEXTE 15

Objetivo(s) de la ejercitación: comprender texto corto sobre tema de la especialidad y resumirlo en español

Condiciones de la observación: la actividad se realizó en el aula, aunque pretendimos que se realizara un resumen del texto los estudiantes negociaron hacer la traducción del texto

Medios previstos: fotocopia del texto

Nivel de conocimientos de los estudiantes: 50 – 60 horas de clases

Orientación de la actividad:

Exercices :

1. **Identifiez le type de texte.**
2. **De qui ou de quoi s'agit ce texte ?**
3. **Vous avez trouvé facilement la réponse ? Pourquoi ?**
4. **Résumez le contenu du texte.**
5. **Quels mots nouveaux vous avez trouvé dans le texte?**
6. **Vous avez trouvé le sens de ces mots ? Comment ?**
7. **Quels mots du domaine juridique apparaissent dans ce texte ?**
8. **Vous avez trouvé des difficultés pour comprendre le texte ? Classez-les.**
9. **Traduisez le texte.**

Este texto fue el que cerró el ciclo presentado. Respondiendo a la motivación de los estudiantes por hacer una traducción se incluyó la propuesta de este ejercicio. En el mismo se emplea vocabulario que corresponde al lenguaje jurídico por lo que tomamos el resultado de la traducción para medir el nivel de adquisición de algunos términos del

lenguaje jurídico introducidos a partir de las actividades de entrenamiento de las estrategias de lectura. Para la realización de la traducción los estudiantes no consultaron ni diccionarios ni su cuaderno de trabajo. Las palabras que tomamos como referencia son aquellas que no se asemejan a sus equivalentes en al español: *arrêt*, *Cour*, (l') *égalité*, *amende*.

El resultado obtenido refleja que términos que no son del lenguaje corriente y, que si no es a través de textos de la especialidad no fuera factible su introducción en los cursos de francés general (por ejemplo, *arrêt* y *Cour*), estas palabras han sido apropiadas por la mayoría de los estudiantes. En el caso de la palabra *égalité*, por aparecer en el contexto precedido del artículo *l'* provocó una interferencia con la palabra *légalité*, también palabra del lengua jurídico. Por el sentido, ambas palabras se convirtieron en homófonas por la coincidencia de la estructura fónica (igual pronunciación) pero diferente representación grafica. Sin embargo, en el contexto en que aparece, sin ser plenamente equivalentes pudiera interpretarse de que sí lo son

l'égalité

(le principe de _____ de traitement entre les hommes et les femmes)

légalité

El resultado final fue: 6 estudiantes identificaron los equivalentes de las 4 palabras en español, 26 estudiantes tuvieron error con la palabra *égalité*, 21 no identificaron *amende* (muchos la tradujeron por *demande*), 5 estudiantes se equivocaron con la palabra *arrêt* y un estudiante se equivocó con la palabra *Cour*.

Esto demuestra que los estudiantes han ido incorporando de manera natural un lenguaje bien específico.

3.4 Interpretación de los datos obtenidos

Análisis de entrevista a profesor de la Facultad de Derecho⁸¹

El objetivo de esta entrevista fue obtener informaciones y elementos de reflexión sobre el proceso de aprendizaje de las asignaturas de la especialidad, es decir, tener una percepción sobre la consideración del francés como instrumento de trabajo en el desarrollo de las clases.

La percepción y experiencia de esta profesora quien por más de 5 años ha estado trabajado con los grupos de primer año nos resulta muy enriquecedora para nuestro análisis.

Entre las principales ideas obtenidas podemos destacar las siguientes:

- en primer año se trabaja sólo con libros de texto y alguna bibliografía complementaria orientada específicamente por los profesores de los colectivos
- en los dos primeros años los estudiantes empiezan a interpretar, aprender conceptos como Estado, Derecho, norma jurídica, relaciones jurídicas, entre otros y en la disciplina Historia General del Estado y del Derecho deben comprender el desarrollo histórico de las instituciones jurídicas y estatales
- considera que los estudiantes deben familiarizarse primero con el lenguaje jurídico y las características de los textos antes de abordarlos pues incluso hasta en español esto constituye una dificultad
- los egresados de la carrera sólo emplean el francés por interés personal. En la inmensa mayoría de los casos es prácticamente nulo porque incluso la bibliografía que más consultan es española.
- piensa (aunque según ella requiere ser confirmado) que la decisión de que este incluido el francés como parte de las opciones de lengua extranjera en el plan de estudio, responde a la falta de profesores de inglés por lo que esa necesidad se suple con profesores de francés
- en su criterio algunos profesores si tienen en cuenta la necesidad de utilizar textos de la especialidad en lengua extranjera y de hecho algunos lo hacen
- considera que la facultad ha establecido una estrategia de idioma muy importante y exige mucho para que la misma se ponga en práctica en los

⁸¹ Ver Anexo 9

programas de las disciplinas y asignaturas, aunque confiesa, que se le da más importancia al inglés

- en Teoría del Estado y el Derecho, que es del primer semestre de primer año, se trabajan todos o casi todos los conceptos básicos pero no hay un objetivo de entrenamiento específico con los textos, esta familiarización va saliendo en las propias asignaturas

- en Historia del Estado y el Derecho se trabajan fragmentos de normas antiguas con carácter histórico y es a partir del segundo año en que se comienza a trabajar con la Constitución. También se empieza con Derecho Civil y Penal por lo que se comienza a trabajar con ambos códigos.

- el texto periodístico no se utiliza

- el sistema de Derecho que se utiliza en Cuba es el Romano Francés, de lo que se deduce que es el mismo que en Francia, así que las fuentes jurídicas, entre otras cosas, son iguales aunque las normas en cada país sean específicas.

- la asignatura que resulta base para los estudiantes es Teoría del Estado y el Derecho porque en ella se estudian los sistemas y las fuentes. También en Derecho procesal se explica la estructura y competencia de los tribunales, tanto en Procesal civil como penal y en Derecho Constitucional General y Comparado también se encuentran cosas

- las actividades que conlleven consulta bibliográfica en lengua extranjera depende de que el profesor quiera orientarla

- no es objeto de comentario con los estudiantes en clase la configuración de los textos

- con el regreso al edificio remozado de la Facultad se volverá a trabajar en el laboratorio de computación

- a partir del segundo año es que se comienza a analizar normas y casos y hasta algunas sentencias en determinadas asignaturas

- a partir del próximo curso se retomaran las condiciones normales de trabajo

De acuerdo a los criterios recogidos en esta entrevista podemos concluir:

→ es esencial que la Disciplina Idioma Extranjero comience en el segundo año de la carrera para que se pueda contar con el referente en español

de la mayoría de los textos jurídicos que se utilizan tanto durante la carrera como en la etapa profesional, lo que también permite alcanzar un mayor conocimiento del vocabulario específico de la especialidad

→ se debe apoyar la estrategia respecto a las lenguas extranjeras planteada por la Facultad de Derecho pero para esto se debe analizar con cada idioma las posibilidades de empleo de los mismos en diferentes momentos del proceso docente educativo

→ deben ampliarse las relaciones interdisciplinarias, fundamentalmente con el idioma francés para que haya un mayor aprovechamiento de las potencialidades de empleo del mismo en esta especialidad que tiene como característica fundamental que el sistema jurídico de Cuba tiene semejanza al sistema jurídico francés

Análisis de entrevistas exploradoras a estudiantes de otro Plan de estudio⁸²

Con el objetivo de conocer las ideas o reflexiones sobre la experiencia tenida como estudiantes de francés en la carrera de Derecho seleccionamos a 3 de ellos. Estos estudiantes, actualmente cursan el 4º año y durante los primeros 3 recibieron 6 semestres de de Francés (4 correspondieron al francés general y dos fueron dedicados a actividades de lectura de documentos de la profesión con el objetivo de desarrollar la competencia de lectura de este tipo de texto). Nos pareció importante conocer como ellos apreciaron, fundamentalmente lo correspondiente a esos dos últimos semestres, ya que ellos constituyen el público que está directamente relacionado con nuestro tema de investigación.

Para el análisis de sus respuestas ante todo consideramos que teníamos que tener presente que estos jóvenes por primera vez se expresaban sobre el tema por lo que en varias ocasiones no utilizan las palabras adecuadas para decir sus puntos de vista, así como algunas oraciones hayan quedado inconclusas o contradictorias por falta del vocabulario adecuado. También se desvían del tema o justifican las cosas con una visión parcial del problema. De todas formas estos son riesgos normales cuando se trata de entrevistar a no especialistas en la materia. No obstante consideramos que nos aportan elementos para nuestro trabajo.

⁸² Ver Anexo 10

Primeramente les hice una breve exposición introductoria sobre el objetivo de la entrevista y lo que esperábamos de ella, es decir que como parte de mi trabajo investigativo tenía interés en conocer las dificultades a las que ellos se enfrentaban al leer textos de la especialidad.

De la manera en que se expresaron se constata que utilizaron sus propias palabras con sus propias categorías conceptuales y haciendo referencia a sus experiencias.

Con el objetivo de no frenar la exposición no hice intervenciones frecuentes que tal vez hubieran permitido retomar algunas expresiones dichas que no quedaban bien claras.

En general, las ideas esenciales que ellos expusieron, lejos de ser contradictorias y divergentes permiten constatar la percepción unánime del problema.

Estos tres estudiantes han continuado los estudios de francés en la Alianza Francesa siguiendo el curso de Francés Jurídico que les permite alcanzar una mayor profundización en sus conocimientos y obtener certificado de evaluación.

Mi conclusión respecto a la información recogida es que para estos estudiantes lo importante es encontrar rápido una información lo cual puede responder al hecho de que los textos jurídicos tienen estructuras muy rígidas y se conoce de antemano donde esta la información que se necesita por eso los 3 insisten en esto.

Todos coinciden en apreciar el apoyo de las habilidades alcanzadas en lengua materna para llegar a la comprensión de un texto en francés.

Para una de ellos el vocabulario también es necesario para la comprensión. A veces es un vocabulario que pudiera ser transparente en una situación de lenguaje coloquial pero puede resultar un falso amigo en lenguaje jurídico.

Una vez descritas y explicadas cada una de las técnicas que se aplicaron en la investigación así como el estudio de la documentación vinculada pasamos a exponer la evaluación de los resultados obtenidos, su alcance y significado para la investigación.

Nuestro objeto de análisis, el desarrollo gradual de la competencia de comprensión de lectura de textos de la especialidad mediante el empleo de estrategias de lectura en una primera etapa de los estudios universitarios resulta un fenómeno complejo que no se puede medir por un solo factor o condición.

Pudiera parecer que nuestro objeto de investigación quedó en un estudio descriptivo o exploratorio por no mostrar suficientes indicadores tasables. Pero es que el resultado esperado a alcanzar por parte de los estudiantes no es algo que se desarrolle por igual en todas las personas ya que intervienen diferentes factores que van desde el motivacional, el cognitivo y las características personales de los estudiantes que se manifiestan en su actuación. Por eso, no es de extrañar, que en el mismo periodo de tiempo, no se alcance el mismo resultado en todos los estudiantes. El desarrollo no fue uniforme, algunos estudiantes siguen presentando ciertas dificultades ante algunos textos lo que significa que para ellos alcanzar el estado idóneo requiere más tiempo para la ejercitación.

No obstante esto, consideramos que el propósito de la investigación, la amplitud y profundidad de los datos recogidos si dan respuesta a la inquietud con que la iniciamos. Ahora mas que nunca estamos convencidos de que la introducción de un aprendizaje de estrategias de lectura para ser utilizadas en la lectura de textos de especialidad no sólo es posible con estudiantes que comienzan los estudios universitarios sino que por el contrario es imprescindible si queremos hacer mas efectivo el desarrollo de los programas de lengua extranjera durante la carrera.

Valoramos altamente los posibles alcances del objetivo propuesto con el seguimiento de esta investigación en el futuro. Partimos de la observación de un fenómeno que no había sido debidamente descrito, estudiado o caracterizado. Consideramos que penetramos en la esencia del fenómeno estudiado y llegamos a descubrir sus regularidades y establecimos las relaciones y nexos fundamentales entre los elementos que participan en el

fenómeno por lo que podemos hacer recomendaciones para el perfeccionamiento de la práctica.

Queremos dejar plasmado el hecho de que es evidente el interés mostrado por la mayoría de los estudiantes para enfrentarse a textos de la especialidad y por incorporar el vocabulario propio lo que demuestra la motivación que despertaron las actividades vinculadas a proyectos profesionales.

Los estudiantes asumieron de manera responsable su aprendizaje lo que provocó un cambio en el comportamiento frente a las actividades presentadas. Ahora han comenzado a participar en la identificación de sus propias necesidades y tratan de buscar una solución a los problemas que presentan.

También se manifestó un grado de concientización de las contradicciones entre la limitación del conocimiento sobre las estrategias de comprensión de lectura que utilizaban y las necesidades de desarrollar una competencia profesional en cuanto a la lectura de los textos de la especialidad.

Los estudiantes aprendieron a identificar las estrategias metocognitivas y socio-afectivas de manera mas consciente.

Sin embargo, algunas dificultades, unas más objetivas y otras menos, pudieron haber afectado el alcance de resultados más favorables en el desarrollo gradual de la competencia de lectura de textos de especialidad

Entre las causas objetivas podemos mencionar:

- la reducción del número de horas de clases por necesidades constructivas de la Facultad
- la imposibilidad de poder utilizar Internet y otros recursos de informática
- el tratamiento uniforme a los aspectos metodológicos para las dos lenguas extranjeras que se imparten en la carrera, el inglés y el francés (lineamientos metodológicos plasmado en documento rectores para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario)

Las causas que pudieran tener un carácter más subjetivo son las siguientes:

- la formación en estrategias de lectura con que llegan los estudiantes a los estudios universitarios no es suficiente para enfrentar textos de la especialidad (valorado en el test diagnóstico), quedando patentizado que

- priorizan la comprensión de las palabras y no tienen en cuenta formas superiores de organización del texto
- los estudiantes le adjudican un valor medio al aprendizaje de al menos otra lengua extranjera en el nivel precedente lo que significa que no tienen desarrolladas suficientemente las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras (demostrado mediante encuesta)
 - los conceptos estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura no son abordados en los niveles precedentes por lo que los estudiantes tienen un conocimiento insuficiente para utilizar el metalenguaje necesario para describir los pasos que siguen en la utilización de dichas estrategias

Conclusiones parciales

En este tercer capítulo se brinda la descripción del proceso investigativo mediante una caracterización de las técnicas, procesos e instrumentos utilizados así como una interpretación de los resultados obtenidos con respecto a la información encontrada así como la valoración de los resultados logrados.

Para dicha interpretación tuvimos en cuenta la hipótesis formulada al comienzo de este trabajo. Se constata una evolución en la forma en que los estudiantes asimilan el nuevo papel que les toca desarrollar en una formación por competencias y en caso específico se trata de la competencia en comprensión de lectura de los textos de especialidad. La información obtenida muestra que se logra una diferencia respecto a experiencias docentes anteriores. Tal vez un aspecto que tendrá que ser objeto de estudio en futuras investigaciones será la manera de medir ese desarrollo. El análisis hecho para el texto del test diagnóstico puede ser una manera de alcanzar resultados más concretos de manera individual.

CONCLUSIONES

La orientación de esta investigación estuvo dirigida a analizar los problemas teóricos y metodológicos que inciden en el proceso de desarrollo gradual de la competencia de lectura de los textos jurídicos por parte de los estudiantes que se forman como futuros profesionales del Derecho a partir de la Disciplina Idioma Extranjero Francés en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana.

El modelo de análisis seguido partió del criterio de la necesaria transformación de la educación universitaria con un nuevo enfoque orientado a la formación por competencias profesionales para enfrentar una nueva realidad más competitiva en el mundo laboral. A partir del análisis hecho se consideró como necesidad básica para los profesionales, el desarrollo o consolidación de una competencia en lengua extranjera que permita en lo esencial la comprensión y utilización eficiente de la información técnica actualizada prestándole prioridad a la competencia de lectura de textos de la especialidad.

El objeto de análisis de la investigación estuvo centrado en aquellas estrategias que favorecen el desarrollo de la competencia de comprensión de lectura a partir de textos jurídicos y la inserción de las mismas en el proceso de aprendizaje de la lengua francesa con objetivos profesionales. Para este trabajo, el concepto de competencia de comprensión de lectura en la situación académica, representa la interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos entre los que se incluyen tanto los conocimientos de la lengua extranjera y de las características propias del lenguaje del Derecho como las estrategias cognoscitivas, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de lectura, es decir, las estrategias que facilitan la comprensión de los textos escritos pertenecientes a las ciencias jurídicas.

Al reflexionar sobre las estrategias de comprensión de lectura como un conocimiento necesario a adquirir para desarrollar la competencia, se consideró que tenía que tratarse de un desarrollo gradual determinado por el nivel de conocimientos alcanzado por los estudiantes tanto de la especialidad como de conocimientos de la lengua. Para estudiar con profundidad el objeto de atención hubo un apoyo esencial en las nuevas teorías que se ocupan de analizar y describir las actividades mentales que determinan los comportamientos del hombre. En este caso la Psicología cognitiva permitió determinar las operaciones que realiza un individuo para aprender, comprender, razonar.

Así se explicó el papel del estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje por la implicación del mismo en el tratamiento de la información. En este proceso el estudiante puso en práctica un conjunto de operaciones cognitivas y de

acciones definidas como estrategias para la comprensión de lectura y fueron las que ayudaron a regular su propio proceso.

Las primeras indagaciones respecto al tema llevaron al planteamiento como hipótesis que desde el nivel debutante, a través de la Disciplina Idioma Extranjero Francés, apoyándose en un modelo orientado a la adquisición o mejoramiento de las estrategias de comprensión de lectura para un curso de formación por competencia con fines profesionales, se podía contribuir al desarrollo gradual de la competencia de lectura de textos de especialidad. Esto determinó como objetivo de la investigación la fundamentación de la aplicación de una estrategia linguodidáctica para el desarrollo de la competencia de lectura mediante la aplicación de estrategias de comprensión de lectura adecuadas a los textos jurídicos para elevar gradualmente el nivel de actuación de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho.

Este Modelo consistió en la representación gráfica de todos los elementos que forman parte del proceso de integración o mejoramiento de las estrategias de lectura durante el desarrollo de los programas de la Disciplina Idioma Extranjero Francés de manera que en cada etapa del aprendizaje se pudo caracterizar y estudiar sus particularidades en cuanto a tipos de estrategias, actividades prototipo que pueden aplicarse de acuerdo al nivel de los estudiantes y la tipología de textos que se pueden emplear. Consecuentemente se razonó que era posible tener en cuenta dos niveles de preparación haciéndolos coincidir con los años escolares por lo que se consideraron dos etapas en el proceso de desarrollo de la competencia de lectura mediante la Disciplina Idioma Extranjero Francés. Esta propuesta cubre un espacio poco explorado en la didáctica de las lenguas extranjeras con fines profesionales y es una respuesta al problema científico que justificó la realización de esta investigación.

Específicamente respecto a la clasificación de las estrategias de comprensión de lectura, fue adoptada la clasificación de estrategias de aprendizaje propuesta por J.M. O'Malley y A.U. Chamot quienes propusieron una clasificación bajo la influencia de la Psicología cognitiva distinguiendo estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas. En esta perspectiva, se consideraron que las estrategias a desarrollar eran conocimientos procedurales, es decir, saber-hacer y esto determinó la forma de incorporarlas en los cursos a través de la ejercitación práctica.

Un segundo criterio hizo que se distinguieran de acuerdo al momento en que intervenían en el proceso de lectura y así fueron clasificadas en estrategias que se aplican antes, durante y posterior a la lectura. Para adoptar la clasificación de estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas se partió de que la descripción de las mismas evidencia claramente los objetivos que se plantean con su aplicación y permiten desarrollar una competencia.

Respecto a los estudiantes no solo se analizaron las características propias con que llegan a los estudios universitarios y que pueden afectar su proceso de aprendizaje para la lectura de textos de la especialidad, también se estudió qué conocimientos de la lengua extranjera necesitaban para el desarrollo de esa competencia de comprensión de lectura en función de lo que se considera el lenguaje del Derecho que posee características propias muy específicas. Por supuesto que para presentar este lenguaje del Derecho a través de actividades, el otro elemento esclarecido fueron los criterios de selección de los textos que formarían parte del proceso docente que a su vez determinaron las estrategias de comprensión de lectura adecuadas a los mismos.

Forma parte de este informe un inventario de las estrategias de lectura organizado de acuerdo al momento del proceso de lectura y al tipo de estrategia. Este inventario puede servir tanto a profesores como estudiantes pues les permite ampliar en el conocimiento de la diversidad de estrategias para posibles alternativas.

En esta tesis también se analiza el papel de las técnicas de la información y la comunicación como meta educativa y mas aún en el caso del Derecho porque el desarrollo de las mismas ha permitido que las fuentes de la especialidad encuentren formas novedosas de almacenaje, de constitución de bases de datos jurídico lo que conlleva el desarrollo de nuevas formas de búsqueda de la información.

A lo largo del trabajo se argumentó la necesaria relación interdisciplinaria que se materializa con la participación de los profesores tanto de la lengua extranjera como de la especialidad como orientadores en el proceso de aprendizaje lo que entre otras cosas garantiza la motivación de los estudiantes quienes pueden constatar la relación que se puede establecer entre la lengua extranjera y la especialidad.

En la etapa experimental de aplicación se probó la validez de lo planteado inicialmente de que no existen impedimentos para considerar el desarrollo de la competencia de lectura a partir de textos de la especialidad desde el nivel debutante lo que se manifiesta en la factibilidad de incorporar textos de la especialidad de variado carácter para que su información sea tratada por los estudiantes aunque tengan pocos conocimientos de la lengua.

Se considera que los resultados obtenidos no son iguales para todos los estudiantes porque hay aspectos objetivos y subjetivos que incidieron en el logro de los resultados esperados, pero no se puede obviar que por tratarse de una investigación que tiene como sujeto de análisis al estudiante, en su generalidad todos son diferentes y el alcance del desarrollo responde a esa diferencia. No obstante, esta investigación permitió vincular diferentes aspectos de la situación de aprendizaje de la lengua extranjera de manera enriquecedora al contemplar no la lengua en general ni cualquier tipo de texto sino una lengua específica y textos específicos que conllevan un nuevo

tratamiento al proceso de lectura incluyendo como nuevo elemento a considerar, las estrategias de comprensión de lectura.

En el orden práctico, esta investigación abre nuevos horizontes de análisis no solo en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras sino también en la solución de problemas de formación en el marco general de la enseñanza universitaria. Hay que considerar que este estudio se dirigió a la primera etapa por lo que se debe continuar la profundización en su estudio contemplando la segunda etapa y de manera perspectiva ver las posibilidades de instrumentar el seguimiento de la preparación de los estudiantes en otro nivel de conocimientos de la especialidad.

Entre los aportes de esta investigación esta la contribución al conocimiento sobre el tema de formación por competencias y el empleo de las estrategias para desarrollar la competencia de lectura con fines profesionales en la esfera jurídica; la argumentación sobre las ventajas para los estudiantes de adquirir nuevas estrategias de lectura con lo que desarrollan la competencia de lectura de textos de especialidad que a su vez se revierte en su formación profesional; la presentación de las condiciones para la inserción de estas estrategias en los cursos de lengua; la propuesta de una selección de actividades prototipos que puede ilustrar a otros profesores la manera de trabajar las estrategias de comprensión de lectura; reúne una documentación variada que puede utilizarse en la profundización del tema para nuevas investigaciones sobre la temática.

El éxito de esta investigación podrá medirse, luego que se cierre el ciclo cuando los estudiantes cursen todos los semestres de la Disciplina. La satisfacción no se hallará en el resultado exitoso de las actividades sino por el desempeño durante el proceso como tal. Lamentablemente se presentaron obstáculos en los últimos cursos en la Facultad de Derecho que retrasaron el desarrollo de los programas de la Disciplina. No obstante, a pesar de eso, se valora muy positivamente lo que ya se considera un logro en cuanto a que los estudiantes desde el primer año de la carrera comienzan a demostrar interés por las estrategias de comprensión de lectura que aplican al enfrentarse a los textos de su especialidad.

El tema de investigación fue útil para conocer mejor los conceptos esenciales en el campo de la enseñanza con objetivos específicos y poder describir el modelo que incluye todos los elementos que intervienen en el desarrollo gradual de la competencia de lectura de textos de la especialidad para el programa de la Disciplina del Plan de estudio de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana.

La elaboración del inventario de estrategias de lectura resulta amplio para lo que comúnmente se encuentra en la bibliografía sobre el tema que además muy pocas veces esta enfocado para la especialidad del Derecho por lo que pone en evidencia

facetas poco conocidas del fenómeno estudiado y puede servir para suplir esta ausencia.

Pudiera continuarse la realización de investigaciones más ambiciosas pero esta ha sido la primera, que en condiciones menos favorables, abre nuevas perspectivas. Las lenguas extranjeras en la formación de profesionales de carreras no vinculadas a las filológicas merecen un estudio más profundo que tenga en cuenta además, la lengua que se estudie en el contexto universitario para trazar los lineamientos que orienten su aprendizaje.

RECOMENDACIONES

- ~ Incorporar a los programas de la disciplina Idioma Extranjero Francés de la Facultad de Derecho la estrategia linguodidáctica que se propone mediante el empleo del Modelo de integración de las estrategias de lectura a partir de textos de la especialidad desde el mismo primer semestre
- ~ Continuar el perfeccionamiento de la estrategia linguodidáctica a partir de nuevas investigaciones relacionadas con los factores que inciden en la misma para la segunda etapa
- ~ Establecer la consideración de la relación interdisciplinaria como requisito esencial para la confección de los programas y de las clases de todas las asignaturas a nivel de año y de carrera
- ~ Ofrecer una preparación a los profesores que imparten clases en la Facultad de Derecho que garantice una adecuada aplicación de la estrategia linguodidáctica propuesta
- ~ Plantear a las instancias de dirección metodológica de la Universidad de La Habana se considere la revisión de las directivas que determinan los aspectos relacionados con las lenguas extranjeras en los planes de estudio a partir de las consideraciones plasmadas en esta tesis
- ~ Se valore la confección de material docente que responda a las necesidades específicas de los estudiantes que se forman en la Facultad de Derecho y que reciben francés como Idioma extranjero

PRECISION TERMINOLOGICA

Pág.

| | | |
|-------------------------|---|-------------------------|
| Adquisición | Proceso involuntario, inconsciente de tratamiento de la información y de memorización que culmina con un aumento de los saber y saber-hacer | 10, 11, 15 |
| Aprender | Acción que conlleva a un conjunto de operaciones y procedimientos mentales que permiten procesar la información que se recibe y construir un nuevo significado que depende de la interacción entre la información que se tiene almacenada en la memoria y la nueva que se recibe. | 13 |
| Aprendizaje | Conjunto de actos o actividades voluntarias y conscientes dirigidas a la apropiación de una competencia, un saber o una información comúnmente en contexto institucional | 10, 15, 18 |
| Apropiación | Proceso de apropiación natural, caracterizado por conductas menos conscientes, no observables | 11 |
| Autonomía | Capacidad del estudiante de encargarse de su aprendizaje | 13, 16 |
| Capacidad | Comportamiento potencial que permite a la persona ejercer una tarea de manera consciente e intencionada | 21 |
| Cognitivismo | En psicología general contemporánea, corriente que considera el cerebro humano como un sistema de tratamiento e interpretación de la información nueva en función de la información anteriormente almacenada en la memoria | 14, 15, 43, 66 |
| Competencia profesional | Interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferible a diversos contextos específicos. Comportamientos laborales con buen nivel de eficiencia. | 11, 18, 19, 23 |
| Competencia en | Comportamiento eficiente resultado de la puesta en | 16, |

| | | |
|---|--|---------------------------------------|
| comprensión de lectura en lengua extranjera con fines profesionales | practica de procesos cognitivos que permiten acceder al sentido de un texto escrito para comprender y manejar información actualizada a partir de los textos de la especialidad | 19, 51, 78, 86, 88, 94 |
| Construcción del sentido de un texto | Forma de leer apoyándose sobre los índices del texto juzgados los más significativos | 81 |
| Derecho | El Derecho es, ante todo, un fenómeno normativo y expresa su voluntad mediante el dictado de normas jurídicas. | 1 |
| Estilo cognitivo | Comportamiento de aprendizaje del individuo puesto en evidencia siguiendo un modo preferencial | 78 |
| Estrategia | Práctica basada en el razonamiento. Trasmite la idea de que lo que se pone en práctica se descompone en diferentes operaciones reconocibles, identificables y reproducibles, lo que implica la organización planificada de métodos, técnicas y medios con vista a alcanzar un objetivo | 13 |
| Estrategias cognoscitivas | Procesos involucrados en las actividades de procesamiento de información que contribuyen a mejorar el aprendizaje | 14, 15, 16, 43, 76, 94 |
| Estrategias de aprendizaje | Consideradas conocimientos procedurales, es decir, saber-hacer | 15, 16, 43, 79 |
| Estrategia de lectura | Maneras diferentes de leer, unas generadas por el propio lector y otras sugeridas por el propio texto | 43, 92 |
| Estrategias | Acciones que permiten reflexionar sobre las | 79, |

| | | |
|--|--|--------------------------|
| metacognitivas | condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje como pueden ser las actividades que se organizan o planifican, la auto-evaluación y la auto-corrección. | 95, 101 |
| Estrategias cognitivas | Acciones a partir de las cuales el aprendiente interactúa con la materia que estudia con vista a realizar una tarea de aprendizaje. | 75, 95, 97, 108 |
| Estrategias socio-afectivas | Controlan el aspecto afectivo personal durante el aprendizaje e implican una interacción con colaboradores con vista a favorecer la apropiación de la lengua. | 95, 99, 112 |
| Formación por competencias profesionales | Proceso docente centrado sobre el estudiante, orientado a desarrollar y potenciar las competencias aplicables a situaciones laborables. | 10, 17, 21, 45 |
| Francés con objetivos específicos | Manera funcional de enseñanza y aprendizaje de la lengua a un público adulto, el cual, de manera rápida, alcanza un conocimiento limitado pero suficiente, que le permite ser capaz de desarrollar una competencia en francés para enfrentar situaciones de la actividad profesional o para estudios superiores. | 25, 29, 42, 45 |
| Francés de especialidad | Formación en la lengua correspondiendo a necesidades profesionales | 26 42, 50 |
| Francés general | El francés usual tal como se enseña en los métodos de francés destinado a todos los públicos | 50 |
| Lector autónomo | En una formación por competencias significa que el estudiante, sin la participación del profesor, tiene la libertad de organizar sus acciones dirigidas a acceder al sentido del texto de especialidad. | 16 |
| Lenguaje del Derecho | Forma particular de comunicar de los miembros de las profesiones judiciales y jurídicas durante el ejercicio de sus funciones, | 54, 55, 57, 60, 65 |

| | | |
|--|---|--------------------------------|
| Memoria | Capacidad de los seres humanos para registrar, retener y recuperar información. Está conformada por tres tipos de almacenes: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Es en esta última en donde se almacenan los resultados del aprendizaje. | 73 |
| Metacognición | Conocimiento que tiene el individuo de sus propios procesos cognitivos | 77 |
| Modelo de integración de las estrategias | Representación de los elementos que participan en el desarrollo gradual de la competencia de comprensión de lectura de textos de la especialidad. Su función es organizar el comportamiento que se espera de los estudiantes a partir de las relaciones que se pueden establecer entre los elementos que participan en el proceso de lectura. | 5 |
| Pedagogía diferenciada | Forma de hacer participar al estudiante en la construcción de su aprendizaje dejándole la libertad de organizarse y ocuparse de él tanto dentro como fuera del cuadro escolar para que pueda trabajar, según sus propios itinerarios de apropiación lo que le permite un aprendizaje en autonomía. | 12, 15 |
| Perfil profesional | Para elaborar el plan de formación hay que hacer referencia al perfil de formación, describir las situaciones profesionales, actividades, tareas y habilidades que el formado será capaz de poner en práctica al final de su formación | 18, 25 |
| Procesos mentales | Sistema cognitivo de operaciones o actividades mentales tales como la percepción, la atención, la comprensión, el pensamiento, la representación del conocimiento, la memoria, entre otros, realizados por el individuo en el procesamiento de la información que recibe por los sentidos. Estos procesos mentales facilitan el aprendizaje escolar al procesar, organizar, | 14, 43, 49, 72, 74 |

| | | |
|---|---|---------------------------------------|
| | retener y recuperar el material informativo que se recibe en función de un objetivo previamente trazado. | |
| Proceso de lectura | Iniciativas y responsabilidades que asume el estudiante durante la preparación y desarrollo de la lectura apoyándose sobre los índices del texto juzgados los mas significativos para la construcción de sentido | 15 |
| Referente | Para este trabajo, es el conocimiento de los objetos y fenómenos propios del Derecho | 21 |
| Saber | Los conocimientos individuales o cognición; el saber qué, que es un conocimiento declarativo | 15, 21 |
| Saber-hacer | Los conocimientos procedurales, lo que un individuo es capaz de aplicar en una situación dada. Se trata del saber cómo. | 15, 21 |
| Saber-ser | Es el estilo de conducta de un individuo | 15, 21 |
| T.I.C. | Tecnologías de la información y la comunicación | 14 |
| Texto escrito | Conjunto de enunciados escritos producidos por un sujeto con el fin de constituir una unidad de comunicación | 67 |
| Texto de Derecho o texto de la especialidad | Es aquel producido por profesionales de esta esfera profesional que se caracteriza por sus temáticas propias, por el empleo de un estilo propio de acuerdo a la función que debe cumplir lo cual se refleja en su forma lingüística, dígame su sintaxis y su terminología. | 50, 66, 67, 68, 71, 92 |
| Tratamiento de la información | Conjunto de procesos mentales que se ocupa de la selección de los elementos nuevos en la información, su almacenamiento en la memoria, su recuperación cuando quiera volver a reutilizarlos o relacionarlos con otros. Puede servir como modelo al acto de aprendizaje porque se puede suponer que todo aprendizaje es el tratamiento específico de una información particular. | 72 |

Producción científica de la autora de la tesis sobre el tema:

CEJUDO M., *Développement des habiletés de lecture dans les cours de français deuxième langue étrangère* Bulletin informatif de l'Institut Supérieur de Langues Etrangères "Pablo Lafargue", La Havane, 1988

CEJUDO M., *Enseigner le français à un public scientifique*, Actes de SEDIFRALE XIII, Lima, Pérou, (CD interactif), 2002

CEJUDO, M., *Les stratégies d'apprentissage pour le développement de la compréhension de lecture des textes de la spécialité*. Revue Sapiens, Revue digitale de la Faculté de Langues Etrangères de l'Université de La Havane (en préparation), La Havane, 2006

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ACUÑA, T, *Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte*, <http://aile.revues.org/sommaire71.html> Consultado el 26 de mayo de 2006
2. ADAM, MJ y BJ Starr, 1982, *Les modèles de lecture*, Bulletin de psychologie, t. XXXV, n° 356 pp. 88-89, en *La compréhension de textes familiers et non familiers chez l'adulte anglophone en français langue seconde*, Linda de Serres, Boletín de la Asociación Canadiense de lingüística aplicada, Otoño, 1990, Vol. 12, n° 2, pp. 45-58).
3. ADAM, J-M *Cadre théorique d'une typologie séquentielle*, en Etudes de Linguistique N° 83, julio-sept. 1991, Pag. 7-18
4. ADAM, J-M, *Les textes, types et prototypes*, Nathan université, Paris, 2001
5. ADAM, J.M., *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* Armand Colin, collection "Cursus", Paris, 2005
6. Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2). New York: Academic Press en *Enseñando a aprender*, L. POGGIOLI, Universidad Central de Venezuela, 1998

7. ALBERO, B. *Les centres de ressources langues: interface entre matérialité et virtualité*, en *Études de Linguistique appliquée* N° 112, 1998
8. ALTET, M., *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris, 1994
9. ANDERSON, P. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999
10. ATKINSON, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2). New York: Academic Press citado por L. Poggioli, en *Enseñando a aprender*, Instituto Pedagógico de Caracas
11. ATLAN, J. *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*, Revista ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), 1999
12. BASSARDON, S. *Guide du langage juridique. Les pièges à éviter*, Jurisclasseur, 2002
13. BATHKINE, M *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, citado en *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris, 1996
14. BEACCO, JL, *Analyse de discours et lectures de textes de spécialité*, BELC, Paris, 1977 en *Du français fonctionnel au FOS. Histoire des notions et des pratiques*, G. Holtzer, en *Revue Langue Française*, mai 1987
15. BELTRAN, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A. citado por L. Poggioli en *Enseñando a aprender*, Universidad Central de Venezuela, 1998
16. BERBAUM, J., *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF, 1992
17. BIBEAU, R, *L'élève rapaillé*, CRAP, Québec 1998
18. BIBLIOTECA DIGITAL de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) <http://www.campus-oei.org/oeivirt/index.html>
19. BOGAARDS, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*
20. BONNARD, J *Méthodes de travail de l'étudiant en Droit*, Hachette Supérieur, 2006

21. BRONCKART, J.P., *Estudios del texto y el discurso* (entrevista),
Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL Ano 4 – número 6 –
março de 2006 - ISSN 1678-8931
22. BOUVET, É. & Bréelle, D. (2004). "Pistage informatisé des stratégies de
lecture : une étude de cas en contexte pédagogique". *Apprentissage des
langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7,
1, juin 2004, pp. 85-106. [http://alsic.ustrasbg
fr/v07/bouvet/alsic_v07_02-pra1.htm](http://alsic.ustrasbg.fr/v07/bouvet/alsic_v07_02-pra1.htm), situado el 15/06/20004.
23. CADIET, L., *Découvrir la justice*, Dalloz, 1997
24. CALAQUE, E. *Accéder au(x) sens du texte : itinéraire de lecture,
itinéraire de lecture*, Les Cahiers de l'ASDIFLE N° 15. Actes des 31° et
32° Rencontres Mars 2003, Paris – octobre 2003 Montpellier.
25. CARRE, Ph., Moisan A. et Poisson D. *L'autoformation*. Pédagogie
d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1997
26. CARTIER, S. *Conférences difficile apprendre Cartier texte-
continu 29-04-2002*
27. CASTELLANOS, A y otros *Estrategia docente para contribuir a la
educación de valores en estudiantes universitarios: su concepción e
instrumentación en el proceso docente* en: *La educación de valores en el
contexto universitario*, CEPES-UH, 2001
28. CEMBALO, S. M., *Du problème à l'action. Une tentative de rénovation
des pratiques pédagogiques dans l'utilisation du français comme langue
d'étude universitaire*. *Le Français dans le Monde*. N° spécial. Recherches
et Applications. Publics spécifiques et communication spécialisée, 1990
29. CHALLE , *O Enseñar le français de spécialité*, Economica, . 2002
30. CHARAUDEAU, P. Las grandes problemáticas del análisis del discurso.
Conferencia ofrecida en el Centro de Lenguas Extranjeras de la
Universidad Nacional Autónoma de México (1996) publicada en la
traducción de Maria de Lourdes Berrucis en la revista *Estudios de
Lingüística Aplicada*. Año 16, Numero 27, julio 1998
31. CHARAUDEAU P. y D. Manguenau *Diccionario de análisis del discurso*
Editions Seuil, Paris, 2002
32. CHARTIER, R *Pratiques de la lecture*, Petite bibliothèque Payot, 1993

33. CIAPUSCIO, G.E. en *Textos especializados y terminología*, Ciapuscio, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona, 2003
34. CICUREL, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Coll F, 1991
35. CICUREL, F. et Moirand, S., *Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques*. Le Français dans le Monde. N° spécial. Recherches et Applications. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive 1990
36. CICUREL, F *Les textes et leurs lectures*, Etudes de linguistique appliquée 119, Didier, 2000
37. CICUREL, F *Quand le français langue professionnel est l'objet de la interaction*, les Carnets du Cedisor 7, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2001
38. COGLE, M.C. *Una estrategia de autoevaluación en la asignatura idioma Inglés con fines específicos*, tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2004.
39. Colectivo de autores, *La educación de valores en el contexto universitario*, Editora Félix Varela, La Habana, 2001
40. CORNAIRE ornaire C, *Le point sur la lecture*, CLE International, 1991
41. CORNAIRE, C. y P. Raymond, *La production écrite*, CLE International, 1994
42. CORNAIRE, C *La lecture en didactique des langues*, Anjou, CEC, 1991, Quebec (Coll Le point sur)
43. CORNU, G, *Linguistique juridique*, Editions Montchrestien, 2000
44. CUQ, J.P., y I Gruca *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002
45. CUQ, J.-P Dir., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003
46. CURBEIRA, Ana, *Introducción a la Teoría del Lenguaje*, Editorial Félix Valera, La Habana, 2007
47. CYR, P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, 1998, Pag. 38-39).

48. DABENE M., *Les cheminements du sens chez de jeunes lecteurs en situation scolaire*, en *Études de linguistique appliquée*, N° 119, julio-septiembre 2000
49. DAMETTE, E. *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle*, L'Harmattan, Paris, 2007
50. DARLINGTON, A, Larrubia MM *Le français sur objectifs spécifiques! Et ...pourquoi pas le droit?*, tesis de Maestria, 2002
51. DEBAISIEUX, J.M. *Une expérience de lecture en langues romanes*. Mélanges CRAPEL N° 27, 2003
52. DEFAYS, J.M., *Le français LE et L2. Enseignement et apprentissage*, Mardaga, 2003
53. DEFRENOIS-SOULEAU, I, *Je veux réussir mon droit. Méthodes de travail et clés du succès*, Armand Colin, 2004
54. DEVILLA, L., "*Analyse de la linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1, 2006
http://alsic.u-strasbg.fr/v09/devilla/alsic_v09_14-liv4.htm, situado el 20 de diciembre
55. DIAZ Santos, G., *Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico*, tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2000.
56. *Dictionnaire de didactique du français LE et L2*, bajo la dirección de JP Cuq, CLE International, 2003
57. *Dictionnaire de análisis del discurso*, dirigido por P. Charaudeau y D. Manguenau Editions Seuil, Paris, 2002
58. *Dictionnaire encyclopédique 2008*, Micro Application, Réf. 9421, www.microapp.com
59. *Dictionnaire Lexique des termes juridiques*, Editions Dalloz, 2003
60. Enríquez, I., *Una estructura metodológica para el tratamiento de lectura crítica-valorativa en lengua inglesa*, tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 1998, La Habana, Cuba
61. *Dictionnaire de análisis del discurso*, dirigido por P. Charaudeau y D. Manguenau Editions Seuil, Paris, 2002

62. DIDAC N° 49, *Formación por competencias*, México, 2007
63. DUCROT, O. J-M Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Editions du Seuil, 1995
64. EURIN-BALMET, S. y M Henzo de Logge *Pratiques du français scientifique*, Hachette-Aupelf, 1992, capítulo 3
65. FAYOL, M y Mouchon, S *De quelques marques associées à la gestion de certains opérations cognitives durant la lecture*, en Evaluer le savoir-lire, Boyer, J-Y et al. Les Editions Logiques, Montréal, 1994
66. FERNANDEZ BULTE, Julio, *Teoría del Derecho*, Editora Félix Varela, La Habana, 2001
67. FOULIN J-N y S. Mouchon *Psychologie de l'éducation*, Nathan, Paris, 1998
68. FOWLER, R. *Linguistic Criticism*, Oxford: O.U.P. 1986. p. p. 85 – 86 en Introducción a la Teoría del Lenguaje, Curbeira, Ana, Editorial Félix Valera, La Habana, 2007
69. FOULIN J-N y S. Mouchon *Psychologie de l'éducation*, Nathan, Paris, 1998
70. Gagné R.M., *The conditions of learning*, Holt, Rinheart and Wiston, N. York, 4ed., 1985, p.35 tomado de *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Françoise Raynal et Alain Rieunier, ESF, 1997
71. GAGNE, R *The conditions of learning*, Holt, Renheart and Winston, N. York, 4ème Edition, 1985, en *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*)
72. GAGNE, R.M. y Glaser, R. (1987). Foundations in learning research. En R.M. Gagné (Ed.), *Instructional technology: Foundations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. citado por L. Poggioli, en *Enseñando a aprender*, Instituto Pedagógico de Caracas
73. GALISSON, R *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme* CLE International, Paris, 1980
74. GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, coll. LAL , Paris, 1987

75. GOANAC'H, D., y Michel Fayol, *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia* Paris : Hachette éducation, 2003, ISBN : 2-0117-0763-3
76. GAONAC'H, D. La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, <http://aile.revues.org/sommaire71.html> consultado el 26 de mayo de 2006
77. GIASSON, J *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaëtan Morin, 1990
78. GIORDAN A. y J. Saltet *Apprendre à apprendre*, Libro, Paris, 2007
79. GLORIEUX, J. *Lire et comprendre*, Lyon, Chronique Social, 2004
80. GOMBERT, E *Activité de lecture et activités associées*, Collectionn Psychologie D'aujourd'hui, Paris, PUF, 1992
81. GOMEZ Fernández, T. *El trabajo docente en la formación por competencias*, Revista DIDAC Universidad Iberoamericana, México, 2007
82. GONZALEZ, V y otros. "La Orientación Profesional en la Educación Superior: Una alternativa teórico-metodológica para su instrumentación en los centros universitarios", tomado del curso ofrecido en el Congreso Internacional de Universidades. Universidad 2002. Febrero. Ciudad de la Habana. Cuba
83. GONZALEZ, Viviana *El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?* en: Revista Cubana de Educación Superior. Vol XIX No. 3. Pp. 39-48 1999
84. GRACH, N. *Lire et comprendre le droit. Méthode et illustrations*, Grach N et al. Ed. Foucher, Paris, 1999
85. GREMMO, M-J *Apprenant en langue ou apprenti lecteur?* En Mélanges pédagogiques, CRAPEL, Université Nancy2, 1980
86. GREMMO, M-J, Holec, H., *La compréhension orale: un processus et un comportement*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, febrero-marzo 1990, pag. 30-40, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive
87. GUIMBRETIERE, E. *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle*, L'Harmattan, 2007

88. FIGUEROA Esteva, M. *Principios de organización del lenguaje (estudio liminal)*, Ed. Academia, 1980
89. FILMUS, D. *El Papel de la Educación Frente a los Desafíos de las Transformaciones Científico-Tecnológicas*, Biblioteca virtual de la OEI, Educación Técnico Profesional, OEI, 1994
90. HANNON, L. & Renard, C. (2006). "Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1. pp. 245-258. http://alsic.u-strasbg.fr/v09/hamon/alsic_v09_06-liv3.htm, situado em 15/04/2006.
91. HERNANDEZ Díaz, A. *Las estrategias de aprendizaje como un medio de apoyo en el proceso de asimilación*, CEPES, Universidad de La Habana, 2002
92. HOECKE M., *Comment les normes juridiques sont-elles formulées dans les textes législatifs?* expuesto en el CNRL el 25 de marzo de 1987).
93. HOLEC, H. *L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation*, Le français dans le monde, Recherches et applications, en *Apprentissage et usage des langues dans le Cadre européen*, numéro spécial, 07, 1998
94. HOLEC, H. *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition*, Mesa Redonda durante los encuentros de ASDIFLE en marzo y octubre 2002, Paris, Grenoble
95. HOLTZER, G., *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques*, en *Le français dans le monde*, Recherches et applications, janvier 2004
96. IBERPROFE, *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*, OEI. Iberprofe. Servicios para educadores y centros educativos. <http://www.iberprofe.com/>, 2000
97. [Jurisguide.univ-paris1.fr](http://jurisguide.univ-paris1.fr), *Conseils méthodologiques pour debuter une recherche documentaire en droit* [Jurisguide.univ-paris1.fr](http://jurisguide.univ-paris1.fr), <http://jurisguide.univ-paris1.fr>. 07/06/2006
98. KINDELAN, M. P. Textos y estrategias de aprendizaje de una 2LE en un contexto de inglés aplicado a la ciencia y tecnología, *Revista Española de Lingüística Aplicada* Vol. 10 N° 119 2000

99. KINTSCH W y van Dijk T.A. *Comment on se rappelle et on résume des histories*, Languages N° 40 pp 98-116).
100. KOHLER-Bally P., *L'apport d'un site Internet en français du droit*, Les Cahiers de l'ASDIFLE N° 14, *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?* Actas des 29^{ème} y 30^{ème} Encuentros, Marzo 2002, Paris - Octubre 2002, Grenoble
101. KRASHEN, S.D., *Second Language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981 en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.P. Cuq e I. Gruca, Presses Universitaires de Grenoble, 2002
102. LEHMANN D. y Moirand. S *Une approche communicative de la lecture*. En FDLM Recherches et applications N° 153 1980)
103. LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal / Paris, Guérin / Eska, en *Les stratégies d'apprentissage*, Cyr, P. CLE International, 1998, Pag. 4 Legifrance, 2002, <http://legifrance.gouv.fr/html/>
104. LE POLE DE L'EST, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Biblioteca Nacional de Québec 1996
105. LE NINAM C y Miroudot B, *Apprentissage du FOS. Diversité des situations d'enseignement*, Le français dans le monde, enero 2004
106. LERAT, P, *Les langues spécialisées*, PUF, Paris, 1995
107. LIEURY, A. y de La Haye, F., *Psychologie cognitive de l'éducation*, Dunod, Paris, 2004, pag. 59-82
108. LITTLE, D. *La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Paris, Editions du Conseil de l'Europe.
109. MANGIANTE, JM y Parpette C, *Le Français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, 2004
110. MAINGUENEAU, D., *Análisis del discurso* (entrevista), Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL Año 4 – número 6 – março de 2006 - ISSN 1678-8931
111. MAINGUENEAU, D., *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, 1996,

112. MATOS Hernández et al., *Lexicología y semántica españolas*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1987
113. MEIRIEU, P., *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1991)
114. MEIRIEU, P., *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, 1987, ed 2004
115. MEIRIEU, P., *La pédagogie différenciée: l'essentiel en une page*, en Les Cahiers pédagogiques, número especial *Différencier la pédagogie*, 1988.
116. MONOREO, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona España, 1994
117. MOIRAND, S. 1979. Situations d'écrit. Clé international, Paris. <une stratégie de lecture correspond à comment le lecteur lit ce qu'il lit>.
118. MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, "F", 1990
119. MOIRAND, S., *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles*, en *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, colección Le français dans le monde/Recherches et applications, 1990
120. MOIRAND, M., *Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?* Cediscor-Syled, Université Paris III – Sorbonne nouvelle, 2004
121. MUCCHIELLI, R. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-social,e* ESF, 1993
122. NARCY, J.-P., *Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage?* en *Learning styles*, Duda, R. y Riley Ph., Presses Universitaires de Nancy, *Processus discursifs*, 1990, pag. 90
123. NOVEL, F. et al, *Lire les faits divers*, Coll Pratiques langagières, Séries Pratiques du discours, Les Editions La Lignée Inc Quebec, 1993
124. PANSIER F-J, *Méthodologie du droit*, LexisNexis SA, 2005
125. PASTOR De la Silva, Raquel, *Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur – scripteur au cours de la lecture de textes de médiacritique d'art en langue étrangère*, AILE 13 2000 (consultado el 26 de Mayo de 2006
126. PENFORNIS, J.-L., *Le Français du droit*, CLE International, Paris, 1999

127. POGGIOLI, L., en *Enseñando a aprender*, Universidad Central de Venezuela, 1998
128. PRZESMYCHGI, H, *La pédagogie différenciée*, Ed. Hachette, 2004
129. _____ *Psicología cognitiva* Microsoft® Encarta® 2007 [DVD]. Microsoft Corporation, 2006.
130. RABIT, M. *Les mots-clés du droit*, Bréal, 2003
131. RAYNAL, F. y Rieunier, A. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF, 1997
132. RICHTERICH, R *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette F, 1985
133. ROBERT, J.P. *Dictionnaire pratique du Didactique du FLE*, Coll. L'essentiel français, OPHRYS, 2002
134. RODRIGUEZ Beltrán Notas de clase del curso de Linguodidáctica impartido por el Dr. Rafael en la Maestría de Lingüística Hispánica, Universidad de La Habana durante el curso 2003-2004
135. ROQUE Verdura, I, *El autoaprendizaje: problemática de su integración en un sistema de enseñanza de una lengua en la universidad (Licenciatura en Lengua Francesa)*, tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas, La Habana, Cuba, 2005
136. ROUET, JF *La compréhension de documents électroniques*, Alsic, Vol. 09 Pág. 248, <http://alsic.org>, abril 2006
137. RUI, B *Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langue étrangère et maternelle*”, Acquisition et Interaction en Langue Etrangère [En ligne] La lecture en langue étrangère, Mise en ligne le 14-12-005, <http://aile.revues.org/document387.html>
138. SANFOURCHE, Jean-Paul *Stratégies de lecteur et compétences de lecture*, 1997 [http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Sanfourche_Strategies.html]. (Consultado el 13 de julio de 2006)
139. SILVA O. *El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Razón y Palabra*, en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/osilva.html.2002>) en *L'anayse du discours et ses frontières*, Maingueneau D.,

- Rev. Marges Linguistiques – Num 9, mayo 2005, MLMS editor,
<http://www.marges-linguistiques.com> Francia
140. SOIGNET, L, *Le français juridique*, Hachette, 2003
 141. SOSA Castillo, A. M et al. “*Las competencias: una aproximación para la valoración del impacto de los graduados universitarios en la realidad laboral cubana*”, CEPES, Universidad de La Habana, VI Taller sobre la Educación Superior, en Evento Universidad 2004, La Habana, Cuba
 142. SOUCHON, M *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], La lecture en langue étrangère, (mise en ligne le 13 décembre 2005), disponible sur <http://aile.revues.org/document1462.html>)
 143. SOUCHON, M., «*Lecture de textes en langue étrangère et compétence textuelle*», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 13-12-2005 Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1462.html>
 144. SOURIEUX J.L. et P. Herat, *Le Langage du Droit*, PUF, Paris, 1975)
 145. STEINBERG, H, *Les dessous du Palais*, Editions Pierre Tisseyre, Ottawa, 1993
 146. THEOPHANOUS, O. y Martine Dreyfus, *Attitudes d’inférence lexicale lors d’une tâche de lecture en FLS*, Les Cahiers de l’ASDIFLE N° 15, 2003
 147. TIBERGHIEU, C., en *Psychologie de la mémoire humaine* en M. Van der Linden y R. Bruyer /dir/ *Neuropsychologie de la memoire humaine*, Presses universitaires de Grenoble, 1991
 148. ULLMANN, S. *Semántica : Introducción a la ciencia del significado* en Selección de Lecturas de Introducción a la Teoría del Lenguaje, compiladora A. Curbeira Cancela Editorial Félix Valera, La Habana, 2007
 149. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, *Definición de modelo*, <http://www.virtual.unal.edu.co>
 150. VAN DIJK T. A. *The Study of Discourse*. In: *Discourse as Structure and Process*. Sage, London, 1997
 151. Varios, *Les textes et les lectures* , Revista Etudes de linguistique appliquée
 152. VERDELHAN-BOUGARDE, M. y al. *Sans Frontieres*, CLE International, Paris, 1982

153. WENDEN, A.L. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliff, Prentice-Hall, , en *Les stratégies d'apprentissage*, Cyr, P. CLE International, 1991
154. WOLFS, J.L. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: du secondaire à l'université* De Boeck Université, Bruxelles, 1981