



Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista¹

*Ana Lucía Delmastro** y *Leonor Salazar***

aldelmastro@yahoo.com; leonorsalazar261@hotmail.com

Resumen

La vertiente socio-cognitiva del constructivismo ha impregnado las concepciones educativas y generado un vuelco en los procedimientos de enseñanza tradicionales. En el presente artículo se analiza brevemente la influencia que las corrientes constructivistas han venido ejerciendo en los enfoques para la enseñanza de LE en las últimas décadas. Se aborda una investigación de tipo teórico-documental desde una aproximación epistemológica racionalista-deductiva, para explorar la presencia de nociones constructivistas en los enfoques comunicativos y eclécticos utilizados en la actualidad en la mayoría de las instituciones de enseñanza. Se parte de la premisa de que el aprendizaje de una LE es en esencia un proceso constructivista, ya que se basa en los esquemas cognoscitivos y experiencias previas de los estudiantes, los cuales son transformados mediante la exposición a un 'input' lingüístico contextualizado y significativo como resultado de la interacción con otros estudiantes y/o el profesor. En este contexto adquieren particular relevancia constructos teóricos como la Zona de Desarrollo Próximo y la colaboración entre pares de Vygotsky, los aprendizajes significativos de Ausubel, y el andamiaje docente de Bruner. Se concluye que estas nociones orientan hoy en día la acción docente para el desarrollo de destrezas en una segunda len-

* Autora de Correspondencia. División de Estudios para Graduados, Programa de Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Venezuela.

** Departamento de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Venezuela.

gua o en una lengua extranjera, en la búsqueda de un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante.

Palabras clave: Constructivismo, eclecticismo, enseñanza de lenguas extranjeras, LE, LS.

Tendances dans l'Enseignement de Langues Étrangères: vers un Éclectisme Constructiviste

Résumé

L'orientation socio-cognitive du constructivisme a laissé sa trace sur les conceptions éducatives en entraînant un renversement dans les démarches traditionnelles d'enseignement. Cet article analyse brièvement l'influence exercée par les courants constructivistes sur les approches d'enseignement de LE dans les dernières décennies. Il s'agit d'une recherche du type théorique-documentaire sous une optique épistémologique rationnaliste-déductive qui a le but d'explorer la présence de notions constructivistes à l'intérieur des approches communicatives et éclectiques utilisées à l'heure actuelle dans la majorité des institutions d'enseignement. On part de la prémisse qui considère que l'apprentissage d'une LE est en essence un processus constructiviste basé sur les schémas cognitifs et les expériences préalables des apprenants lesquels sont transformés par l'exposition à des données linguistiques contextualisées et significatives, résultat de l'interaction avec d'autres apprenants et avec l'enseignant. Dans ce contexte, prennent une importance particulière des constructs théoriques tels que la Zone proximale de développement et la collaboration entre pairs de Vygotsky, les apprentissages significatifs d'Ausubel et l'échafaudage de Bruner. Les conclusions permettent d'affirmer que ces notions orientent aujourd'hui l'action des enseignants afin de développer les capacités dans une langue étrangère ou seconde en quête d'un processus d'apprentissage centré sur l'apprenant.

Mots-clés: Constructivisme, eclecticisme, enseignement de LE, LS.

Tendencias in Foreign Language Teaching: Towards Constructivist Eclecticism

Abstract

The socio-cognitive field of constructivism has influenced educational perspectives and has generated a turn in traditional teaching procedures. The following paper includes a brief analysis of the implications of constructivist theory in the development of approaches to foreign language teaching during the last decades. A theoretical research is carried out from a deductive-rationalist perspective to explore the presence of constructivist notions in the communicative approaches and eclectic tendencies used in most teaching institutions nowadays. The starting point is the premise that foreign language learning is, in essence, a constructivist process, since it is based on the student's cognitive schemata and previous experiences, which are transformed through exposure to contextualized and meaningful language input resulting from pair or group interaction with other students and/or the teacher. In this context, concepts such as the Zone of Proximal Development, collaboration among peers, meaningful learning, and teacher scaffolding are particularly relevant, since they guide the development of second or foreign language skills in the achievement of a student-centered learning process.

Key words: Constructivism, eclecticism, foreign language teaching, FL, SL.

Introducción: Los Enfoques de Enseñanza y el Cambio de Paradigma

El constructivismo ha dejado de ser una novedad en el campo de la educación hoy en día. Sin embargo, aún persiste en algunos docentes de lenguas extranjeras (LE) el desconocimiento de constructos teóricos esenciales del constructivismo socio-cognitivo y sus efectos en la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. Para reducir esta brecha cognoscitiva de los docentes en ejercicio y en formación, resulta pertinente abordar brevemente la influencia que las corrientes constructivistas han venido ejerciendo en los enfoques y métodos para la enseñanza de LE en las últimas décadas. Para ello es preciso definir los diferentes enfoques y su ubicación respecto a los paradigmas de la modernidad y la postmodernidad. Partamos por definir el concepto de *enfoque*.

En el campo de la Lingüística Aplicada, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se desarrolla y se apoya sobre una fundamentación teórico-conceptual acerca del lenguaje y su adquisición. Las diferentes concepciones acerca del lenguaje y su aprendizaje han sido tradicionalmente denominadas ‘enfoques’ y abordan dos aspectos fundamentales: (a) ¿Qué es el lenguaje? y (b) ¿Cuáles son los procesos y mecanismos involucrados en el aprendizaje de una lengua? Estos enfoques proporcionan el marco teórico de principios y conceptos explicativos de los procesos de adquisición y desarrollo de competencias en una segunda lengua o lengua extranjera (LE) en situaciones formales de aprendizaje, las cuales a su vez fundamentan y soportan el desarrollo de diferentes metodologías de trabajo en aula. Los métodos de enseñanza de LE son, por lo tanto, manifestaciones de diferentes concepciones del lenguaje y su aprendizaje. En su mayoría, representan variaciones de teorías empiristas y racionalistas, y más recientemente, de enfoques comunicativos, humanistas y constructivistas (Delmastro, 2005). El desarrollo y evolución, no siempre armónico, de enfoques y métodos para la enseñanza de LE reflejan, desde una perspectiva diacrónica, las variaciones que han tenido lugar en los procesos de enseñanza en general como resultado de los cambios de paradigmas del postmodernismo y las tendencias constructivistas en la educación y la pedagogía.

Con el surgimiento de las tendencias postmodernas en la ciencia y la educación se aceptan concepciones alternas de la construcción del conocimiento que no dependen exclusivamente de la observación o de la razón científica. Las mismas se caracterizan por la visión de los sistemas biológicos, humanos y sociales como estructuras complejas, entrópicas y cambiantes, en cuyo desarrollo tienen cabida la participación del azar y la complejidad. La concepción del hombre como ser indefectiblemente ligado a un entorno social y capaz de un pensamiento complejo, no sólo afecta la comprensión de cómo los seres humanos construyen el conocimiento, sino también la concepción del lenguaje y su aprendizaje. Es en este panorama donde se da cabida al constructivismo pedagógico, basado sobre la premisa de que el conocimiento y el aprendizaje son construcciones mentales resultantes de la interacción sujeto cognoscente-objeto conocido.

El constructivismo aporta a la enseñanza de LE valiosos elementos derivados de sus premisas básicas como lo son, entre otros: la función mediadora del lenguaje en la organización del conocimiento, ya que éste funge como intermediario entre el sujeto y el mundo; la existencia de una actividad cognoscente independiente de la inteligencia lógico-formal que incorpora la afectividad, los motivos inconscientes y el conocimiento de tipo intuitivo; la relevancia de la interacción del individuo con el entorno social en la formación del conocimiento; el estudiante como eje del proceso de aprendizaje y el énfasis en los procesos, así como una concepción de los aprendizajes basados en esquemas cognitivos anteriores o las experiencias previas de los estudiantes.

Los constructos más importantes que aporta esta perspectiva educativa incluyen la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la interacción entre pares, el lenguaje como mediación (Vygotsky, 1978; en Tudge, 1990), los aprendizajes significativos (Ausubel et al, 1978), la mediación y andamiaje docente (Wood, Bruner y Ross, 1976). Dichas nociones han sido directa o indirectamente incorporadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE y se reflejan en mayor o menor grado en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza, adquiriendo particular intensidad en las aproximaciones de la actualidad. A continuación se presenta una breve revisión de la evolución de algunos de los enfoques más relevantes para la enseñanza de lenguas extranjeras y cómo los mismos han ido incorporando progresivamente constructos de la enseñanza constructivista, generando así algunos isomorfismos conceptuales y lingüísticos entre el constructivismo y la lingüística aplicada (Delmastro, 2002).

El Enfoque Estructuralista y el Aprendizaje por Condicionamiento

Durante muchos años la enseñanza de lenguas extranjeras contempló el conocimiento de reglas gramaticales, el aprendizaje de listas bilingües de vocabulario y la lectura y traducción bidireccional de textos escritos. A partir de las décadas de los años 40 y 50 se produjo una reacción en contra de los cánones imperantes, con el desarrollo de nuevas teorías de aprendizaje provenientes del campo de la psicología. El determinismo mecanicista que gobernaba la producción científica para la época, generó en la lingüística el surgimiento del estructuralismo y la lingüística descriptiva, las cuales propiciaron una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE basado sobre una concepción netamente conductista. Se consideraba el aprendizaje como la creación de hábitos a través de un proceso de condicionamiento por asociación de estímulo-respuesta, donde la mente y sus procesos no eran tomados en cuenta por no ser observables ni susceptibles de medición. Esta concepción generó un vuelco importante en la enseñanza de la lengua extranjera, ya que abandonó la enseñanza de reglas gramaticales y privilegió el desarrollo de la oralidad por sobre la escritura y la lectura.

Los principios que rigieron el enfoque estructuralista se resumen a continuación:

- El lenguaje es un conjunto de hábitos que se desarrolla por medio de procesos de condicionamiento y asociaciones estímulo-respuesta, a través de la repetición, imitación y memorización de patrones lingüísticos preestablecidos.
- El lenguaje es oral y no escrito; la escritura se considera una manifestación secundaria e imperfecta del lenguaje, de manera que se enfatiza la enseñanza de la forma oral de la lengua, la pronunciación y la entonación, postponiéndose la introducción de la forma escrita.

- Se debe enseñar la lengua, no acerca de ella; es decir, se excluye totalmente la explicación gramatical y se incorpora el aprendizaje y memorización de patrones o estructuras para lograr la creación de nuevas oraciones mediante procesos de formación analógica.
- El lenguaje es lo que el hablante nativo dice (tendencia descriptiva) y no lo que dictan las normas de la gramática (tendencia prescriptiva); por lo tanto, se hace énfasis en la descripción del uso real de la lengua por parte de los hablantes nativos y la imitación de las expresiones que éstos utilizan.
- Cada lengua es diferente puesto que cada una constituye un conjunto diferente de hábitos; esto genera una interferencia negativa de la lengua materna (L1) a la LE, por ello se excluye totalmente el uso de la lengua materna y la traducción durante el aprendizaje de la lengua meta (Delmastro, 1995; Batista y Salazar, 2003).

Este tipo de enfoque, debido a la concepción conductista-determinista subyacente, generó metodologías de tipo audiolingual y audiovisual basadas en la repetición, imitación y memorización de diálogos, así como la práctica descontextualizada y mecánica de patrones estructurales por medio del uso del laboratorio y material grabado. Los errores eran inaceptables, por lo tanto existía un gran control sobre el vocabulario y los contenidos lingüísticos, así como en la producción del estudiante. Los programas eran de tipo lineal, basados en productos, dirigidos al logro de conductas observables, centrados en el profesor y los materiales de enseñanza. Como puede observarse, esta posición representa una concepción esencialmente determinista-positivista del aprendizaje, presentando todas las características de un proceso de enseñanza conductista en el cual el estudiante es un mero receptor, imitador y repetidor pasivo de los conocimientos impartidos por el profesor. De allí que ésta constituye una concepción propia de la modernidad, ya que no presenta ninguno de los rasgos que humanizan el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista centrada en el estudiante. Es por lo tanto una concepción mecanicista totalmente opuesta a los principios de aprendizaje que promulga el constructivismo pedagógico.

El Enfoque Racionalista: El Aprendiz como ser Pensante

A fines de los años 50 y comienzos de los 60, la participación de lingüistas con una base mentalista del aprendizaje, apoyados en los trabajos de Chomsky (1957, 1965), generó una reacción en contra de las teorías conductistas de Skinner (1957) que concebían el lenguaje como conducta verbal. Esto produjo un cambio significativo y trascendente en la concepción del lenguaje y su aprendizaje. Chomsky propuso un modelo explicativo basado sobre características mentales innatas del ser humano que le permiten adquirir el lenguaje y utilizarlo de manera creativa. En este sentido, el hombre nace con una habilidad innata para la adquisición de un código especializado (el lenguaje), que Chomsky denominó 'dispositivo innato de adquisición' (LAD:

‘Language Acquisition Device’). En oposición a la postura conductista del estructuralismo, el racionalismo enfatiza el papel de la cognición, la mente y sus procesos en la adquisición del lenguaje.

Los principales postulados de este enfoque se resumen de la siguiente manera:

- El lenguaje consiste en un conjunto finito de reglas que pueden ser utilizadas creativamente en la generación de un número infinito de oraciones.
- El hombre nace con la habilidad para pensar y para aprender un código lingüístico sobre la base de estructuras mentales y procesos innatos de adquisición.
- Se considera al hombre como un ser racional equipado con una mente altamente organizada, que aprende mediante procesos mentales complejos y no por hábitos condicionados.
- El aprendizaje de LE implica el desarrollo de destrezas cognitivas complejas y la formación de un conjunto de reglas que tienen realidad o fundamento psicológico; esto significa que son reales en la mente del sujeto, puesto que éste es capaz de utilizarlas de manera productiva independientemente de su capacidad para formalizarlas o verbalizarlas.
- El significado es preponderante y la exposición a situaciones que den sentido y significado al lenguaje es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera.
- El lenguaje es un sistema complejo y altamente productivo gobernado por reglas, de allí que la memorización de frases y la práctica de patrones estructurales no son necesarias, ya que el aprendiente genera oraciones originales y significativas a través del conocimiento funcional de las reglas del lenguaje.
- Los errores son inevitables y necesarios, puesto que le permiten al estudiante verificar sus hipótesis acerca del funcionamiento del lenguaje.
- Los sujetos no son aprendientes pasivos, sino generadores de procesos mentales activos y constructores de hipótesis acerca del sistema lingüístico.
- Las lenguas no son en esencia diferentes y existen patrones lingüísticos formales que son universales, pues subyacen en todas las lenguas naturales; de allí que, más que interferencia, pueden generarse procesos de transferencia positiva de L1 a LE (Delmastro, 1995; Batista y Salazar, 2003).

En términos de metodología de enseñanza de lenguas, este enfoque se manifiesta en métodos de base cognitiva (Cognitive-Code), el Método Directo y los métodos situacionales de base gramatical. En ellos se desarrollan las cuatro destrezas simultáneamente, se permite el análisis gramatical de base deductiva y se plantea la existencia de dos fases en el desarrollo de LE: una fase de conocimiento y uso consciente de estructuras de LE y una fase automática de producción, donde se logra utilizar el idioma sin pensar en las reglas.

Los errores se corrigen y su causa debe ser explicada, pues esto permite la verificación de las hipótesis que el estudiante construye acerca de la lengua meta. Aún cuando sigue siendo un enfoque centrado en el profesor, se le asigna un papel más activo y creativo al estudiante y se enfatiza la mente y los procesos lógicos en el aprendizaje de LE (Delmastro, 2005). Puede observarse que esta posición rechaza el determinismo estructuralista del enfoque anterior y comienzan a vislumbrarse elementos constructivistas como lo son: el estudiante como agente activo del aprendizaje, la consideración de operaciones mentales y procesos cognitivos no observables y el aprendizaje en contextos significativos para el estudiante. Se puede decir que este enfoque se relaciona con la vertiente racionalista del constructivismo cognitivo.

El Enfoque Comunicativo y las Funciones del Lenguaje

El enfoque comunicativo parte de la base cognitiva del racionalismo ya que acepta el carácter innato y creativo de la mente humana y los procesos mentales analíticos en el aprendizaje de LE, pero incorpora aspectos discursivos y sociales del lenguaje, como resultado de teorías sociolingüísticas y de análisis del discurso de fines de la década de los 60 y principios de los 70. El postulado básico del enfoque comunicativo es que el lenguaje es comunicación y aprender una lengua es aprender a comunicarse (Richards & Rodgers, 1986). Esta concepción se originó como resultado de una evolución y cambio total en la teoría y práctica de la enseñanza de la lengua, con el surgimiento de nuevos constructos como la enseñanza por procesos, los enfoques cíclicos del aprendizaje, las necesidades y situaciones comunicativas, las funciones, nociones y realizaciones lingüísticas, la competencia comunicativa y la brecha de información (information-gap).

Los postulados de este enfoque se resumen brevemente a continuación:

- El lenguaje es comunicación y aprender una LE es aprender a comunicarse en dicha lengua.
- El objeto del aprendizaje de LE es el desarrollo de la competencia comunicativa, que incluye tanto la competencia lingüística (reglas formales de uso) como la competencia sociolingüística y discursiva (uso de las formas apropiadas según el contexto y la situación).
- El aprendizaje de LE se centra en las necesidades comunicativas del estudiante enfatizando el proceso y las estrategias de aprendizaje.
- El lenguaje es analizado y presentado en términos de funciones comunicativas (propósitos), nociones (categorías y conceptos) y realizaciones lingüísticas (elementos lexicales, morfológicos y sintácticos necesarios para la comunicación).
- La gramática tiene un papel de soporte: es un medio, no un fin en sí misma.

- Los programas no se basan en una secuencia gramatical o lineal, son cíclicos y analíticos, permitiendo una gran heterogeneidad de contenidos, vocabulario y funciones comunicativas.
- Se enfatiza el uso de material auténtico, el significado, las situaciones reales de uso y se promueve el trabajo en parejas o grupos, la comunicación y el intercambio de información (Delmastro, 1995; Batista y Salazar, 2003).

Nótese cómo en el enfoque comunicativo se va incrementando la presencia de postulados constructivistas en la enseñanza de lenguas: el énfasis en los procesos y las estrategias individuales de aprendizaje, la interacción entre pares, los programas cíclicos, el estudiante como eje y centro del proceso, los aprendizajes significativos a través del uso de material auténtico y situaciones de uso real y contextualizado de la lengua meta. El aspecto social del lenguaje tal como lo plantea Vygostky (en: Moll, 1990) adquiere gran relevancia en este enfoque, ya que se enfatiza el propósito social del lenguaje que abarca la comunicación, la interacción y el intercambio de información a través de LE. En virtud de lo antedicho, es notable cómo el constructivismo pedagógico aporta referentes importantes para la comprensión de principios y constructos inherentes al enfoque comunicativo, los cuales se constituyen en isomorfismos teóricos y conceptuales entre disciplinas (Tabla 1).

El Enfoque Natural: Requisitos para un Input Óptimo

El Enfoque Natural se basa sobre la teoría de adquisición y los requisitos para optimizar la entrada lingüística o *input* propuestos por Krashen (1983). Postula que la adquisición y el aprendizaje de LE, aún cuando son procesos totalmente diferentes, se desarrollan de forma paralela y coexisten en el salón de clases. Según Krashen, el propósito de las actividades de aprendizaje de LE es promover los procesos subconscientes y creativos de adquisición, en oposición a la actividad de aprendizaje consciente y racional del nuevo sistema lingüístico.

Ello se logra exponiendo al estudiante a un *input* lingüístico que debe ser óptimo, para lo cual debe cumplir ciertos requisitos como son:

- **Comprensibilidad:** el input debe ser comprensible, es decir, debe seguir el principio I+1, esto es, contener suficiente material conocido (I) para asegurar la comprensión de los nuevos elementos (+1) que permiten el progreso del estudiante a niveles superiores de competencia en LE.
- **Interés y relevancia:** el input debe ser interesante y relevante como respuesta a las necesidades motivacionales y cognitivas del estudiante.
- **Ausencia de organización gramatical:** los contenidos lingüísticos no deben seguir un orden gramatical, ya que ello redundaría en pérdida de comprensibilidad y falta de interés y relevancia.

TABLA 1
Isomorfismos conceptuales, metodológicos y lingüísticos entre el constructivismo pedagógico y la enseñanza de lenguas extranjeras

<p>• Isomorfismos teórico-conceptuales:</p> <p>Áreas isomorfas → provienen del constructivismo socio-cognitivo en el ámbito de la Educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los postulados de la enseñanza constructivista • La noción de construcción del conocimiento • La Zona de Desarrollo Próximo y la interacción entre pares • Los aprendizajes significativos y la importancia del contexto • El concepto de transferencia y el lenguaje como mediación • La concepción activa del aprendiz, la toma de control ('empowerment') y la metacognición • El docente como mediador y la noción de andamiaje ('scaffolding') • La concepción curricular (enfoque cíclico, programas por procesos, articulación, ejes curriculares) • Estrategias y herramientas constructivistas de trabajo en aula, autoevaluación y coevaluación. 	
<p>• Isomorfismos conceptuales en los Métodos de Enseñanza de LE</p>	
Experiencia previa y ZDP	→ Principio de comprensibilidad I +1 (Krashen, 1983) Lenguaje integral (Goodman, 1989)
La construcción del conocimiento	→ La deducción de la regla (racionalismo) La construcción del lenguaje (Enfoque comunicativo)
Conocimiento prelógico, intuitivo o revelado	→ Adquisición vs. aprendizaje (Krashen, 1983) Ideas innatas, 'insight', LAD (Chomsky, 1965) Aprendizaje subconsciente (Lozanov, 1978)
Aprendizajes Significativos	→ Interés y relevancia (Krashen, 1983) Énfasis en los significados (Enfoque comunicativo) Lenguaje integral (Goodman, 1989)
Aprender haciendo	→ Método directo, enfoque comunicativo, eclecticismo, lenguaje integral, 'Total Physical Response', aprendizaje por tareas y solución de problemas
El aprendiz como eje del proceso	→ El concepto de necesidades (enfoque comunicativo), 'student based approaches', Inglés con Fines Específicos
El componente afectivo	→ El filtro afectivo (Krashen, 1983)
El componente social y el aprendizaje interactivo	→ 'Community Language Learning' (Curran, 1976) Lenguaje integral (Goodman, 1989), 'information gap' Enfoque comunicativo, 'interactive learning'
El aprendizaje colaborativo	→ Collaborative learning' (Curran, 1976), 'reciprocal teaching'
El aprendizaje holístico	→ Lenguaje integral o 'Whole Language' (Goodman, 1989) Community Language Learning' (Curran, 1976)
<p>• Isomorfismos en las Estrategias de Trabajo en Aula</p>	
Interacción entre pares	→ Trabajo en parejas, triadas o grupos
Proyectos de trabajo en aula	→ 'Students' projects in EFL'
El uso del portafolio	→ 'Portfolios in FL Teaching'
El aprendizaje basado en tareas	→ 'Task based language teaching' (Breen, 1987)
El aprendizaje vivencial	→ 'Experiential or discovery learning'
Mapas conceptuales	→ 'Concept maps' y variantes como mapas mentales, mapas semánticos, 'word-clusters', mapas de palabras.
<p>• Ausencia de Isomorfismos:</p>	
V-de Gowin	→ No es utilizada en la enseñanza de L2, pero es aplicable a la enseñanza del Inglés con Fines Específicos.

Fuente: Ampliado y adaptado de Delmastro (2002:119).

- Bajo filtro afectivo: debe generar un bajo nivel de filtro afectivo para promover una actitud positiva y favorable a la adquisición, ya que un filtro afectivo alto se relaciona con altos niveles de ansiedad que perjudican los procesos mentales de adquisición.
- Suficiente cantidad: debe ser suministrado en cantidad suficiente en términos de tiempo de exposición así como en cuanto al tipo y variedad de input al que se expone el estudiante.
- Herramientas de conversación: debe proporcionar al estudiante herramientas para el manejo de conversaciones que le permitan seguir obteniendo nuevo input para la adquisición fuera del salón de clases (Krashen, 1983).

Este enfoque se caracteriza porque las actividades en el salón de clases deben estar dirigidas básicamente a proporcionar *input* comprensible para promover los procesos de adquisición. Para disminuir el nivel del filtro afectivo los errores no son corregidos, a menos que imposibiliten la adquisición, se procede de lo fácil a lo complejo y se incluye una fase silenciosa inicial de manera que el estudiante no se sienta forzado a producir en LE. El estudiante pasa progresivamente de la etapa silenciosa a la de producción temprana y, finalmente, a la de habla emergente (Delmastro, 2005).

Existen constructos importantes del constructivismo implícitos en esta teoría, tales como: la ZDP, las experiencias y esquemas cognoscitivos previos, el aprendizaje intuitivo o subconsciente, el papel de la afectividad, el andamiaje y los aprendizajes significativos. Así, podemos afirmar que el requisito de comprensibilidad (principio I +1) del *input* al que es expuesto el estudiante, se relaciona con los conceptos de asimilación y acomodación/reestructuración en la construcción del conocimiento: el lenguaje debe ser comprensible (asimilación) e incluir nuevos elementos (reestructuración). Igualmente toma en cuenta el nivel del estudiante, parte de los aprendizajes anteriores e involucra los conceptos de ZDP y andamiaje o *scaffolding*. En este sentido, el *input* es comprensible porque parte del lenguaje que el estudiante ya conoce, pero a la vez incluye elementos nuevos que le permiten progresar a nuevos niveles de competencia en LE.

Isomorfismos Conceptuales, Metodológicos y Lingüísticos

El respeto al nivel del estudiante, sus experiencias previas y su ritmo individual de aprendizaje constituye otra característica que vincula este enfoque con criterios pedagógicos constructivistas. Igualmente, exigir que el *input* sea interesante y relevante se justifica en el concepto de aprendizaje significativo; mientras que al proporcionar herramientas para el desempeño conversacional se brinda la posibilidad al estudiante de generar nuevos procesos de adquisición, es decir, continuar aprendiendo por sí mismo. De esta manera, los aprendizajes se tornan significativos en tanto que parten de conocimientos anteriores, los contenidos son interesantes y

relevantes para el estudiante, y se aportan herramientas para continuar aprendiendo de manera independiente. Finalmente, la interacción a través del trabajo en parejas y en grupo, y el docente en su papel de mediador, generan las estructuras de apoyo y el andamiaje necesario para el desarrollo de destrezas progresivamente más complejas en la lengua meta.

El Lenguaje Integral y la Rehumanización del Aprendizaje

El lenguaje integral o lenguaje total para la enseñanza de lenguas extranjeras considera que los cuatro modos de uso del lenguaje (lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral) involucran procesos activos de formación de significados y de aprendizaje (Goodman, 1989). En este enfoque se enfatiza la contextualización (toma en cuenta la influencia del medio ambiente), la colaboración entre pares, la ZDP de Vygotsky y la resistencia a la parcelación o diferenciación del lenguaje, es decir, se opone a la enseñanza de destrezas lingüísticas aisladas, por lo que representa una tendencia integradora y holística del aprendizaje.

El lenguaje integral o lenguaje total se fundamenta sobre pilares humanísticos y considera el lenguaje como un todo integral que se aprende en el contexto de eventos auténticos del habla y la lectoescritura, donde el maestro es mediador y el propósito del aprendizaje es el crecimiento individual. A través de la interacción con el texto y con sus pares el estudiante va descubriendo y desarrollando sus propias estrategias de aprendizaje; puesto que el lenguaje integral promueve la rehumanización del proceso de aprendizaje, la evaluación es básicamente informal. En este enfoque, la enseñanza de lenguas, tanto materna como extranjera, se basa sobre los principios de enseñanza de Goodman que se precisan a continuación:

- El aprendizaje procede del todo a las partes.
- El aprendizaje involucra interacciones sociales.
- El aprendizaje es la construcción activa del conocimiento por parte del alumno.
- El lenguaje es tanto personal como social.
- Aprender una lengua es aprender a crear significados.
- Las lecciones deben tener sentido y propósito para el estudiante.
- Las actividades se deben centrar en el estudiante y partir de sus experiencias e intereses.
- En una segunda lengua, las destrezas orales y escritas pueden ser adquiridas simultáneamente (Goodman, 1986).

La esencia del lenguaje total o lenguaje integral es la convicción de Vygotsky de que el lenguaje escrito se desarrolla en el contexto de su utilización, así como la inclinación holística en el aprendizaje. Se enfatiza la necesidad de que

los educandos se vean inmersos en el lenguaje para facilitar su adquisición. Este enfoque es netamente constructivista: el lenguaje se aprende en un contexto de uso significativo, es influenciado socialmente, involucra la participación y colaboración entre pares, respeta y se basa en el desarrollo y experiencias previas e individuales de los educandos. Plantea también que los niños aprenden cuando están en control de su propio aprendizaje, que cada educando construye su propia cultura, sus valores e intereses, y que el lenguaje se integra al pensamiento y contenidos en la resolución de problemas cotidianos. Las zonas de desarrollo próximo se crean en el contexto de las actividades y los maestros pueden mediar en el desarrollo de conceptos creando entornos de aprendizaje no reduccionistas centrados en experiencias de aprendizaje auténticas. Puede concluirse que, entre los diferentes enfoques analizados en el presente trabajo, el enfoque del lenguaje integral es el que refleja con mayor propiedad los criterios y postulados del constructivismo social en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE.

Tendencias Actuales: La Mediación Docente y el Desarrollo Metacognitivo

El constructivismo pedagógico ha marcado de manera irreversible la interpretación de los procesos de aprendizaje y ha generado notables efectos en los procedimientos de actuación e interacción docente durante la praxis de trabajo en aula. La concepción del conocimiento como un proceso de construcción y no de transmisión, ha repercutido tanto en el ámbito teórico como en el metodológico y ha generando cambios notables en las aproximaciones a la enseñanza de LE. Hoy en día, las tendencias constructivistas de la pedagogía y la Lingüística Aplicada conciben el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico por parte del estudiante, a partir de los conocimientos, experiencias y habilidades que ya domina, es decir, de sus esquemas experienciales y cognitivos previos. La exposición a la lengua meta y los nuevos contextos de aprendizaje, la interacción con los pares y los materiales, la mediación y andamiaje orquestado por el docente, y la elaboración y procesamiento de nuevas experiencias, aportan el contexto de interacción necesario para la construcción del nuevo sistema lingüístico en la lengua meta (Delmastro, 2005).

En este proceso de construcción se asigna particular relevancia a los procesos cognitivos, metacognitivos y estratégicos que desarrolla el estudiante, ya que el dominio de estrategias efectivas se considera imprescindible para el logro de aprendices autónomos. Ante este nuevo contexto, el papel del docente como mediador de los aprendizajes y conductor de los procesos de andamiaje para el desarrollo progresivo de las destrezas receptivas y productivas en la lengua meta, constituye uno de los constructos primordiales de la enseñanza constructivista. Se trata de lograr que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan no sólo comuni-

carce eficientemente, sino tomar el control de sus aprendizajes para poder seguir aprendiendo y desarrollando sus competencias. Es en este panorama donde tienen cabida el andamiaje instruccional, la enseñanza estratégica y la metacognición como constructos constructivistas imbricados en las concepciones actuales de la enseñanza-aprendizaje de LE.

El diccionario define *andamiaje* como un “conjunto de andamios”. Es decir, una estructura de soporte que permite a los obreros trabajar en la construcción o reparación de obras arquitectónicas o de ingeniería. En el ámbito de la educación, se aplica como metáfora para describir la estructura de apoyo o asistencia que aporta el docente o los pares más capacitados, que ayuda al estudiante a realizar actividades que no podría realizar por sí mismo y lo conducen progresivamente a niveles más complejos de aprendizaje. La metacognición, por su parte, tiene que ver con la conciencia acerca de nuestra propia cognición y abarca la planificación, regulación y evaluación de los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. En este sentido, se intenta crear conciencia en los estudiantes de las estrategias que utilizan, cuándo y cómo son utilizadas y la efectividad de las mismas. El desarrollo de estrategias metacognitivas es particularmente relevante en el proceso de aprender a aprender, de allí su trascendencia en las concepciones educativas de la actualidad (Delmastro, 2007).

A continuación se precisan algunas ideas puntuales relacionadas con el andamiaje docente y los procesos metacognitivos, que caracterizan las aproximaciones actuales en la enseñanza-aprendizaje de LE:

- El andamiaje docente (scaffolding) y el uso de estrategias metacognitivas apropiadas afectan el desarrollo de la competencia comunicativa en LE.
- A través del andamiaje docente se aportan las estructuras de apoyo necesarias para la comprensión lectora, el desarrollo de la escritura y el progreso hacia nuevos niveles de competencia en la lengua meta.
- El andamiaje docente contempla diferentes acciones para la presentación y el modelaje de estrategias y su práctica guiada, hasta lograr el uso autónomo por parte del estudiante.
- El andamiaje instruccional tiene un carácter provisional o temporal, por lo tanto, cuando el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente, el apoyo debe ser retirado.
- La habilidad metacognitiva constituye un indicador de la competencia general cognitivo-académica de los estudiantes, ya que es una característica de los buenos aprendientes.
- El desarrollo de estrategias metacognitivas ayuda al estudiante a tomar control de los procesos de aprendizaje, determinar estrategias efectivas y asumir la responsabilidad sobre los aprendizajes durante el proceso de construir el sistema lingüístico de la lengua meta.

- El discente debe desarrollar de manera equilibrada las estrategias lingüísticas, comunicativas, cognitivas y metacognitivas, que le permitan comunicarse efectivamente y tomar control sobre sus aprendizajes (empowerment) para continuar aprendiendo.
- En el andamiaje de la competencia lingüística y comunicativa del estudiante, el docente debe orquestrar una diversidad de estrategias para dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la variedad de destrezas involucradas y la heterogeneidad de estilos cognitivos de los estudiantes.

Conclusiones: El Eclecticismo como Alternativa Constructivista

El análisis realizado permite constatar que las tendencias de la postmodernidad y los postulados del constructivismo pedagógico se vinculan estrechamente con los cambios ocurridos en las últimas décadas en los enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Los enfoques estructuralistas de base positivista y sus correspondientes metodologías audiolinguales cedieron el paso a enfoques racionalistas que consideraban la cognición y la creatividad como facultades esenciales en el aprendizaje de LE. Posteriormente, las metodologías de base comunicativa fueron incorporando gradualmente constructos y postulados constructivistas que toman en cuenta el papel social del lenguaje, el aprendizaje subconsciente, la afectividad, el aprendizaje colaborativo, la solución de problemas, el uso contextualizado y natural de la lengua, las necesidades del estudiante como eje del proceso educativo y el papel mediador del docente. El surgimiento del lenguaje integral en la enseñanza de LE, refleja el resultado de la integración y aplicación de los principios de la enseñanza constructivista al aprendizaje del lenguaje (cf. Delmastro, 2002; 2005). Finalmente, la vertiente socio-cognitiva del constructivismo aporta una visión del aprendizaje que enfatiza tanto los procesos interpsicológicos como los cognitivos y metacognitivos del aprendizaje de LE, orientados a través de una variedad de acciones de andamiaje docente e interacción en el aula que propician la construcción del sistema lingüístico en la lengua meta.

Cada uno de los enfoques analizados presenta características y aportes positivos para la enseñanza de LE. Incluso los tan cuestionados enfoques audiolinguales, obviando su mecanicismo exacerbado, contribuyeron en su época a dar un vuelco al aprendizaje basado en la memorización de reglas y la traducción textual, y lograron centrar la atención en la importancia de las destrezas orales. Por consiguiente, se plantea que, una postura radical y fanatizada por parte del educador a favor de un único enfoque, más que brindar beneficios puede resultar contraproducente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello, en virtud de que tal radicalidad no permite dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje de una LE, ni

aporta la flexibilidad necesaria para realizar las modificaciones y adaptaciones pertinentes según lo amerite la heterogeneidad de los grupos y la singularidad de las circunstancias educativas.

Además, si bien es cierto que los enfoques más recientes abarcan factores afectivos, sociales y culturales que los convierten en alternativas más justas para la enseñanza de LE en comparación con los enfoques tradicionales, es imprescindible tener en cuenta que todos ellos fueron concebidos por expertos de otras latitudes geográficas; en consecuencia, no siempre se ajustan a las necesidades propias de los aprendices locales y a los contextos educativos y socioculturales de los países latinoamericanos. Resulta, pues, ingenuo pensar que la diversidad de problemas y circunstancias que debe afrontar el docente en su tarea diaria de enseñar una lengua extranjera pueden ser resueltos mediante la implementación de un método único.

Por los motivos antedichos, y tomando en consideración la visión actual que aporta el constructivismo pedagógico al aprendizaje de una LE, se plantea como alternativa la adopción de una postura ecléctica, concebida como: la disposición a aceptar e incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, de manera coherente y planificada, metodologías, procedimientos y estrategias instruccionales derivadas de distintos enfoques, con el fin último de atender de forma más eficiente las necesidades individuales y colectivas que puedan surgir en un momento dado. Esta postura ecléctica de base constructivista, plurimetodológica y sincrética (cf. Delmastro, 2005; Salazar y Batista, 2005), se ajusta a la complejidad propia de una sociedad postmoderna, dinámica y cambiante, puesto que en ella prevalece el carácter pluralista que fomenta y viabiliza la integración de una multiplicidad de saberes. Es lo suficientemente flexible para dar cabida a metodologías provenientes de concepciones teóricas diversas, con lo cual se incrementan las posibilidades de generar respuestas efectivas a situaciones impredecibles que se suscitan diariamente en los contextos formales de aprendizaje y enseñanza de LE.

Para el logro de este propósito, es esencial que el docente conozca los fundamentos teóricos que soportan cada uno de los enfoques y métodos para la enseñanza de LE, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje que de ellas se derivan. Ello le permitirá realizar una selección más acertada para así reorientar y adaptar el proceso instruccional. Igualmente, la incorporación de estrategias constructivistas a cualquiera de las tendencias elegidas hará posible humanizar el proceso y atender a las diferencias individuales relacionadas con aptitud lingüística, motivación, experiencia previa, estrategias, modalidades de aprendizaje y estilos cognitivos. Esta orientación es particularmente importante en nuestros países en vías de desarrollo, donde generalmente nos enfrentamos a condiciones institucionales y socioculturales adversas, por lo que se hace necesario recurrir a la inventiva del docente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE pueda llevarse a cabo de manera satisfactoria.

En este sentido, los docentes de LE dispuestos a asumir las delicadas responsabilidades implícitas en la adopción de un enfoque de enseñanza ecléctico, habrán de implementar mecanismos que les permitan conocer aspectos inherentes a la forma de aprendizaje individual de sus alumnos y a los niveles de competencia en la lengua meta. De allí que resulta conveniente explorar de manera formal factores, tanto de naturaleza psicológica como lingüística, que hagan posible la conformación de un panorama que refleje la situación y las necesidades particulares de cada estudiante. Este panorama se convertirá en el punto de partida necesario para la toma de decisiones relativas a selección de procedimientos y estrategias instruccionales a implementar, que coadyuven simultáneamente a satisfacer las necesidades detectadas y a alcanzar los objetivos del curso de LE.

La adhesión al enfoque ecléctico amerita un docente que, además de contar con una sólida formación pedagógica y lingüística, sea un sujeto responsable, plenamente comprometido con su quehacer profesional, altamente reflexivo, proactivo y dispuesto a afrontar los retos que se generan de las situaciones inesperadas propias de las interrelaciones en los actos comunicativos en una lengua extranjera. Contar con un docente que exhiba estas cualidades garantizará, hasta cierto punto, que las decisiones de naturaleza didáctica que se tomen sean acordes con las particularidades de cada experiencia pedagógica.

De lo anterior se deriva que el eclecticismo permite no sólo adaptar métodos y procedimientos a diferentes condiciones de enseñanza, sino que hace posible abordar las fluctuaciones generadas por el azar en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Una postura ecléctica, al aceptar tanto elementos deterministas como indeterministas en el proceso educativo, contribuye al logro de un balance entre el desarrollo de la competencia lingüística, que abarca el conocimiento de elementos formales de la lengua, la competencia comunicativa, que hace posible su uso adecuado en diferentes contextos y situaciones, y los procesos cognitivos y estratégicos que intervienen en el aprendizaje de la LE. El eclecticismo, sin embargo, debe estar sólidamente fundamentado en el conocimiento cabal de las diferentes alternativas existentes para la enseñanza de LE; ésta constituye la condición sine-qua-non que habilita al docente en la adopción de una postura ecléctica para la praxis de trabajo en situaciones formales de aprendizaje de LE. Además de un desafío que debe ser enfrentado por los docentes en ejercicio, representa a la vez un reto para las instituciones que se encargan de los docentes en formación, puesto que implica abordar cambios en el perfil profesiográfico del egresado en el área de enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, es importante considerar también la relevancia del eclecticismo a la luz del desarrollo de la investigación en el área, puesto que una postura ecléctica aporta la flexibilidad necesaria para incorporar principios derivados de nuevas teorías que van surgiendo como producto del quehacer investigativo en educación y en la lingüística aplicada, como es el caso de teorías recientes sobre inteligencias múltiples, memoria y procesos cognitivos en la enseñanza de LE. La tendencia ecléctica,

en definitiva, imprime un carácter renovado a la didáctica de los idiomas extranjeros en virtud de que ofrece al docente la posibilidad de cuestionar continuamente la efectividad de los procedimientos de enseñanza a la luz de una actitud crítica. Esto conlleva la necesidad de evaluar constantemente su quehacer profesional, el replanteamiento de metodologías cónsonas con la realidad educativa local, la variación o introducción de nuevas estrategias y actividades, y el establecimiento de compromisos personales que redunden en la toma de decisiones apropiadas que, en última instancia, faciliten y favorezcan el aprendizaje de la lengua meta.

Notas

1. Este artículo forma parte del proyecto de investigación No. CH-0560-2001, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de La Universidad del Zulia, Venezuela.

Referencias

- Ausubel, D.P., J.D. Novak y H. Hanesian (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Batista, J. y L. Salazar (2003). "Vigencia de los Enfoques Conductista, Cognitivista y Constructivista en la Enseñanza del Inglés". *Encuentro Educativo*, Vol. 10, No. 3, pp. 226-244.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton & Company.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Delmastro, A.L. (1995). *Fundamentals of Applied Linguistics. An Introduction to Foreign Language Teaching Theory, Approaches and Methods*. Maracaibo: Fac. de Humanidades y Educación, LUZ. Aprobado para publicación por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Delmastro, A.L. (2002). "Hacia la Identificación de Isomorfismos Conceptuales y Lingüísticos entre el Constructivismo y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras". *OMNIA*, Vol. 8, Nos. 1 y 2, pp. 103-125.
- Delmastro, A.L. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, FHHE, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Delmastro, A.L. (2007). "Procesos Metacognitivos y Andamiaje Docente en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras". *Encuentro Educativo*. (En proceso de arbitraje).
- Goodman, K.S. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Goodman, K.S. (1989). *Lenguaje Integral*. Edición en Español. Mérida: Editorial Venezolana, c.a.
- Krashen, S.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California: The Alemany Press.

- Moll, L.C. (1990). *Vygotsky y la Educación*. Edición en Español. Argentina: Aique Grupo Editor s.a.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salazar, L. y J. Batista. (2005). "Hacia la Consolidación de un Enfoque Ecléctico en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros". *Revista Paradigma*, Vol. XXVI, N° 1, pp. 55-88.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Tudge, J. (1990). "Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo y la Colaboración entre pares: Connotaciones para la Práctica del Aula". En: L.C. Moll, *Vygotsky y la Educación*. Edición en Español. Argentina: Aique Grupo Editor s.a., pp. 187-207.
- Wood, D.; Bruner, J. y Ross, G. (1976). "The Role of Tutoring in Problem Solving". *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, Vo. 17, pp. 89-100.



Principios Cognitivo-constructivistas en la Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos

Ana Finol de Govea

Universidad del Zulia. Facultad de Ingeniería. Venezuela.
anafinoldegovea@cantv.net.

Resumen

Este trabajo muestra algunos principios de las teorías cognitiva y constructivista en la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, específicamente Internet, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos (IPE). El estudio analiza el uso de Internet como medio instruccional en el desarrollo de destrezas de comprensión lectora en el aprendizaje significativo de IPE. Se describen aspectos fundamentados de los principios del aprendizaje por medio de Internet como: 1) La aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora en textos virtuales en inglés. 2) Los criterios para la selección de los contenidos de la Web se basan en las características del diseño multimedia, la competencia lingüística, los conocimientos previos, la madurez académica y los intereses inmediatos de los aprendices. 3) La aplicación de estrategias de comunicación virtual para la comprensión lectora mediante la ejecución de actividades sincrónicas y asincrónicas basadas en la cooperatividad. Estos principios teóricos se apoyan en Rosenberg (2002), Sánchez (2000), Dudeney (2000), Crook (1998) y Bajarlía y Spiegel (1997). La investigación es documental basada en el análisis de obras impresas, virtuales y digitalizadas. Así, se analiza desde una perspectiva cognitivo-constructivista el uso de Internet en la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos.

Palabras clave: Cognición, constructivismo, Inglés con Propósitos Específicos, Internet.

Recibido: 10-07-07 ♦ Aceptado: 20-09-07

Principes Cognitif-constructivistes dans l'Application des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour l'Enseignement-Apprentissage de l'Anglais sur Objectifs Spécifiques

Résumé

Ce travail montre quelques principes des théories cognitives et constructivistes dans l'application des technologies de l'information et la communication, spécifiquement Internet, dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'Anglais sur Objectifs Spécifiques. L'étude analyse l'utilisation d'Internet comme moyen d'instruction dans le développement des habiletés de compréhension lectrice pour l'apprentissage significatif de l'Anglais sur Objectifs Spécifiques. On décrit des aspects fondés sur les postulats de l'apprentissage avec Internet tels que: 1) L'application de stratégies cognitives et métacognitives de compréhension lectrice dans des textes virtuels en Anglais. 2) Les critères pour la sélection des contenus Web s'appuyant sur les caractéristiques de la conception multimédia, la compétence linguistique, les connaissances préalables, la maturité académique et les intérêts immédiats des apprenants. 3) L'application de stratégies de communication virtuelle pour la compréhension lectrice par l'exécution d'activités synchroniques et asynchroniques basées sur la coopération. Ces principes théoriques s'appuient sur les idées de Rosenberg (2002), Sánchez (2000), (2000), Crook (1998) et Bajarlía et Spiegel (1997). Il s'agit d'une recherche du type documentaire où sont analysés des documents imprimés, virtuels et digitalisés. De cette façon, sous une perspective cognitivo-constructiviste, est abordée l'utilisation d'Internet pour l'enseignement de l'Anglais sur Objectifs Spécifiques.

Mots-clés: Connaissance, constructivisme, Anglais Instrumental, Internet.

Cognitive and Constructivist Principles in the use of the Communication and Information Technologies for the Teaching and Learning of English for Specific Purposes

Abstract

This paper shows some principles of the cognitive and constructivist theories in the use of the communication and information technologies, specifically Internet in the learning and teaching process of English for Specific Purposes (ESP). The study analyzes the use of the communication and information technologies, as instructional aids in the skills development of reading comprehension in the significative learning of ESP. Some fundamental aspects of e-learning are described like: 1) The application of cognitive and metacognitive strategies for reading comprehension of English virtual texts. 2) The criteria for the content selection from the web are based on the characteristics of the multimedia design, the linguistic competence, the previous knowledge, the academic maturity and the immediate interests of students. 3) The application of virtual communication strategies for reading comprehension by means of the performance of asynchronous and synchronous activities based on the cooperation. These theoretical principles are based on Rosenberg (2002), Sánchez (2000), Dudeney (2000), Crook (1998) and Bajarlía y Spiegel (1997). The research is documental based on the analysis of printed, digitalized and virtual books about the English teaching by using Internet. Therefore, the Internet use in ESP teaching is analyzed from a cognitive and constructivist approach.

Key words: Cognition, constructivism, English for Specific Purposes, Internet.

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por constantes cambios e innovaciones, especialmente en el quehacer científico y tecnológico. La avalancha de información escrita a través de medios impresos, computarizados y virtuales es inmensa. Se está en la Sociedad del Conocimiento, en la Era de la Información, en la Era de la Comunicación. Esta realidad obliga a un nuevo tipo de educación, pues los requerimientos académicos y las demandas laborales actuales son diferentes. La educación vigente necesita ser repensada para este nuevo tipo de sociedad donde el conocimiento, la información y la comunicación constantes son los aspectos principales que la caracterizan. Entonces, la educación académica debe volcarse a ser contextualizada, situada y auténtica para ser útil, provechosa y significativa a los

individuos pertenecientes a esta época (Crook, 1998). De esta realidad se deriva que los individuos de hoy necesitan manejar grandes cantidades de información escrita, para ello necesitan utilizar distintas habilidades, destrezas y conocimientos de procesamiento de información escrita para obtener, interpretar y compartir esta información.

Para la naciente educación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), específicamente Internet, juegan un rol fundamental, ellas son el vehículo principal en la transmisión de la información y del conocimiento. Además, el individuo actual mantiene una constante relación con las tecnologías de su entorno, de donde tiene un control de su aprendizaje, controlando cómo y cuánto aprender mediante aprendizajes interactivos, entretenidos y lúdicos. Así se conciben las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo: Para aprender con ellas y para aprender de ellas (Bajarlía y Spiegel, 1997).

En nuestros días la realidad es una interpretación mental activa, contextualizada, auténtica y constructiva por parte del aprendiz. El joven actual construye su propio entendimiento; el cual implica conocer y establecer relaciones partiendo del conocimiento previo. En la sociedad del conocimiento el aprender tiene que ser activo. Las TIC como Internet y sus materiales de aprendizaje virtual y digital son recursos valiosos para una pedagogía activa (Bajarlía y Spiegel, 1997), para lograr aprendizajes constructivos y significativos. Todo depende de darle un enfoque constructivista a su aplicación en el aula (Sánchez, 2000). El uso de las TIC bajo un enfoque cognitivo-constructivista de la educación es la clave para lograr un aprendizaje más activo, contextualizado, auténtico y constructivo. Las TIC facilitan el aprendizaje significativo, contextualizado y situado ya que acercan al aprendiz al mundo y el mundo al aprendiz, al simular la realidad y proporcionar un mundo rico en experiencias y materiales.

Por otra parte, el individuo actual necesita conocer y manejar la avalancha de información que las TIC ofrecen. Esto con la finalidad de desenvolverse adecuadamente en su medio social, académico y laboral, ya que cada vez, se demanda con mayor urgencia, estudiantes y profesionales que tengan una formación en entornos virtuales, que sepan manejar tanto las TIC como la información en ellas contienen. Para manejar adecuadamente la información presentada por estas tecnologías muchas veces, se requiere del dominio y manejo del idioma Inglés, ya que gran parte de la información encontrada en la Red (Web) se presenta en este idioma. En consecuencia, es necesario capacitar al estudiante con un conjunto de habilidades cognitivas, metacognitivas y constructivistas para consultar textos virtuales en inglés, y procesar e interpretar internamente esta información para aplicarla en su realidad y resolver problemas y situaciones específicas planteadas (Batista y Finol, 2005).

El bombardeo de información y conocimiento suministrados por las TIC es extraordinario. Ellas ofrecen un aprender hipermedial. La sociedad actual requiere preparar a los individuos para este tipo de aprendizaje, para la dinámica del cono-

cimiento: Procesar información, analizarla y recuperarla, analizarla y utilizarla, y cuando se demande agregarle inteligencia, eso es conocimiento, información inteligente. Asimismo, la cultura y la sociedad actual demanda un aprendiz creativo, crítico, capaz de pensar, razonar y abstraer, que resuelva problemas, que sea capaz de diseñar, desarrollar y evaluar proyectos colaborativamente, que aprenda a construir las estructuras mentales que condicionen su aprender a aprender (Sánchez, 2000). En la educación de la Era Virtual el énfasis debe estar en cómo aprender más que en qué aprender. Es aquí donde se aplica la teoría cognitivo-constructivista en el uso de las TIC en la educación.

Entonces el aprendizaje llevado a cabo mediante el uso de medios electrónicos aplicado en Inglés con Propósitos Específicos (IPE) debe fundamentarse en principios cognitivo-constructivistas como desarrollar habilidades y capacidades de abstracción, pensamiento, trabajo colaborativo y cooperativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre, adaptación al cambio y a la transferencia de aprendizajes formales a diferentes situaciones de la vida cotidiana. También de habilidades que permiten construir o aprender un conocimiento, aprender a relacionarse, compartir e intercambiar ideas, información y conocimientos, aprender a comunicarse y aprender cómo aprender (Rosenberg, 2002).

Con este panorama como norte se describe el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como Internet en el aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos.

Metodología

La investigación es de tipo documental. La técnica de investigación utilizada es la observación directa mediante el registro libre de datos. La revisión bibliográfica se efectuó sobre la consulta de libros especializados y documentos publicados en la Web, libros electrónicos, revistas electrónicas y páginas Web que analizan el tema de la cognición y el constructivismo en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación como Internet en la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos.

La información obtenida fue seleccionada utilizando criterios de relevancia, actualidad y factibilidad y registrada en fichas y esquemas. La información consultada contempló aspectos como: Objetivos instruccionales de Inglés con Propósitos Específicos para el aprendizaje en ambientes virtuales; procedimiento para seleccionar contenidos de Internet; estrategias de lectura aplicadas en la lectura en la Red (weblectura); y actividades colaborativas en clase para la interpretación de textos de Internet. Esta información se organizó para tratar aspectos que constituyen los ejes centrales del análisis de la revisión bibliográfica llevada a cabo.

Para interpretar, desde una perspectiva cognitiva y constructivista el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Internet) en la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos (IPE) se contemplan los siguientes aspectos:

1. Analizar la teoría cognitiva, el aprendizaje mediante mecanismos electrónicos (aprendizaje electrónico); el concepto de ciberlectura y estrategias de comprensión lectora en ambientes de aprendizaje virtual en Inglés con Propósitos Específicos.

2. Establecer criterios de la teoría cognitiva y constructivista en la selección, preparación y aplicación de contenidos virtuales en el aprendizaje de IPE utilizando Internet como recurso instruccional.

3. Analizar el constructivismo, el aprendizaje electrónico y las actividades de clase en Inglés con Propósitos Específicos.

Seguidamente se presenta el análisis de estos aspectos.

1. Teoría cognitiva, aprendizaje electrónico; concepto de ciberlectura y estrategias de comprensión lectora en ambientes de aprendizaje virtual en Inglés con Propósitos Específicos

Esta teoría explica cómo funciona el proceso cognitivo humano y la forma cómo opera el procesamiento de la información en la comprensión lectora y se enfoca en dos aspectos principales: 1) En definir al aprendiz como un participante activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y 2) En explorar el campo de los procesos cognitivos para analizar la comprensión de textos. Para la cognición educar significa ayudar al estudiante a aprender como desarrollar estrategias para aprender. Entonces, el objetivo de Inglés con Propósitos Específicos es de carácter cognitivo ya que se propone enseñar a leer; es decir, desarrollar en el alumno destrezas y estrategias de comprensión lectora, y en este caso específico, en textos virtuales provenientes de Internet.

Para la comprensión lectora el individuo realiza operaciones intelectuales como: Análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización e inferencia. La aplicación de estas estrategias cognitivas le permiten al ciberlector procesar la información presente en un hipertexto, convirtiéndose, de esta manera, en un constructor activo de su propio conocimiento. Para interpretar información escrita el individuo debe relacionarla con sus conocimientos previos, es decir la relación lenguaje-pensamiento-experiencias previas es determinante en la comprensión de textos virtuales. Así, la teoría cognitiva define los procesos intelectuales como componentes activos del pensamiento, capaces de actuar sobre la información de entrada y transformarla para generar nuevos productos. Sánchez (1992) identifica nueve procesos básicos del pensamiento humano. Dichos procesos son: Observa-

ción, comparación, relación, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. Cuando se relacionan estos procesos se producen otros más complejos, o formas de razonamiento, tales como: El razonamiento inductivo, deductivo, analítico, sintético e hipotético analógico.

Asimismo, para la comprensión de los textos se requiere que el lector realice actividades de microprocesamiento y macroprocesamiento de información. Algunos de los microprocesamientos realizados son: Identificación de letras e integración silábica; reconocimiento y análisis de palabras; análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes y establecimiento de proposiciones. Entre los macroprocesos más relevantes están: Establecimiento de la coherencia local; integración y construcción coherente del significado global del texto y construcción de un modelo mental o de la situación. Así, la lectura es un proceso interactivo complejo en la que participan procesos preceptuales, cognoscitivos y lingüísticos (Díaz, 2002). Todos estos procesos ocurren de manera jerárquica o simultánea durante la lectura de hipertextos virtuales.

En este orden de ideas, en esta Era caracterizada por la introducción de Internet en la Educación, se hace necesario para el estudiante manejar la información electrónica o virtual presente en la pantalla del computador proveniente del ciberespacio, en este caso específico, la información escrita en Inglés. Por lo tanto, en la Era Virtual o Electrónica el propósito de la asignatura de Inglés con Propósitos Específicos consiste en: Desarrollar en el ciberaprendiz destrezas y estrategias de comprensión lectora que le permitan interpretar eficientemente cualquier tipo información relacionada con su área de estudio o especialidad, contenida en textos electrónicos o virtuales presentes en las diferentes fuentes de información que se encuentran en Internet, tales como sitios Web, el correo electrónico, revistas digitales, revistas especializadas en línea, diccionarios virtuales y libros especializados.

Desde este punto de vista se deduce que el acto de leer en Internet es una actividad mental compleja donde se despliegan una gran variedad de destrezas cognitivas y metacognitivas. Dentro de las destrezas cognitivas, se mencionan las siguientes:

1. Deducir el significado de palabras nuevas mediante:

- La identificación de vocabulario nuevo con base a claves contextuales, utilizando todos los elementos que constituyen el hipermedia; es decir, textos, imágenes, videos y sonidos;
- La deducción del significado de palabras nuevas por medio del análisis morfológico (prefijos, sufijos y composición), empleando la información obtenida en los diccionarios electrónicos incorporados al computador;
- La identificación de sinónimos y antónimos de palabras utilizando los íconos que proporciona Internet para este fin;

- La obtención de significado correcto de palabras desconocidas por medio del uso adecuado de diccionarios y traductores facilitados en la Red.

2. *Distinguir las relaciones entre las partes de una oración o de un texto a través de conectores.* La obtención de la información necesaria para comprender el funcionamiento gramatical y sintáctico de estos conectores se puede obtener de enciclopedias electrónicas de gramática inglesa. En esta parte, la revisión gramatical y sintáctica del texto se puede realizar a través de los íconos de *Gramática, Sinónimos, Ortografía*, etc., incorporados a los programas del computador o a Internet.

3. *Analizar la función de los textos.* En este aspecto se contemplan los diferentes tipos de funciones de los textos utilizados en ciencia y tecnología para transmitir información sobre tópicos específicos. En la Red se encuentran sitios dedicados a casi todas las áreas del pensamiento donde se consiguen variados e interesantes textos sobre definiciones, clasificaciones, instrucciones, descripciones, procesos, narraciones, etc. En este punto es necesario entrenar al estudiante en el uso de íconos de navegación, con el fin de encontrar estos diferentes tipos de textos.

4. *Determinar el desarrollo de la información,* tanto la que aparece en la pantalla como la obtenida de inmediatos enlaces. Para alcanzar esto, se deben desarrollar habilidades lectoras tales como: Identificar la idea principal del texto; identificar el tópico central de un texto basándose, tanto en el texto como en la información visual que lo circunda; identificar información específica; organizar información en orden lógico; resumir coherentemente los principales aspectos de un hipertexto; e interpretar información relevante en tablas, gráficos (fijos o en movimiento); diagramas (planos o en 3D; flujogramas, etc.).

En este orden de ideas Goutier (1999) argumenta que para que la ciberlectura sea una actividad efectiva requiere de la aplicación de un conjunto organizado de estrategias metacognitivas.

El ciberlector necesita reconocer que la lectura en la Red es una labor rigurosa, donde él es un intérprete crítico de información. Para que el estudiante tenga una lectura crítica en la Red se propone el uso de algunas estrategias metacognitivas como: Prever el acceso al texto; activar los conocimientos previos; establecer un propósito; ajustar la velocidad de la lectura; determinar la estructura del texto y la organización; y formularse preguntas y responderlas.

Las mismas estrategias cognitivas y metacognitivas mencionadas y los procesos intelectuales realizados durante el acto de la lectura, son los mismos que se utilizan para leer los hipertextos contenidos en la Red. El aprendizaje por medio de Internet (Winn, 1999), ocurre cuando el estudiante genera conocimientos desde su interior, no cuando recibe información desde afuera. El aprendizaje es un proceso activo que ocurre cuando se ha recibido información relevante. El aprendiz es activo cuando selecciona y organiza de manera significativa el material a ser aprendido, y lo asimila en forma constructiva vinculando el material nuevo con la estruc-

tura cognoscitiva ya existente. La adquisición de conocimientos a partir de la información obtenida de la superautopista de la información envuelve procesos cognitivos y preceptuales que decodifican símbolos, despliegan destrezas lectoras para interpretarlos, y aplican habilidades de inferencias para conectarlos con el conocimiento existente (Winn, 1999). En consecuencia, la lectura de textos virtuales (hipertextos) también tiene sus bases y explicación teórica en la psicología cognoscitiva; por lo tanto de ella se deriva un método de enseñanza centrada en los procesos cognitivos del pensamiento.

Como puede deducirse de los planteamientos anteriores, el objetivo/meta del Inglés con Propósitos Específicos en la Era Virtual es entrenar al estudiante para la lectura de textos virtuales. En consecuencia, se hace necesario explicar que se entiende por lectura en Internet (ciberlectura).

1.1. Concepto de lectura aplicada a los hipertextos presentes en internet

El hecho de jerarquizar las destrezas de comprensión desarrolladas en Inglés con Propósitos Específicos, parte del concepto estimado por Hall (1989) para la comprensión lectora, entendiéndola como el acto de dar sentido a la información escrita, la cual requiere de percepción, análisis gramatical y utilización. Es decir, la lectura es una tarea compleja en la que participan procesos preceptuales, cognoscitivos y lingüísticos. Además, la lectura, para este autor, es un proceso interactivo, en el sentido de que el lector obtiene información de muchos niveles tales como: El morfológico, sintáctico, semántico e interpretativo. La lectura se define entonces como un proceso psicolingüístico complejo, donde se establecen relaciones conceptuales entre palabras, oraciones y párrafos con el propósito de interpretar información (Becerra, 1992).

Siguiendo este orden de ideas, el hipertexto se define como la vinculación de palabras en forma organizada, y el hipermedia como la vinculación de palabras con imágenes, secuencias de videos, sonidos y otras ilustraciones (Bunke, 1993). De esta manera, parafraseando lo argumentado por Becerra (1992), para que el alumno lea el lenguaje hipermedia y procese la información en ellos contenida debe establecer relaciones conceptuales tanto entre los textos como con las imágenes, el movimiento y los sonidos que los acompañan. Estas relaciones las establece el individuo basándose en su entrada perceptual, con base a sus expectativas, para interrelacionar lenguaje y pensamiento y hacer significativo el procesamiento de la información. Asimismo, en el lenguaje hipermedia las imágenes son de trascendental importancia, ya que el ciberlector, debido a la rapidez requerida en la interpretación de la información virtual, está obligado a formarse más ideas por imágenes que por textos.

En el mismo orden de ideas, Goodman (1976), establece que la lectura debe verse desde una perspectiva psicolingüística, debido a que ella constituye un proceso en el cual se produce una interacción entre lenguaje y pensamiento. El conce-

bir la lectura desde esta perspectiva la define como una habilidad de procesamiento de información muy compleja, en la cual el lector juega un papel activo al aplicar una serie de estrategias cognitivas que van a facilitar la comprensión. De esta forma, la ciberlectura se concibe como una estrategia, donde el individuo se impone metas, elige tácticas y supervisa su progreso. Es decir, el ciberlector es meta-cognitivamente activo.

Durante la lectura hipermedial, la información que se puede recibir, procesar y recordar es muy limitada. Por ello el lector no utiliza toda la información que se le ofrece, sino que utiliza las claves más importantes para lograr su comprensión. El tipo de lectura utilizada en Internet es denominada lectura inferencial, y está controlada por procesos de nivel superior, donde se realiza un proceso de arriba-abajo, el cual está regido por los conceptos, en los cuales, el lector crea un contexto basado en su conocimiento y en la información actual *-input hypothesis-* (Krashen, 1985); se forma expectativas sobre lo que ocurrirá, hace inferencias y confirma hipótesis de lo que va a ocurrir.

Cuando el individuo procesa toda la información contenida en la pantalla del computador, información que puede estar en forma gráfica -imágenes, dibujos, bien sean en forma fija o en movimiento, planos o en tercera dimensión- en sonidos -imitación de fenómenos, eventos o situaciones de la realidad, música, etc.- textos visualmente agradables a la vista -con letras de diferentes formas -negritas, cursivas, subrayadas, en diferentes colores y tamaños-, es decir, cuando el estudiante interpreta el lenguaje hipermedia hace un procesamiento integral de la información allí obtenida, vale decir, textos, sonidos e imágenes simultáneamente (Meunier, 1997). Esto significa hacer una interpretación del lenguaje total.

El mecanismo de procesamiento de información del lenguaje total puede explicarse a través de lo argumentado por Goodman (1982, citado por Schunk, 1997), cuando explica que el lector utiliza el texto como medio para confirmar o no sus predicciones acerca de lo que éste va a decir (un modelo de arriba-abajo), y que durante este procesamiento hay cuatro ciclos que ocurren de manera interactiva: a) El óptico: Recibir la entrada visual (textos e imágenes); b) El sintáctico: Identificar la estructura del texto; y c) El semántico: Construir el significado de entrada.

El proceso de comprensión del lenguaje total es muy activo, pues una vez que el lector procesa la información contenida en el monitor, basándose tanto en conocimientos previos sobre el tema planteado como en su conocimiento sobre el idioma inglés (competencia comunicativa), inmediatamente establece nuevas y sucesivas conexiones en el hipertexto (enlaces) con la finalidad de obtener información diferente, pero relacionada con el tema, y ampliar y profundizar la información referida al tópico tratado. Todas estas pantallas de información se van interpretando rápidamente a medida que ellas se van presentando. La velocidad de la lectura también incide en la comprensión de los hipertextos, ya que al decodificar

con rapidez se activan procesos de comprensión que conducen a interpretar información en menos tiempo.

Durante los sucesivos enlaces, el individuo procesa la información ofrecida en el monitor por medio de la aplicación de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora, hasta tener una comprensión global del tema tratado. Este proceso de rápidos y sucesivos procesos intelectuales donde se utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora, tanto para la búsqueda de información, como para su procesamiento es lo que se conoce como "navegar". Al "navegar" el individuo, además de acudir a sus experiencias y conocimientos previos para interpretar información, también recurre a determinadas estrategias cognitivas de comprensión lectora, las cuales Grellet (1981), denomina juegos psicolingüísticos, tales como: Hacer inferencias; formular expectativas; anticipar información; predecir; prever; obtener una visión general del texto y obtener información específica. Simultáneamente durante la aplicación de estas estrategias lectoras se establecen relaciones sintácticas y semánticas entre las palabras, las oraciones y los párrafos de los textos; así como también entre lenguaje textual y lenguaje gráfico, lo que Trimble (1985) denomina relación visual-verbal.

Si comprender textos significa extraer la información requerida de ellos tan eficientemente como sea posible por medio del uso de esquemas, habilidades y estrategias de comprensión lectora (Grellet, 1981), entonces, se hace necesario actualizar el concepto de lectura cuando se utiliza Internet como recurso instruccional, ya que *navegar* vendría a ser la nueva definición de lectura aplicada a textos virtuales, ya que el ciberlector al procesar la información allí presentada aplica estrategias de comprensión lectora como anticipar, prever y predecir información durante el despliegue de destrezas de comprensión lectora para localizar información específica, tener la idea general del texto o asociar imágenes con textos.

El uso de Internet en IPE proporciona un poderoso ambiente para ayudar a lograr las metas de la psicología cognitiva en educación, ya que el estudiante aprende mejor cuando puede inventar el conocimiento a través de la indagación y la experimentación en vez de adquirir hechos presentados por el profesor en clase. Es difícil para el profesor proporcionar este tipo de ambiente para cada estudiante en un salón tradicional; como existe un solo profesor para muchos estudiantes es físicamente imposible atender las necesidades de cada estudiante en particular. Internet le proporciona al estudiante un amplio mundo de conocimientos interconectados que explorar. La pantalla del computador le brinda al estudiante las herramientas para que descubra y construya un esquema para organizar y comprender (Winn, 1999). De esta forma el estudiante llega a ser un procesador de información virtual, y el conocimiento adquirido, en este caso, las destrezas y estrategias de comprensión lectora son el producto (Chun, 1994).

La selección de las destrezas para formar los contenidos programáticos de Inglés con Propósitos Específicos tiene su sustentación en planteamientos provenientes de la psicología cognoscitiva. Para comprender los procesos intelectuales que intervienen en esta actividad, la psicología cognoscitiva del aprendizaje propone un modelo de similitud entre los procesos del pensamiento en los seres humanos y el funcionamiento de las computadoras durante el procesamiento de la información.

1.2. Hipertextos, computación y psicología cognoscitiva

Durante la navegación el estudiante entra en contacto con los hipertextos y los hipermedios, los cuales constituyen una de las expresiones más novedosas de los medios interactivos apoyados por la computadora. Hipertexto significa lectura y escritura no secuencial, la cual le permite al usuario interconectar información mediante un conector que une a las palabras u oraciones en un documento electrónico a información relacionada con otro documento. En términos informáticos los hipertextos se definen como un sistema de administración de bases de datos que permite conectar pantallas de información utilizando enlaces asociativos los cuales permiten al usuario navegar a través de la información de una manera no-lineal. De esta forma los hipertextos tienden a imitar la habilidad del cerebro para almacenar y recuperar información mediante enlaces referenciales.

Así, parece existir una similitud considerable entre la estructura del conocimiento humano y la estructura nodo-enlace de los hipermedios, los cuales ofrecen un ambiente computacional para la representación y organización de la información, tal como lo proponen las teorías cognitivas del aprendizaje. Desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua, los hipertextos e hipermedios han tenido una gran aceptación, dado que le permiten al usuario la posibilidad de construir su propia representación del conocimiento y la información. Los hipermedios pueden ser usados para representar conocimiento semántico; por ejemplo, los conceptos en forma de textos y gráficos pueden formar nodos y las relaciones semánticas entre conceptos formar asociaciones.

Esta última afirmación refuerza la flexibilidad de los hipermedios, que con su sistema nodo enlace le permiten al aprendiz llevar a cabo experiencias en un modo autodirigido, no-lineal y consistente con el modelo cognitivo-constructivista del aprendizaje, permitiéndole al usuario registrar los movimientos que realiza mientras aprende, haciendo posible determinar el tipo de dicho movimiento, bien sea lineal, ramificado o recursivo.

Igualmente Kumar *et al* (1994), señalan que la tecnología de funcionamiento de los hipermedios puede ser diseñada para emular la estructura del conocimiento, la cual puede ser utilizada como una herramienta para entender el proceso cognitivo humano (movimiento y decisiones en un espacio de problema), lo que significa una interfase entre la tecnología computacional y la psicología cognitiva, definida como *interfase tecnología-psicología*.

La Psicología Cognoscitiva compara las funciones del cerebro con la de las computadoras, pues ambos constan de cuatro componentes básicos: Entrada procesamiento de información, salida y almacenamiento. Según esta teoría el cerebro es el dispositivo de procesamiento de información, los órganos sensoriales, los ojos, en el caso de la lectura, son los medios de entrada de los datos o estímulos que envían señales, ante una señal el cerebro la compara con imágenes almacenadas en él, y si la información concuerda con algo parecido, el cerebro envía información a los órganos receptores.

Esta comparación de similitud entre el funcionamiento del cerebro y la computadora tiene sus bases de comprobación científica, pues científicos del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT), y Lucent Technologies de los Laboratorios Bell en Estados Unidos, y el Instituto de Neuroinformática de Zurich, Suiza han creado un circuito electrónico que imita la actividad del cerebro y podría ser utilizado en un futuro para crear computadoras que piensen más como los humanos. Estos científicos parten de que la corteza cerebral, el centro de la inteligencia humana, es una intrincada red de neuronas que contienen extraños ciclos de realimentación informativa. Estos investigadores han creado un circuito electrónico similar al sistema de neuronas del cerebro humano (Reuters, 2000).

En la actualidad la computación ofrece agentes para la selección de información y navegación por la virtualidad, como resultado de este hecho, en Alemania se han realizado investigaciones sobre cómo abrir campos de acción en las ciberestructuras cognitivas, conocidas como *Knowbotic Research*, las cuales proponen que Internet es sólo una estructura cognitiva de comunicación, y que el ciberespacio no es una fase para la celebración de la imaginación sino un campo experimental donde pueden crearse modelos de acciones dentro de esos campos turbulentos de la cognición, y KR+cF (*Knowbotic Research +cognitive Fields*) está interesado en abrir campos de acción dentro de los procesos de cognición existentes (Baudrillard, 1995).

2. Criterios de la teoría cognitivo-constructivista en la selección, preparación y aplicación de contenidos virtuales en el aprendizaje de Inglés con propósitos específicos utilizando Internet como recurso instruccional

Los contenidos de una clase de Inglés con Propósitos Específicos cuando se utiliza Internet deben seleccionarse de situaciones o tópicos que provengan del mundo inmediato que rodea al alumno; bien sea personal, social o académico, y de sus experiencias y conocimientos previos, tanto en inglés como en los tópicos relacionados con su carrera de estudio. Cuando se seleccionan los textos considerando las asinaturas del *pensum* de estudios, el estudiante aprende Inglés a través de las diferentes asinaturas que conforman sus carreras y al mismo tiempo aprende temas de su área por me-

dio del inglés. Así, las dos lenguas se interrelacionan y se nutren la una a la otra. Este proceso forma un binomio experiencial inseparable que se conoce en Inglés con Propósitos Específicos como *Aprender a través de la lengua*, donde, por medio de textos relacionados con la carrera, el alumno no sólo aprende la lengua, sino también como utilizar la lengua para aprender. De esta manera, se expanden las fronteras lingüísticas al unir e interrelacionar ambos campos de la experiencia durante el procesamiento de la información contenida en los textos.

Para Read (1990), el aprendizaje de IPE tiene un rol auxiliar en el aprendizaje de la especialidad, ya que el fin primordial de un curso de IPE es enseñar tanto el contenido técnico como las destrezas de la lengua. Subsecuentemente, al basar la enseñanza de IPE en los contenidos (textos) se considera el conjunto de experiencias y conocimientos previos del alumno, tanto en inglés como en los tópicos relacionados con la sus estudios académicos. De esta forma, cuando el aprendiz utiliza los conocimientos lingüísticos y científicos para inferir e interpretar información nueva dada en el idioma extranjero expande las fronteras lingüísticas, al unir e interrelacionar ambos campos de la experiencia durante el procesamiento de la información contenida en los textos.

El contenido es un elemento importante para la aplicación de las estrategias cognoscitivas. Rigney (1978, citado por Puente *et al* 1989), distingue dos dominios de contenido, entre ellos está el de la información. El cual lo define como el conocimiento del mundo almacenado en la memoria y adquirido de la observación directa y la participación en eventos mediante el lenguaje y otros sistemas de representación externa como material verbal y gráfico. Para este autor hay diferentes formas de información. Entre ellas están: a) Narraciones de eventos secuenciales o episodios, b) Explicaciones científicas que utilizan formalismos, c) Representaciones de objetos del mundo exterior (descripción de la estructura y funcionamiento de una máquina), y d) Descripciones de operaciones o procedimientos (instrucciones para operar un equipo).

El material seleccionado debe ser dinámico y plantear situaciones reales que exijan conocimientos previos del tópico. Estos contenidos desarrollan en los estudiantes la habilidad para expresar, negociar, preguntar y explicar, y lo más importante, involucran al alumno en actividades de resolución de problemas lingüísticos planteados a través de las ciencias estudiadas. Las actividades referentes a la resolución de problemas son imprescindibles cuando se aplican las TIC; y se caracterizan por hacer hipótesis, razonar, recolectar y organizar información y datos, y tomar decisiones.

Muchos de los rasgos de los hipertextos influyen en la comprensión y en el aprendizaje de la información contenida en ellos. La metacognición es un factor importante en la interpretación de textos. Una forma esencial de la metacognición en la lectura es el conocimiento que tienen los estudiantes del material que leen. Factores como el tópico (familiaridad, interés, compatibilidad con el conocimiento previo); el

vocabulario, la sintaxis; la presentación, el estilo, la estructura y la coherencia son factores que contribuyen al establecimiento del nivel de dificultad de un texto.

En la enseñanza de IPE cuando se utilizan las TIC como recurso instruccional se manejan hipertextos virtuales. Los contenidos planteados en la Web son auténticos, reales y significativos. Y tienen la característica de presentarse en forma motivante, pues hay videos, gráficos magníficamente coloreados, en movimiento, simulando la realidad o en tercera dimensión. Igualmente, los hipertextos muchas veces ofrecen una simulación real de cómo sucede el fenómeno o evento analizado en el texto, bien sea, una reacción química, un proceso o un experimento. El estudiante siente que está observando el evento tal y como sucede en la vida real. Los hipertextos reflejan el mundo real, son reales y auténticos. La mayor parte de los gráficos que acompañan a los hipertextos están en movimiento, lo cual semeja la realidad, no la quietud lineal de la página de un libro. Esto hace que el tema sea real, agradable e interesante, lo cual motiva al estudiante y despierta su interés en el tema; y la motivación es un factor afectivo que facilita y promueve el aprendizaje (Poggioli, 1998). Los hipertextos están llenos de imágenes y las nuevas generaciones forman más ideas por imágenes que por textos. En la actualidad la forma más novedosa de enseñanza de IPE es basarla en textos de la realidad virtual.

2.1. Orientaciones cognitivo-constructivistas para la selección y preparación de textos virtuales

Los materiales seleccionados de Internet para trabajar en clases, pueden ser escogidos tanto por el profesor como por los alumnos, pero de ninguna manera deben ser simplificados. La selección del material debe hacerse de acuerdo al nivel del grupo para que este sea accesible a todos, pero en su forma original, auténtica, y después elaborar ejercicios para guiar al estudiante en la comprensión del material. En términos de dificultad lingüística el criterio de selección es más bien intuitivo. Se deben considerar factores como la longitud de las oraciones y el vocabulario, también es importante prestar atención a rasgos característicos de los hipertextos como lo es el número de enlaces que pueden ser navegados, y la presencia de gráficos ambiguos o imprecisos que distraigan o confundan.

La selección y preparación de los textos virtuales debe hacerse con suficiente anticipación antes de la clase, debido a que su preparación requiere tiempo. El tiempo que se consume en preparar el material sobre cierto tópico depende de cuánto material este disponible en la Red sobre ese punto, en los buscadores y de la efectividad del profesor en el manejo de la información. También se puede ahorrar tiempo combinando y organizando los sitios de acuerdo con la información que contengan, como por ejemplo: a) Organizando una lista de direcciones de referencia sobre diversos tópicos; b) Sobre diccionarios en línea; c) Enciclopedias en Internet; d) Librerías virtuales, y e) Información proveniente del Atlas tridimensional en línea. Lo importante es que el profesor seleccione sitios que contengan textos adecuados al nivel lingüístico de los estudiantes. También es importante que al seleccionar las páginas

Web, estas tengan los enlaces bien señalados y funcionen correctamente para no confundir a los estudiantes en la correlación de la información. En Internet se consiguen infinidad de tópicos sobre diferentes tipos de textos manejados en IPE, como: Descripciones, definiciones, narraciones, clasificaciones, etc.

Asimismo, en términos de dificultad lingüística y cultural se recomienda el uso de sitios Web que incluyan páginas de hechos reales, es decir, páginas que den la información en formas de listas cortas o estadísticas y descripciones breves. Este tipo de texto es fácil de utilizar por los estudiantes universitarios en su forma original debido a que el volumen de información en estas páginas es limitado en comparación con otros tipos de páginas. Estas páginas también contienen encabezamiento o títulos claros que ayudan a orientar a los estudiantes. El tópico del material a ser leído en Internet, debe haber sido previa y ligeramente discutido en la clase, para así ayudar al estudiante a encontrar el significado del vocabulario cuando vaya a leer. Es necesario, seleccionar material adecuado y escribir preguntas para guiar a los estudiantes en la comprensión del material. Cuando se analiza el material los estudiantes trabajan en grupo observando el texto en la pantalla del computador para encontrar información que puedan usar para responder preguntas específicas. Esta actividad puede hacerse conectado a Internet (en línea), para que el alumno pueda utilizar los enlaces, o también desconectados con la página “bajada” y copiada. Cuando se usa la Web no es necesario mantener una conexión permanente con Internet. El material seleccionado se puede grabar en el disco duro o en un dispositivo de almacenamiento portátil (Pendrive, CD o DVD) y utilizando un software se puede ver e interactuar con él.

En el mismo orden de ideas se expone que los textos obtenidos de los sitios Web son materiales auténticos para el aprendizaje de IPE por medio del computador. El material proveniente de Internet, conocido como “*información electrónica*” tiene características diferentes del material tradicional como revistas, libros y periódicos de papel. Debido a la novedad de uso y a la necesidad y exigencias de aplicación en la vida académica y profesional los estudiantes se sienten animados con la idea de usar Internet por varias razones: a) Se motivan a aprender y ser capaces de adquirir destrezas en la navegación a través de la Web, destrezas que pueden aplicarse fuera del salón de clases. b) La organización de los hipertextos es muy diferente de los textos regulares. La no-linealidad y no-repitencia de los hipertextos invitan al pensamiento relacional y a la estructuración jerárquica, y anima a los ciberestudiantes a reinterpretar y reorganizar el material a medida que se mueven a través del texto. De esta forma, los estudiantes consideran agradable y valioso el aprendizaje de este idioma por medio de Internet.

3. Constructivismo, aprendizaje electrónico y actividades de clase en Inglés con propósitos específicos

El aprendizaje del Inglés con Propósitos Específicos por medio de la instrucción asistida por computadora, y más aún, en el aprendizaje basado en la Red como recurso

instruccional, denominado “*tecnología basada en la Red*” (Hanson, 1997), se orienta hacia una visión constructiva del aprendizaje. Dalgrano (1999) identifica tres interpretaciones del constructivismo en el aprendizaje de idiomas asistido por computadora. Estas son: a) Constructivismo endógeno, b) Constructivismo exógeno y c) Constructivismo dialéctico. El Constructivismo endógeno enfatiza la exploración del aprendiz. El Constructivismo exógeno reconoce la función de la instrucción directa (profesor como mediador del teleaprendizaje), pero haciendo énfasis en que el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento; y el Constructivismo dialéctico enfatiza el papel de la interacción entre alumnos y profesores.

El reconocimiento de estas interpretaciones del constructivismo en la enseñanza de IPE es la razón por la cual se plantea la interacción grupal entre alumnos y profesor como mecanismo para descubrir y construir el conocimiento y para interpretar la información durante el desarrollo de las diferentes actividades realizadas en el aula multimedia. Entonces, al analizar el aprendizaje del inglés asistido por computadora se tiene que los hipertextos pertenecen a la visión endógena, y la interacción grupal a la visión dialéctica, los cuales se denominan herramientas para el aprendizaje colaborativo asistido por computadora (Hanson, 1997).

Se ha dicho que el constructivismo se basa en la construcción del conocimiento por parte del aprendiz. Ahora bien, ¿cómo se construye el conocimiento utilizando Internet como recurso instruccional? Winn (1999), argumenta la forma como se construye el conocimiento durante el aprendizaje por medio de Internet. Este autor divide este proceso en tres categorías generales: a) Estrategias en línea como parte de la información dada; b) Ayuda en línea, y c) Estrategias sin conexión. El primer aspecto, las estrategias en línea, están diseñadas para ayudar a los estudiantes a construir conocimientos desde la información obtenida. Estas estrategias tienen diferentes formas; a saber: Primero, la guía debe relacionarse con la información misma, es decir, la forma cómo se organiza la información en la pantalla y los símbolos en los cuales ésta se codifica dirige implícitamente la construcción del conocimiento. Además, la composición de la pantalla puede guiar la vista y dirigir la atención del estudiante a la información relevante en una secuencia particular. Por otro lado, lo visual y auditivo dirige la atención a la información más relevante y sugiere estructura y secuencia. Así, para el mencionado autor, la principal capacidad de la Red es guiar la construcción del conocimiento. Luego, la guía debe darse en páginas separadas de información con el fin de construir conexiones con el conocimiento existente. Y por último, la guía e interacción con la información debe hacerse tanto con los programas tutoriales como con la guía del profesor.

El segundo aspecto, los sistemas de ayuda en línea se dividen en dos categorías: a) Recursos adicionales en línea, los cuales consultan los alumnos para guiarse en la lectura. Usualmente son los enlaces establecidos en los hipertextos para proveer infor-

mación adicional. b) Otras formas de establecer contactos para obtener ayuda al interpretar información es por medio de los salones de conversación virtual; por medio del correo electrónico; o bien por medio de los grupos de discusión.

El tercer aspecto, la interacción y la guía sin conexión, se forman de la siguiente manera; primero se discute el tópico en clase “*cara a cara*” con la finalidad de aclarar puntos. Luego, la discusión se realiza a través de círculos formales o informales de estudio fuera del salón de clase. Este tipo de debate ayuda a los estudiantes a profundizar información sobre tópicos planteados y ayuda a establecer contactos con otros alumnos interesados en un tema particular.

3.1. Construcción de modelos mentales para interpretar información virtual

La concepción del alumno en la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos por medio de Internet es constructivista ya que éste se concibe como un procesador activo de información, quien explora, descubre, refleja y construye el conocimiento. El alumno forma y construye gran parte de lo que comprende. Asimismo, la meta de la enseñanza de IPE tiene una perspectiva constructivista, ya que enseñar IPE no consiste “en transmitir conocimiento, sino en animar la formación de conocimientos y el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos para juzgar, organizar y adquirir la nueva información” (Burning, 1995, p. 216). Para el constructivismo el aprendizaje ocurre cuando la información obtenida se convierte en conocimiento.

Para la teoría constructivista la elaboración de modelos mentales son de especial significación en la construcción del conocimiento. Para esta teoría el alumno aprende cuando construye representaciones internas del conocimiento, conocidos como “modelos mentales”. Un modelo mental es la forma individual de cada uno de conocer el mundo, donde existe una estrecha relación entre el nuevo conocimiento y aquel ya existente. Los modelos mentales le permiten al estudiante hacer inferencias cuando la información no es suficiente o no está disponible, hacer especulaciones sobre el tópico tratado y construir y evaluar hipótesis que sirvan como nuevas fuentes de información.

Además, un modelo mental le permite al alumno hacer un esquema anticipado de la información, esto se conoce como método de aprendizaje por inferencia (Winn, 1999), el cual es la base de la interpretación de información virtual. Asimismo, los modelos mentales le permiten al alumno explicar a otras personas lo que ellos entienden sobre un determinado tema. Los modelos mentales son un requisito para la comunicación efectiva sobre un tópico determinado, pues, es difícil que alguien pueda explicar algo que no está claro y bien organizado. Y por último, los modelos mentales guían al estudiante hacia donde van a buscar información y le indican la forma de inquirir datos de una manera más efectiva y productiva.

Según Winn (1999), para interpretar la avalancha de información que brinda Internet, el ciberlector construye esquemas mentales para su comprensión. Ellos funcionan como “andamios” para organizar la experiencia y operan de la siguiente manera: Al principio el profesor proporciona “peldaños” instruccionales que ayudan al aprendiz a adquirir las destrezas y estrategias constructivistas de comprensión de textos virtuales. Gradualmente se van ofreciendo menos “peldaños” hasta que el aprendiz es capaz de aplicar estas destrezas y estrategias independientemente en actividades de lecturas dentro y fuera del salón de clase con la finalidad de leer hipertextos en el ciberespacio. De esta manera, Internet proporciona una experiencia de aprendizaje donde el alumno construye el conocimiento en vez de “digerirlo”, y aplica destrezas cognitivas para la construcción de este conocimiento. La repetición frecuente e independiente de estas actividades frente al computador va perfeccionándose gradualmente hasta que el ciberaprendiz es capaz de ejecutar todas las diversas actividades independientemente.

Parafraseando a Vygotsky (1978), tanto la ayuda gradual que el profesor le ofrece al alumno para construir su “schemata” (Rumelhart, 1981), y analizar los hipertextos hasta que sea capaz de hacerlo por sí solo, así como la interacción grupal entre los alumnos durante las clases es lo que este autor denomina interacción social en la construcción del conocimiento.

Según el constructivismo para que el aprendizaje se produzca es necesario considerar la importancia del contexto, donde intervienen principalmente los conceptos de cognición situada y de aprendizaje situado. La enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos por medio de Internet provee de un aprendizaje situacional, ya que este medio estimula una gran variedad de situaciones en las cuales el conocimiento puede adquirirse y usarse. Además, los procesos y simulaciones en tiempo real exigen una toma de decisiones rápidas para resolver los problemas planteados. Esta situación es similar a cómo ocurren los eventos en la vida real. Consecuentemente, Winn (1999), propone que el aprendizaje por medio de Internet tiene bases constructivistas y cognitivas y tiene los siguientes principios: Primero, el conocimiento es construido por el ciberestudiante quien elabora su propia comprensión del contexto, y la construcción del conocimiento es personal y compatible con los intereses y necesidades de los alumnos. Luego otro factor que ayuda a la construcción del conocimiento es el grado de expectativas. De esta forma, el conocimiento se construye en un contexto (aprendizaje situacional). Las teorías de aprendizaje situacional enfatizan la necesidad de que la construcción del conocimiento se lleve a cabo en un contexto que conecte el conocimiento previo con la información nueva.

3.2. Teoría del Compromiso

En la enseñanza de IPE cuando se utiliza Internet como recurso instruccional se plantea la discusión grupal como mecanismo para descubrir y construir el conocimiento e intercambiar experiencias de aprendizaje. Esta orientación tiene su fundamentación en la Teoría del Compromiso planteada por Kearskey y Sheiderman (1999). La idea fundamental de esta teoría es que los estudiantes deben estar comprometidos en actividades de aprendizaje útiles y significativas a través de la interacción con otros. En el aprendizaje de una lengua extranjera el uso de tecnología educativa de punta promueve el compromiso y la motivación. Según esta teoría, el aprendizaje significativo enfatiza la colaboración y la comunicación entre los alumnos de un curso, así como también con alumnos de otros cursos y miembros de la universidad donde se estudia, o con otras universidades cuando el alumno realiza actividades de correo electrónico, chateos o listas de discusiones. Esta teoría también encaja en la teoría del aprendizaje situado porque se enfoca en el aprendizaje autodirigido y experiencial.

Para esta teoría el aprendizaje se denomina *aprendizaje de compromiso*, el cual se entiende como todas aquellas actividades del estudiante que envuelven procesos cognitivos activos como crear, resolver problemas, razonar, tomar decisiones y evaluar. Durante estas actividades los estudiantes están intrínsecamente motivados debido a la naturaleza significativa del ambiente de aprendizaje (entorno virtual) y las actividades en equipos. Durante el trabajo en equipo, la colaboración y el intercambio productivo están presentes en la realización de una determinada actividad. En el aprendizaje colaborativo los estudiantes están obligados a clarificar y verbalizar el problema y encontrarle respuestas o soluciones a las diversas situaciones planteadas. Cuando los estudiantes trabajan en equipo tienen la oportunidad de compartir diferentes experiencias y esto facilita la comprensión de un problema y sus posibles soluciones desde múltiples y diversas perspectivas.

La Teoría del Compromiso se diferencia de los viejos modelos de aprendizaje basados en el computador donde se hacía énfasis en la instrucción individualizada y en la interactividad. La Teoría del Compromiso promueve la interacción, la interacción humana en el contexto de actividades grupales, no la interacción individual con un programa instructor. Mientras que con los programas instruccionales, la interacción se mide con respuestas simple como presionar una tecla, hacer *click* con el *mouse*, el compromiso requiere evaluación de unidades de trabajo como reportes, ensayos, opiniones, etc. La diferencia entre compromiso e interactividad refleja las diferencias de pensamientos en la educación como herramienta para la comunicación en vez de meros mecanismos de entrega. Esta teoría proporciona un ambiente y contexto auténtico para el aprendizaje, lo que no está presente en otros modelos de la instrucción asistida por computadora de tendencia conductista, donde el alumno interactúa solamente con el programa, no intercambia ideas con sus pares, no existe comunicación real, ni proceso de socialización, ni resolu-

ción de problemas, el cual es un ambiente de aprendizaje que dista mucho de semejarse al contexto de aprendizaje real de una lengua.

La Teoría del Compromiso es un modelo de aprendizaje en ambientes basados en la tecnología. Las investigaciones más recientes sobre ambientes de trabajo virtual se basan en los principios del aprendizaje basado en problemas que encajan y son relevantes con la teoría del compromiso o motivación. Así, se hace énfasis en el esfuerzo colaborativo del equipo para interpretar información sobre un tópico o tema planteado, el cual puede ser de tipo académico, un tema actual, o un tema del interés inmediato de los alumnos. Esto hace que el aprendizaje sea creativo, significativo y auténtico.

3.3. Constructivismo, Internet y aprendizaje autónomo

Utilizar Internet en la enseñanza de IPE permite no sólo, la interacción con el computador sino la interacción virtual con la información e incluso con otras personas. El ambiente de aprendizaje virtual promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. Entre las principales actividades autónomas realizadas en Internet están la comunicación vía correo electrónico, la búsqueda de información en la Web (webinvestigación) y el chateo. Estas actividades se consideran constructivas, ya que el ciberestudiante descubre, procesa y comparte información de acuerdo con sus intereses, motivaciones y necesidades, toma responsabilidad de su propio aprendizaje y negocia en conjunto con su profesor y con sus compañeros el contenido de lo que se aprende y lo que se quiere aprender (Bajaría y Spiegel, 1997).

Este tipo de actividades están enfocadas hacia un solo tópico se les denomina herramientas MOO por sus siglas en inglés (*Multi User Domain Object Oriented*), a saber herramientas orientadas a un objeto del dominio de multiusuarios (Shield, 1999). El uso de estrategias MOO permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en un ambiente de aprendizaje virtual. Estas actividades retan al estudiante, pues él debe desplegar las destrezas de lecturas adquiridas en L2 (lengua extranjera) y aplicar estrategias de comprensión lectora en forma autónoma, y verificar la importancia de su aplicación en el procesamiento de información virtual. Aprendizaje autónomo no quiere decir aprendizaje sin profesor. La autonomía del aprendiz es la capacidad para la separación, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente. Para el constructivismo el aprendiz autónomo tiene responsabilidad tanto en su propio aprendizaje como en el del grupo (Little, 1991).

El hecho de redactar vía correo electrónico resúmenes, síntesis y opiniones acerca de un texto en ambientes anónimos le brinda al alumno confianza para expresarse libremente. Esta confianza se debe a que el estudiante puede pensar sin tener la presión del tiempo y la crítica cara a cara de sus compañeros y del profesor. Así, las características de este tipo de actividades basadas en ambientes anónimos de comunicación por medio de textos virtuales favorecen a los estudiantes

tímidos en la expresión de sus ideas u opiniones sobre un tópico determinado, ya que los ciberaprendices se arriesgan a dar sus opiniones en tales ambientes. Este tipo de comunicación le da al ciberestudiante la posibilidad de comunicarse con su(s) interlocutor(es) en cualquier momento en el espacio virtual. Este tipo de actividad también le ofrece al estudiante tiempo para construir relaciones y crear metáforas (Dam, 1990).

Durante la webinvestigación (investigación en la Red) el ciberaprendiz ejecuta actividades reflexivas (Shield, 1999). Estas actividades tienen las siguientes características: a) La búsqueda de información en la Red está enfocada hacia un tópico determinado. Durante esta actividad los estudiantes analizan el contenido en términos de vocabularios, estructuras y estrategias de comunicación; b) El aprendizaje autónomo en ambientes de aprendizaje virtual favorece la confianza y aumenta la motivación en el alumno sobre el tema buscado, pues selecciona los textos según sus intereses y expectativas. c) Cuando escribe sus ensayos en el computador el alumno tiene tiempo para revisar el discurso mientras consulta enciclopedias y diccionarios en Internet o utiliza herramientas de los programas del computador para chequear vocabularios palabras e ideas (Chun, 1994).

El enfoque MOO en las comunicaciones mediante el computador ofrece los siguientes principios del aprendizaje constructivista: a) Promueve y acepta la iniciativa y la autonomía del estudiante, estos rasgos desarrollan la proactividad y la independencia. b) El ambiente de aprendizaje virtual ofrece fuentes y datos originales (datos basados en la Red) los cuales pueden ser “físicamente” manipulados e interactuar con ellos. c) Para escoger textos durante la telebúsqueda o navegación el estudiante utiliza terminología cognitiva como: Clasificar, analizar, predecir y crear. d) La investigación en la Red realizada por el estudiante para la selección de los materiales debe ser discutida en clase y reportada vía correo electrónico; esta actividad permite al estudiante participar activamente en el manejo de los tópicos y los contenidos. e) La investigación en la Red permite inferir tanto el nivel de conceptos y conocimientos de los alumnos sobre un tópico determinado como la competencia sobre el idioma. Y f) Durante la navegación, para buscar información sobre un tópico, el estudiante encuentra respuestas específicas para la solución de problemas planteados.

Por último, el tipo de aprendizaje promovido por las discusiones grupales virtuales o chateo sobre un tópico determinado (MOO) en ambientes de aprendizaje virtual promueven un tipo de aprendizaje denominado aprendizaje sincrónico (Chun, 1994). Aquí el ciberestudiante necesita tener dominio tanto del tema discutido para poder comunicarse con rapidez en la “conversación-dialogo”, como del manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas para llevar una adecuada coherencia discursiva. En este tipo de actividades metacognitivas los estudiantes llegan a tener conciencia de la comunicación y se les denominan estrategias reflexivas del aprendizaje del idioma.

Las conversaciones en Internet (chateos) o discusiones grupales realizadas por los alumnos en clase sobre un tópico determinado son actividades dinámicas. Estas actividades ofrecen los siguientes principios de aprendizaje constructivista: a) Animar al estudiante a descubrir el conocimiento por medio del diálogo; b) Permiten aclarar dudas sobre el contenido del tópico a medida que la chatdiscusión se realiza; c) El ambiente sincrónico y el ambiente anónimo utilizado en el chateo animan a los estudiantes a hacerse preguntas unos a otros, lo cual favorece mayormente el desarrollo de la autonomía, la confianza y la proactividad en el aprendizaje; d) Durante el chateo los estudiantes comparten experiencias y conocimientos que los llevan a verificar si es correcta o no su apreciación sobre un punto específico. Esto se conoce en ambientes virtuales como telecolaboración (Crook, 1998).

En conclusión se tiene que entre las principales ventajas de las actividades MOO están las siguientes: 1) Tienen una base constructivista y están diseñadas para un ambiente de aprendizaje asistido por computadora donde se desarrollan estrategias de aprendizaje autónomo; 2) Motivan al estudiante, pues proporcionan un aprendizaje significativo, ya que el estudiante participa activamente en el evento de aprendizaje. 3) Estas actividades están enfocadas a un tema particular y proporcionan una interacción auténtica y real. 4) Por último, la interacción virtual es un importante aspecto en el aprendizaje de una lengua, ya que promueve la socialización.

Conclusiones

EL individuo actual, perteneciente a esta cibernsiedad, necesita desplegar nuevas destrezas cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora para manejar eficiente los textos virtuales o electrónicos presentes en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para poder extraer de ellos la información necesaria de forma eficiente, acertada y rápida. Las teorías cognitiva y constructivista ofrecen los principios teóricos fundamentales para la formación de un hombre analítico, crítico, colaborador y participativo frente a los retos de nuevos aprendizajes cónsonos con los requerimientos sociales, académicos y laborales. El principal reto del aprendizaje actual es procesar e interpretar información del ciberespacio. Esta información se presenta actualmente de forma muy diferente a la presentada hasta hace poco. El hipertexto con sus desconcertantes características de no-linealidad, movimiento, ramificación simultánea de la información mediante enlaces de diferentes tipos, es el lenguaje a descifrar mediante el uso de las estrategias de comprensión lectora adecuadas.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación como Internet en la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos desde una perspectiva cognitiva y constructivista se fundamenta básicamente en la comprensión lectora de hipertextos en ambientes de aprendizaje virtual, en la selección y preparación de

contenidos de la Red y en principios constructivistas del aprendizaje electrónico en las actividades desarrolladas en el aula multimedia.

De la teoría cognitiva se analizan aspectos como los procesos cognitivos para el análisis y la comprensión de textos, las estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas a la interpretación de textos virtuales en inglés y los procesos de microprocesamiento y macroprocesamiento realizadas para la comprensión de información en ambientes de aprendizaje virtual.

En lo relativo a la selección, preparación y aplicación de contenidos virtuales en el aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos utilizando Internet como recurso instruccional se debe tener en cuenta que éstos deben ser auténticos, reales y significativos. Deben seleccionarse de situaciones o tópicos que provengan del mundo inmediato que rodea al alumno y de los tópicos relacionados con su carrera de estudio. El material seleccionado debe ser dinámico y plantear situaciones reales, como narraciones secuenciales de eventos, explicaciones científicas, representaciones de objetos del mundo exterior y descripciones de operaciones o procedimientos, y contemplar actividades para la resolución de problemas.

En cuanto a los principios constructivistas aplicados en IPE cuando se utiliza la Red como medio instruccional se hace énfasis en que el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y en la interacción entre alumnos y profesores. En la construcción del conocimiento por parte del aprendiz se utilizan estrategias en línea, ayuda en línea y estrategias sin conexión. La construcción de modelos mentales para interpretar información virtual se basa en la elaboración de modelos mentales los cuales orientan al estudiante hacia la búsqueda, interpretación y organización de información de una manera más efectiva y productiva. La interacción social, el aprendizaje colaborativo, el compromiso en la resolución de los problemas planteados y las actividades propuestas son importantes en la construcción del conocimiento.

La información en Inglés presente en Internet es para compartir con otros, para socializar, para trabajar, para estudiar. La participación, la discusión, el compromiso y la colaboración son las formas de actuar frente al procesamiento de información en ambientes de aprendizaje virtual desde una perspectiva cognitivo-constructivista. Hoy día, es necesario formar un individuo con una forma de pensar diferente, capaz de adoptar una forma distinta de aprender para enfrentar las nuevas formas de presentación de la información; con habilidades colaborativas y participativas para comunicar y compartir acertadamente la información y el conocimiento adquirido.

De lo expuesto se puede concluir que: Uno de los valores en la educación del futuro será saber encontrar, procesar e interpretar información proveniente del ciberespacio. Se enseñará a pensar antes que a recordar. La imaginación y la capacidad de análisis tendrán un valor fundamental.

Referencias

- Bajarlía G. y Speigel A. (1997). *Docentes us@ndo Internet*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Batista J. y Finol A. (2005). *Perspectivas teóricas para la enseñanza del Inglés Técnico en un aula multimedia*. Omnia. Año 11, N° 3. págs.: 127-151.
- Baudrillard, J. (1995). *KR+Cf knowbotic Research*. Alemania. Consultado en enero 18 de 2000. Disponible en URL: <http://www.khm.uni-koeln.de/-membrane>.
- Becerra, Z. (1992). *Enfoque práctico-cualitativo de la enseñanza del inglés científico en Venezuela*. Trabajo de ascenso. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Venezuela.
- Bunke, R. (1993). *Enseñanza asistida por computador*. Madrid. Editorial Paraninfo.
- Burning, R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. USA. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- Crook CH. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ediciones Morata, S.L. España. Colección Pedagogía.
- Chun, D. (1994). *Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence*. Consultado el 10 de diciembre 1999. Disponible en URL: <http://www.aitech.ac.jp/-iteslj/>
- Dalgarno; B. (1999). *Constructivist Computer Assisted Learning: Theory and Techniques*. University of Canberra. EN: <http://netcity.netspot.com.au/ascibite96/papers/21>.
- Dam, L. (1990). *Learner autonomy in practice*. The Internet TESOL Journal. Consultado en marzo 12 de 2000. Disponible en URL: <http://www.aitech.ac.jp/-iteslj/>
- Diaz Barriga F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill. 2ª Edición.
- Dudeny G. (2000). *The Internet and the language classroom*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1976). *Reading: a psycholinguistic guessing game*. En H. Singer y R. Ruddell (Eds.), *The Theoretical models and proceses of reading*. Newark I.R.A.
- Goodman, K. (1982). *Reading. A psycholinguistic guessing game*. En E.V. Gollasch (Ed.), *Language and Literacy* (Vol. 1, pp.19-31). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Goutier, S. (1999). *Online reading and offline tradition: Adapting Online help facilities to Offline reading strategies*. Consultado en marzo 12 de 2000. Disponible en URL: <http://www.cms.dmu.ac.uk/General/hci/hcibib/HTML/HYPER/Ma>.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Hall, W. (1989). *Reading comprehension*. USA. American Psychologist, 44, 157-161.
- Hall, B. (1997). *Web-based tranining*. USA. John Wiley & Sons, INC.
- Hanson, E. (1997). *Technology in the classroom*. En The Internet TESSOL Journal. Consultado el 20 de enero de 2000. Disponible en URL: <http://www.aitech.ac.jp/-iteslj/>
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language teaching*. Oxford. University Press.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Pergamon Press. Oxford.
- Kearsley, G. & Sheiderman. B. (1999). *Engagement Theory: A framework for technology-based teaching and learning*. Consultado el 20 de enero de 2000. Disponible en URL: <ftp://ftp.cs.umd.edu/pub/hcil/Reports-Abstracts-Bibliography/97-17html/97-17.html/>
- Kumar, D; Helgenson, S. y White, A. (1994). *Computer technology-Cognitive Psychology. Interface and Science Performance assessment*. USA. Educational Technology Research and Development. 42, 4, p.7.
- Lara L. Clemente L. Y Serrano C. (2000). *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Venezuela: Diagnóstico, problemas y propuestas en relación al grado de preparación de Venezuela para el mundo en red*. Venezuela. Proyecto Andino de Competitividad.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin. Authentic Language Learning resources. LTD. Consultado el 12 de marzo de 2005. En: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>
- Meunier, C. (1997). *Points de vue sûr le multimedia interactif en Education*. Cánada. McGraw-Hill.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognitivas*. Serie enseñando a aprender. Caracas. 1era. Edición. Fundación Polar.
- Puente, A., Poggioli, L., y Navarro, A. (1989). *Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas*. Caracas. Mc Graw Hill.
- Read, J. (1990). *Proving relevant content in an EAP written test*. En English for Specific Purposes. U.S.A. Vol. 9. pp. 109-121.
- Rigney, J.W. (1978). *Learning strategies: A theoretical perspective*. En H:F.O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning Strategies*. USA. New York: Academic Press.
- Reuters (2000). *Neurología. Circuito imita al cerebro*. Maracaibo. Diario Panorama. Viernes 23 de junio. Cuerpo 3, p. 3-2.
- Rosenberg, M. (2002). *E-learning. Estrategias para transmitir conocimiento en la Era Digital*. Colombia. Editorial Mc Graw Hill.
- Rumelhart, D. (1981). *Schemata: The building Blocks of cognition*. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprensión and Teaching: Research Review* (p.p 3-26). USA. International reading Association.
- Sánchez, M. (1992). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: Solución de problemas y razonamiento verbal*. México. Editorial Trillas.
- Sánchez LLabaca, J. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprender*. Chile. Universidad de Chile.
- Shield, L. (1999). *MOOing in L2: Constructivism and developing learner autonomy for technology-enhanced language learning*. Open University, Japan. Consultado el 20 de enero de 2000. Disponible en URL: <http://haley.yadata.com.br/schMOOze/Publications/WCALL.VirtualWorld-htm>.

- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México. Printice-Hall Interamericana, S.A.
- Trimble, L. (1985). *English for science and technology*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society. The development of Higher Psychological Process*. Cambridge. Harvard University Press.
- Winn, W. (1999). *Learning in Hyperspace*. University of Washington. Consultado el 18 de mayo de 2006. Disponible en URL. <http://www.umuc.edu/ide/potentialweb97/winn.html>.



Une Expérience Constructiviste en vue d'enrichir l'Enseignement de la Culture en classe de FLE

Mariela Arrieta

Universidad del Zulia, Venezuela
m-arrieta@cantv.net

Résumé

Ce travail a pour but la présentation de quelques stratégies pour l'enseignement de la culture en classe de FLE sous une approche constructiviste et interculturelle de l'éducation, afin de promouvoir non seulement des apprentissages significatifs, mais aussi l'intérêt envers autrui, l'ouverture envers la culture de l'autre, la méthodologie groupale, la médiation et la construction des connaissances. Cette expérience s'appuie sur trois activités de classe réalisées en utilisant des stratégies constructivistes. Ces activités ont été réalisées avec 20 étudiants d'une classe de « Français Intensif II », UV correspondant au deuxième semestre du Plan d'études de la Licence en Éducation Option Langues Modernes de l'Université du Zulia, à Maracaibo, Venezuela. Cette première expérience nous amène à constater l'effectivité et l'efficacité des stratégies constructivistes tant pour l'enseignement de la langue que de la culture. Nous avons pu également constater la motivation et curiosité des étudiants pendant la réalisation des activités ainsi que l'atteinte d'objectifs aussi bien linguistiques que culturels.

Mots-clés: Approche interculturelle, approche constructiviste, apprentissages significatifs, stratégies d'enseignement.

Una Experiencia Constructivista para enriquecer la Enseñanza de la Cultura en clase de Francés como Lengua Extranjera

Resumen

Este artículo tiene por objeto presentar algunas estrategias de enseñanza de la cultura en clase de FLE bajo un enfoque constructivista e intercultural de la educación, con el fin de promover no sólo los aprendizajes significativos, sino también el interés hacia otros, la apertura a la cultura del otro, la metodología grupal, la mediación y la construcción de los conocimientos. Esta experiencia se basa en tres actividades de clase realizadas utilizando estrategias constructivistas. Estas actividades se realizaron en una clase de francés de 20 estudiantes de “Intensivo II” lo que corresponde al segundo semestre del plan de estudios de la carrera de Educación Mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia. Esta primera comprobación nos lleva a destacar la eficacia y efectividad de las estrategias constructivistas tanto para la enseñanza de la lengua como de la cultura. También pudimos comprobar la motivación y curiosidad de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, así como el logro de los objetivos tanto lingüísticos como culturales.

Palabras clave: Enfoque intercultural, enfoque constructivista, aprendizajes significativos, estrategias de enseñanza.

A Constructivist Experience to enrich the Teaching of Culture in the French as a Foreign Language class

Abstract

The purpose of this article is to present some strategies for the teaching of culture in the French as a Foreign Language (FFL) class from a constructivist and intercultural approach of education, in order to promote not only meaningful learning, but also interest toward others, openness to another's culture, group methodology, mediation, and knowledge construction. This experience is based on three class activities in which constructivist strategies were used. These activities took place in a French class of 20 students of an “Intensive French II” course which corresponds to the second semester of the study plan of the program of Modern Language Education of the University of Zulia. This first experience highlights the efficacy and effectiveness of the constructivist

strategies for the teaching of both language and culture. We were also able to prove the motivation and curiosity of the students during the development of the activities, as well as the achievement of both linguistic and cultural objectives.

Key words: Intercultural approach, constructivist approach, meaningful learning, teaching strategies.

Introduction

Le présent travail, encore en cours de développement fait partie d'une recherche doctorale qui est à l'origine d'un diagnostic fait au Département de Langues Modernes de l'Université du Zulia en 2003 où il a été déterminé que la langue et la culture cibles ne s'y enseignent pas simultanément, elles sont enseignées de manière isolée, c'est-à-dire, que le traitement qu'on en fait, se réalise en privilégiant la progression grammaticale et linguistique, donc les contenus ou les aspects culturels restent subordonnés à celle-ci.

En effet, sur la base de plusieurs lectures et de nos propres expériences en classe, nous tenons à dire que l'enseignement d'une langue véhicule l'enseignement d'une culture, or l'une ne va pas sans l'autre, par conséquent leur enseignement et apprentissage devraient se réaliser de façon simultanée.

«Lorsque je parle, c'est toujours aussi ma culture qui parle en moi qui parle»
(Porcher, 1986, p. 29).

Quand on apprend une langue, normalement, l'objectif est communicatif, le but est communiquer en langue étrangère et cela impose donc, la compréhension et l'étude de la culture de la langue cible, puisque ces deux, la langue et la culture, sont un binôme indissociable. La langue fait partie de la culture.

Cette communication a pour but de présenter quelques stratégies d'enseignement de la culture en classe de Fle sous une approche constructiviste et interculturelle de l'enseignement. Nous tentons de promouvoir aussi l'intérêt envers autrui, l'ouverture à la culture de l'autre, ainsi que privilégier la méthodologie groupale, la médiation et la construction des connaissances.

L'approche interculturelle se fonde sur la double reconnaissance de l'autre et du moi et suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description, en mettant l'accent sur l'altérité.

Pour Bertolotti (1997), une compétence culturelle en langue étrangère peut seulement prendre la forme d'une compétence interculturelle, grâce à l'interaction inévitable et enrichissante de la culture maternelle et la culture étrangère.

Or faire l'apprentissage d'une culture et d'une langue étrangères, c'est plus que prendre de nouvelles habitudes, imiter et reproduire des modèles: cela suppose

un apprentissage cognitif, autrement dit, cela implique le recours à la comparaison, à la déduction, à l'interprétation, à la discussion et à des formes discursives similaires employées pour appréhender la signification des faits socioculturels de la culture étrangère.

L'enseignement sous une approche constructiviste est un processus qui prétend un appui vers l'attente des apprentissages significatifs.

Dans ce sens, on peut dire que l'enseignement est une construction conjointe, un produit des interrelations continues et complexes avec les apprenants et le contexte instructionnel. Cette construction est unique et sans répétition.

Alors, il n'y a pas une seule manière d'enseigner, il n'y a pas de méthode qui soit effective et valable pour toutes les situations d'enseignement et apprentissage.

Donc, partant d'une approche constructiviste de l'enseignement, Diaz-Barriga et Hernández (2002, p. 139-229) signalent que les stratégies d'enseignement sont des procédés que l'agent d'enseignement (le professeur) utilise d'une façon réflexive et flexible pour promouvoir des apprentissages significatifs chez les étudiants et toute stratégie constitue un moyen d'aide pédagogique.

En conformité avec l'approche constructiviste, le professeur doit connaître les stratégies, leurs fonctions et la manière dont elles peuvent être utilisées ou développées de façon adéquate.

Il est possible, alors, faire un premier classement des stratégies d'enseignement, d'après les moments d'usage et de leur présentation dans la classe.

Les stratégies pre-instructionnelles (au début): Elles préparent l'étudiant par rapport à quoi et comment il va apprendre, elles sont en rapport notamment avec l'activation et la génération de connaissances préalables. Elles servent aussi à situer l'étudiant dans le contexte conceptuel approprié pour qu'il ait des attentes adéquates (ex. objectifs et organisateurs préalables).

Les stratégies co-instructionnelles (pendant): Elles appuient les contenus de plans d'études pendant le processus même d'enseignement-apprentissage. Elles cherchent à ce que l'étudiant : améliore son attention, identifie l'information principale, atteigne une meilleure conceptualisation des contenus, organise, structure et mette en relation les idées importantes. (par ex. illustrations, réseaux, analogies et autres)

Les stratégies post- instructionnelles (à la fin): Elles se présentent au terme de l'épisode d'enseignement et permettent que l'apprenant se forme une vision, synthétique, et même critique du matériel. Dans d'autres cas, elles permettent de valoriser son propre apprentissage. (par ex. des résumés, des organisateurs graphiques, des réseaux, des cartes conceptuelles, entre autres).

Dans ce sens, les stratégies sont des ressources que le professeur utilise pour guider, orienter et aider à maintenir l'attention des apprenants pendant une séance, un discours ou un texte.

Pour faciliter l'apprentissage significatif chez les étudiants, nous présentons quelques stratégies sous l'approche constructiviste, lesquelles seront utilisées ou serviront de bases pour les stratégies à proposer dans la poursuite de cette recherche.

Stratégies d'apprentissage (Diaz-Barriga et Hernández, op. cit. p. 139-229):

1. Résumés: Il s'agit d'une synthèse et une abstraction de l'information relevant d'un discours oral ou écrit. Ils donnent la priorité aux concepts clés, les principes et l'argument central.

2. Illustrations: Des représentations visuelles d'objets ou de situations sur une théorie ou un thème spécifique (photos, dessins, dramatisations, etc.)

3. Analogies: Des apprentissages qui indiquent que quelque chose ou un événement (concret ou connu) est semblable à un autre (méconnu et abstrait ou complexe).

4. Des questions intercalaires: Des questions insérées dans la situation d'enseignement ou dans un texte. Elles maintiennent l'attention et favorisent la pratique, la retenue et l'obtention de l'information importante.

5. Discussions guidées: Elles activent les connaissances préalables et créent un cadre de référence commun.

6. Simulations, dramatisations: Ce sont des représentations où l'apprenant a l'opportunité de participer dans la simulation. Proposer une dramatisation en classe peut être une expérience très motivante. Les résultats sont très évidents.

Nous voudrions souligner que les stratégies d'enseignement doivent être utilisées intentionnellement et de manière flexible par l'animateur. Quelques-unes peuvent être utilisées avant la situation d'enseignement pour activer les connaissances préalables ou pour créer des liens entre celles-ci et les nouvelles (par ex. les organisateurs préalables et les objectifs); d'autres sont utilisées pendant la situation d'enseignement pour favoriser l'attention et pour travailler en profondeur l'information (par ex. les questions intercalaires, les signalisations), et d'autres, enfin, qui sont utilisées, de préférence, à la fin de la situation d'enseignement pour renforcer l'apprentissage de l'information nouvelle (par ex. le résumé). Certaines stratégies peuvent même être utilisées à tout moment de l'enseignement (par ex. les cartes conceptuelles).

Méthodologie

Cette étude constitue une recherche descriptive « in situ » et transversale. Il s'agit d'une expérience basée sur trois activités de classe accomplies en utilisant les stratégies constructivistes proposées. Ces activités ont été réalisées dans une classe de français de 20 étudiants d'« Intensif II » qui correspond au deuxième semestre du plan d'études en Education option langues modernes de l'Université du Zulia.

La première activité intitulée « **Ne me quitte pas** » (Chambrier, 2004) a eu l'objectif de faire découvrir un classique du répertoire français, réviser le comparatif et le futur simple. Nous avons utilisé la version originale de la chanson interprétée par Jacques Brel en cassette vidéo, et la version salsa du chanteur colombien Yuri Buenaventura en CD. Comme stratégies constructivistes pre-instructionnelles nous avons privilégié les organisateurs préalables (parce que les apprenants ont été demandés de faire un travail de recherche à propos de ces deux chanteurs et leurs styles de musique avant la séance) ainsi que les questions intercalaires pour faire appel à leurs connaissances, au processus de réflexion et vérifier la réalisation du travail de recherche. Comme stratégies co-instructionnelles nous avons eu recours à la comparaison et à l'analogie à l'aide d'un tableau comparatif de certains aspects, ainsi qu'à la discussion guidée. Cette activité s'est terminée avec la distribution du texte de la chanson avec quelques mots et quelques verbes éliminés préalablement pour travailler la conjugaison des verbes au futur. En écoutant la version de Jacques Brel, les étudiants devaient reconstituer le texte et réviser la formation du futur simple.

Avec cette activité nous avons atteint un objectif culturel, nous avons révisé un objectif grammatical en faisant appel aux éléments familiers des étudiants et en donnant une place à la culture propre, même si le chanteur n'est pas vénézuélien, nous aimons la salsa et en faisons au Venezuela.

La deuxième activité « **Devine qui vient dîner ce soir** » (Riehl, 2004) dont le but était de sensibiliser aux aspects socio-linguistiques des échanges en milieu professionnel, élargir le champ lexical utile pour recevoir et être reçu à dîner chez des Français dans un cadre formel et améliorer l'expression orale. L'objectif a été informé aux étudiants, exprimé, au début de l'activité, au contraire de la première activité dans laquelle l'objectif n'a pas été informé.

Cette activité a marché très bien avec ce groupe parce qu'il venait d'étudier les partitifs, le vocabulaire relatif à la nourriture dans des contextes précis (à la maison ou dans un restaurant). Les étudiants tout d'abord devaient discuter et répondre en groupe aux deux questionnaires à choix multiple: le quiz du savoir – dire et le quiz du savoir – être. Les organisateurs préalables ont été privilégiés de nouveau, il a été demandé aux apprenants de s'informer sur les formules de politesse utiles pour cette occasion.

Après le travail des étudiants en groupe, favorisant ainsi la méthodologie groupale, les étudiants et le professeur ont discuté les réponses, ont fait des analogies et des comparaisons de ce qui diffère des habitudes d'un pays à l'autre. Finalement, à l'aide de fiches d'identité de personnages et des répliques utiles distribuées à ce propos, les étudiants ont imaginé qu'ils étaient invités à dîner chez leur patron français avec un groupe d'anciens collègues. Ils ont été demandés de retrouver les expressions adaptées à chaque situation et personnage (invités ou hôtes). C'est-à-dire que les stratégies utilisées pour la clôture de l'activité ont été la simulation ou la dramatisation (les jeux de rôles) suivie d'une discussion finale pour écouter les commentaires des étudiants et faire la correction des erreurs grammaticales et lexicales.

La troisième activité «**Les vacances, les loisirs**» (Steele, 2002) avait pour objectif de faire connaître les pratiques culturelles les plus usuelles des Français. Nous avons privilégié les stratégies constructivistes de l'illustration, les questions intercalaires, la discussion guidée et le résumé. Pour cette activité les apprenants n'ont pas fait de travail de recherche ni l'objectif leur a été indiqué, c'est-à-dire que nous ne nous sommes pas servis des organisateurs préalables, le professeur leur a distribué des illustrations de loisirs et de vacances sans aucune information et a commencé à leur poser des questions et à faire inférer des aspects culturels possibles. Les apprenants ont travaillé de nouveau en groupe. Après leurs réponses et interventions, le texte a été distribué, lu à haute voix par la classe, et son contenu a été analysé, on a fait des comparaisons, des analogies, on a vérifié quelques idées conçues au préalable, et finalement ils ont été demandés d'en faire un résumé.

Pour connaître l'opinion des apprenants par rapport à l'utilisation, l'application et les effets de ces stratégies, à la fin de chaque activité, un questionnaire a été appliqué à la classe divisée en quatre groupes de cinq élèves pour bénéficier la méthodologie groupale, bien sûr sans négliger la participation individuelle des étudiants.

Le questionnaire a été basé sur les stratégies de Diaz- Barriga, proposées au cours de cette communication.

Analyse des Résultats

Les résultats les plus marquants ont été classés par stratégie comme suit:

Les organisateurs préalables et les objectifs

Les apprenants sont de l'avis que le fait d'avoir recherché et connu l'objectif au préalable est encourageant parce qu'ils sont déjà préparés avec quelques idées et ont des connaissances préalables ce qui facilite les apprentissages significatifs, parce que cela les aide à comprendre plus facilement et plus rapidement, et ils en font des attentes adéquates.

Les objectifs servent donc de pont cognitif entre la nouvelle information et l'information préalable.

Les questions intercalaires

Tous les étudiants considèrent que les interventions et les questions du professeur sont favorisantes. Ils se sentent à l'aise et disent que de cette manière ils ont l'occasion de participer et pratiquer la langue, on développe la totalité du contenu, éclaircit les doutes, ils gardent l'intérêt au cours, cela les motive et montre aussi l'intérêt du professeur par leur apprentissage.

En général, la plupart des étudiants dit que cela les aide à éclaircir les doutes, acquérir des connaissances, maintenir l'attention, créer de nouvelles idées et réaffirmer les connaissances.

Les questions intercalaires aident saisir et à conserver.

Les discussions guidées

Tous les étudiants considèrent que la discussion guidée au milieu ou à la fin du cours est positive parce qu'ils éliminent les doutes, vérifient la compréhension et font des conclusions, tout le monde a l'occasion de donner son avis, d'apporter de nouvelles idées.

Le travail de discussion tout d'abord en groupe et après en classe facilite et favorise la méthodologie groupale et la co-construction des connaissances car tant les apprenants que l'enseignant ne sont seulement les acteurs mais aussi les auteurs de nouveaux sens et de nouvelles pratiques. La pédagogie groupale permet des moments de réflexion et la confrontation de points de vue.

L'analogie, la comparaison

Les étudiants considèrent que les analogies et les comparaisons faites entre la culture propre et la culture cible ont aidé à mettre en valeur et à comprendre mieux les aspects d'une culture et de l'autre.

Également, ces stratégies leur ont facilité la compréhension, l'appréciation et la réaffirmation de certains aspects culturels. Ceci est appuyé par l'approche interculturelle qui se fonde sur la double reconnaissance de l'autre et du soi et prend comme point de départ la culture de l'autre pour arriver à comprendre la culture étrangère.

D'ailleurs, les analogies et les comparaisons explicitent le lien entre les connaissances et les informations préalables et les nouvelles.

Un autre trait important relatif à l'emploi de ces deux stratégies est le fait de la médiation parce que notre environnement donne du sens aux situations que nous rencontrons. Pour les écoles constructivistes et cognitivistes les systèmes de signification se construisent grâce à l'interaction et à la méditation sociale. Celles-ci favorisent la réflexion et la discussion sur la façon dont l'apprenant perçoit le pays étranger et le propre.

L'illustration et le résumé

Les apprenants considèrent que celles –ci les ont aidés à définir, à identifier les aspects culturels les plus importants par rapport aux loisirs et vacances des Français. Les illustrations les ont aidés à inférer de possibles aspects culturels vérifiés ultérieurement avec les textes correspondants. Ils ont identifié les différences et similitudes par rapport aux Vénézuéliens. Cela les a aussi aidés à pratiquer la langue et à réutiliser le vocabulaire propre au sujet.

La plupart des apprenants a choisi l'illustration, le résumé et les discussions guidées comme les stratégies les plus importantes dans le même ordre.

Quant aux résumés, nous avons été surpris de constater la précision avec laquelle ils ont exprimé leurs idées, arguments, parce celle-ci les aide à abstraire l'information plus importante et les concepts clés, même s'il y avait des fautes d'orthographe et de grammaire, ce qui est normal car il s'agit d'un groupe d'un niveau 2 de français

En général, ils affirment que les stratégies employées et les activités accomplies leur ont facilité la révision et le remploi de points grammaticaux tels que le futur, la comparaison, de même qu'elles ont enrichi leur vocabulaire. Ils ont appris aussi quelques règles de politesse et de comportements français.

Ils ont remarqué quelques différences et similitudes entre des attitudes ou des expressions communes entre les deux cultures ce qui réaffirme la culture propre selon l'approche interculturelle car l'étude de la culture cible fait enrichir la culture propre et vice-versa, fait apprécier et mieux comprendre les différences.

En général, ils considèrent que toutes ces stratégies les ont aidés et doivent être utilisées dans tous les cours parce qu'elles facilitent l'apprentissage, leur font réfléchir, et remployer la langue cible, en même temps qu'elles réaffirment les connaissances et réveillent l'intérêt par la culture cible.

Conclusions

Cette première constatation nous amène à souligner l'effectivité et efficacité des stratégies constructivistes tant pour l'enseignement de la langue que de la culture comme un binôme indissociable.

D'après les observations de classe nous avons pu constater la motivation et la curiosité des apprenants au cours du développement des activités et l'application de ces stratégies.

Les étudiants ont pu également atteindre des objectifs tant linguistiques que culturels.

Pendant les séances de discussion, nous avons vu des cas d'étudiants, au début timides et peu participatifs, qui se montraient intéressés à la participation et in-

tervention en cours, de manière individuelle et quand ils ont travaillé en groupe au cours de ces activités, parce que ces stratégies vont de pair avec les principes motivationnels et du travail coopératif qui enrichissent le processus d'enseignement /apprentissage.

À l'aide des ces stratégies, le professeur peut faire preuve de son initiative personnelle pour promouvoir les apprentissages significatifs, l'important c'est de savoir les employer et les accompagner d'activités enrichissantes comme le travail à partir des documents authentiques sous divers angles qui encouragent une analyse comparative avec des éléments d'autres cultures pour que l'apprenant puisse nuancer son jugement et se faire sa propre opinion.

La classe de langues est un lieu privilégié pour une communication interculturelle que nous ne pouvons pas mal employer, même si la culture est une valeur en mouvance et aucun document ne sera jamais définitif, qu'il s'agisse de connaissances ou de savoirs –faire, qui devront être renouvelés. Les techniques ne sont pas neutres. Tout enseignant et son groupe devront fixer ensemble leurs propres stratégies et priorités.

Références

- Arrieta, M. et Bustamante, V. (2003). Stratégies d'enseignement de la culture en classe de FLE. Atelier XII Rencontre Annuelle de l'Association Vénézuélienne des Professeurs de Français (AVENPROF) Merida, Vénézuéla.
- Bertoletti, M. (1997). Nous, Vous, Ils...Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle. *Le français dans le monde*. No. 291. pp. 30-34.
- Chambrier, S. (2004). Ne me quitte pas. *Le français dans le monde*. No. 331. pp. 71-72.
- Díaz- Barriga F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da Edición. México : MacGraw Hill
- Porcher L. 1986. « Remises en question », in *La Civilisation*, sous la direction de L.Porcher. Paris: CLE international. pp. 11-57.
- Riehl, L. (2004). Devine qui vient dîner ce soir. *Le français dans le monde*. No. 331. pp. 74-75.
- Steele, R. (2002). Les pratiques culturelles. *Civilisation progressive du français*. Paris :Clé International. Pp. 142-145.



La Lectura y la Escritura como Procesos en la Alfabetización de Escolares Sordos

Ludmilan Zambrano Steensma

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
ludmi21504@hotmail.com y lundiz@cantv.net

Resumen

El Modelo de Atención Educativa Integral del Deficiente Auditivo que fue puesto en marcha por el Ministerio de Educación en 1999, aún vigente, no satisface completamente las necesidades e intereses de los Sordos, debido a los factores **sociolingüísticos, educativos y políticos** que han repercutido negativamente en el fortalecimiento de un modelo verdaderamente bilingüe- bicultural tal y como se plantea en el ámbito pedagógico mundial para las personas Sordas. Esta situación requiere una intervención que tienda a buscar soluciones pertinentes y adecuadas al problema que presenta la educación del sordo en Venezuela y su relación con el español escrito, de allí que esta investigación propuso a través de un proyecto factible, la construcción de un Modelo Integral de Alfabetización dirigido a sordos. El modelo fue aplicado durante el año escolar 2005-2006, en una unidad educativa del área de deficiencias auditivas y obtuvo como resultado una mejor relación de los niños y jóvenes sordos con el código escrito en cuanto a la producción y comprensión de textos; mayor participación de los padres en los procesos de lectura y escritura de sus hijos; mejor rendimiento académico de los participantes y mejores relaciones y desempeño de los docentes de aula, entre otros.

Palabras clave: Alfabetización, sordos, lengua de señas.

La Lecture et l'Écriture comme Processus d'Alphabétisation chez des Étudiants Sourds

Résumé

Le Modèle d'Attention Éducative Intégrale des étudiants avec des difficultés auditives mis en marche par le Ministère de l'Éducation en 1999, encore en vigueur, ne satisfait pas complètement les nécessités et les intérêts des Sourds, étant donné les facteurs **sociolinguistiques, éducatifs et politiques** qui ont eu une influence négative sur le renforcement d'un modèle véritablement bilingue- biculturel tel qu'il est posé dans le cadre pédagogique mondial pour les personnes sourdes. Cette situation nécessite une intervention qui puisse chercher des solutions pertinentes et adéquates au problème qui présente l'éducation du sourd au Vénézuéla et sa relation avec l'espagnol écrit. Dans ce sens, cette recherche a proposé, par le biais d'un projet possible, la construction d'un Modèle Intégral d'Alphabétisation adressé à des sourds. Le modèle a été appliqué pendant l'année scolaire 2005-2006, dans une unité éducative du domaine d'insuffisances auditives et a eu comme résultat une meilleure relation des enfants et de jeunes sourds avec le code écrit quant à la production et à la compréhension de textes ; une plus grande participation des parents dans les processus de lecture et d'écriture de leurs enfants ; un meilleur rendement académique des participants, une meilleure performance et de meilleures relations des enseignants concernés, entre autres.

Mots-clés: Alphabétisation, sourds, langue de signes.

Reading and Writing as Processes in Literacy Acquisition by Deaf School Children

Abstract

The Model of Integral Educational Attention for the Hearing Impaired that was implemented by the Ministry of Education in 1999, still in force, does not fully satisfy the needs and interests of the deaf, because of **sociolinguistic, educational and political** factors which have negatively affected the strengthening of a truly bilingual-bicultural model such as the one proposed in the world pedagogical field for deaf people. This situation demands an intervention tending to look for pertinent and adequate solutions to the problem faced by the education of the deaf in Venezuela and its relationship with written Spanish, therefore this investigation proposed through a feasible project the construction of an

Integral Model of Literacy Acquisition addressed to deaf children. The model was applied during the 2005-2006 school year, in a school of the hearing impairment area and showed to be connected with a better relationship of the deaf children and teenagers with the written code in terms of production and comprehension of texts; higher participation of parents in the reading and writing processes of their children; better academic performance of the participants; and better relationships and performance of teachers, among others.

Keywords: Literacy acquisition, deaf, sign language.

La Situación Problemática

La comunidad sorda venezolana transita a diario por dos caminos disímiles, que en ocasiones resultan irreconciliables a la luz de una educación bilingüe, el primero, la Lengua de Señas Venezolana (LSV, en lo sucesivo) y el segundo la lengua nacional: español (oral y escrito). Es ampliamente conocido que la adquisición de una segunda lengua se facilita durante los primeros años de vida, por lo que la enseñanza de la lengua nacional escrita debe estimularse desde el maternal y el hogar aprovechando así, la primera infancia para instaurar la construcción espontánea de este código (Braslawsky, 2005; Macchi y Veinberg, 2005).

De allí que resulta imperioso, por una parte, que los padres, representantes y familiares aprendan a comunicarse efectivamente en LSV y, por la otra, que garanticen el contacto del niño sordo durante sus primeros años de vida con adultos sordos hablantes fluidos de la LSV, que les provean de un entorno lingüístico adecuado en su lengua natural (Skliar, 1997, 2001; Johnson, Kidell y Erting, 1989), lo que repercutirá favorablemente en su desarrollo cognitivo, afectivo y lingüístico.

A este respecto, Massone y otros (1999), refieren que “los hijos sordos de padres sordos han demostrado ser los únicos buenos lectores, los únicos capaces de construir su lengua escrita, además de presentar mejores rendimientos académicos y construir su identidad sorda más equilibrada” (p.25), lo cual confirma que estar en contacto permanente y a temprana edad con la lengua de señas, sí influye en la competencia lectora y en el desarrollo integral de los niños sordos, ya que les provee de la información no visual (Smith, 1995) y de las experiencias necesarias para procesar textos escritos, además de contribuir significativamente en su proceso de formación general y el afianzamiento de su identidad sorda.

Por su parte, Zambrano (2000) expresa en una investigación realizada durante el año escolar 1999-2000 en la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial Maracay (U. N. E. E. M., en adelante) con alumnos cursantes del segundo año de Ciencias, que el 100 % de esos estudiantes reportó que sus padres son oyentes y no son hablantes de la LSV, por lo que no pueden comunicarse efectivamente con ellos, orientarlos en sus asignaciones escolares y estimular el aprendizaje del

español como segunda lengua, ya que aunado a la limitante comunicativa el 15% de los padres no saben leer y escribir. En esta misma investigación surgió que:

El principal problema para ellos es que no obtienen suficiente ayuda en el hogar por el desconocimiento de la LSV que tienen quienes los rodean, lo cual imposibilita la comunicación y, por ende, dificulta la orientación de las actividades escolares (p. 7).

La situación antes descrita, que se repite en casi todos los hogares de niños y jóvenes sordos, deja a la escuela como única alternativa de intercambio y estimulación lingüística tanto en LSV, como en español escrito para ellos. Pero en la escuela de sordos surge también el problema de la comunicación ya que el 60% de los docentes no se considera un buen hablante de LSV, aunque el 90% reportó utilizarla en su práctica educativa diaria, (Zambrano 1998); es decir, que los docentes no dominan la LSV como segunda lengua a pesar del empeño que ha puesto la universidad por formarlos y las instituciones educativas donde laboran, por capacitarlos en esta importante área.

Por su parte, la comunidad lingüística minoritaria formada por sordos no ha tomado las riendas en su proceso educativo y lector y no son además coparticipes de éste, pues la transformación educativa de esta área de atención especializada sigue en manos de oyentes. Esta transformación educativa del área de discapacidad auditiva debe ser dirigida por la población Sorda que forma parte de las distintas asociaciones que los aglutina (Polideportivas, Religiosas y Sociales entre otras), así mismo debe ser consultada al respecto, pues está llamada a tomar el papel protagónico que les corresponde desempeñar en esta historia; ya que no sólo se trata de un problema lingüístico, sino de su derecho a decidir y a participar activamente en el proceso que compromete su futuro educativo, social y cultural.

La comunidad oyente en general, no recibe suficiente información acerca de la población Sorda y sus características lingüísticas y comunicativas, sólo muestran interés en ellos los docentes del área y en el mejor de los casos sus familiares, pues en el país no se desarrolla con efectividad una política de prevención dirigida a la colectividad en general, lo cual facilitaría la integración y una mejor comunicación de los sordos con el resto de la sociedad.

En cuanto a los factores educativos que han obstaculizado el desarrollo integral de las personas Sordas, tenemos los siguientes: los docentes no son hablantes fluidos de la LSV; existe poco personal sordo hablante de la lengua de señas en las instituciones educativas especiales; ausencia de un entorno lector (L2) tanto en el hogar como en la escuela; ausencia de un abordaje significativo del código escrito (L2) por parte de los docentes en el aula, falta de preparación adecuada de los docentes en servicio en el área de lectura y escritura. (Zambrano, 1998, 2000). Al respecto (Arnau, 1993), explica que:

La teoría e investigación sobre la adquisición de la L2 indica que la rapidez en dominar los sistemas básicos de la misma depende del grado en que el contexto social de la clase facilita a los escolares oportunidades de practicar la nueva lengua (p.28).

Otro de los aspectos centrales de la problemática de los sordos radica en las diferencias lingüísticas entre los códigos que debe aprender, tanto la lengua de señas como para leer y escribir en la lengua nacional, aunado a la falta de conocimiento de los docentes, padres y representantes al respecto. Para ilustrar esta afirmación se presentan algunas de las principales características gramaticales de la LSV según Zambrano (1998):

no utiliza el verbo ser y estar, las marcas de tiempo y número verbales se presentan externamente al verbo (antes o después), la negación se muestra en forma explícita o simultánea, no utiliza artículos ni proposiciones” (p. 31-32); al narrar el sordo utiliza el Rasgo C+ que consiste en establecer contacto visual con su interlocutor para introducir información argumental (Oviedo, 1996), entre otras.

Cabe destacar que hasta el año 2006 no se contaba con la interpretación en LSV en los medios de comunicación audiovisual, pero a partir del mes de septiembre de 2006, CONATEL dictó la Providencia Administrativa N° 866, donde establece las Normas Técnicas para la Integración de las Personas con Discapacidad Auditiva para la Recepción de los Mensajes Difundidos a través de los Servicios de Televisión. Estas normas técnicas tienen por objeto desarrollar las disposiciones de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, relativas a la difusión de mensajes a través de los prestadores de servicios de televisión abierta y canales de producción nacional audiovisual, que garanticen la integración e inclusión de las personas con discapacidad auditiva, quedando exceptuados de la aplicación del referido instrumento, los prestadores de servicios de televisión comunitaria de servicio público sin fines de lucro, según lo expresado en la Gaceta Oficial N° 38.530 del 26-9-2006. Sin embargo, no se cuenta con la formación universitaria para los intérpretes, sólo un diplomado en el IPC.

En Venezuela, se pensó durante muchos años que la sola puesta en práctica del PAINS (Programa de Atención Integral al Niño Sordo) y el MAEIDA (Modelo de Atención Educativa Integral al Deficiente Auditivo) acabaría con el aislamiento lingüístico del sordo, pero no ha sido así. El deficiente auditivo, aunque en la actualidad se muestra un poco más participativo e involucrado en su proceso de aprendizaje, se enfrenta a la dificultad de interactuar efectivamente con textos escritos. Al respecto Sánchez (1990) señala que “la inmensa mayoría de las personas sordas no saben utilizar la lengua escrita en toda su amplitud de posibilidades... la capacidad de leer bien depende de las oportuni-

des que haya tenido la persona de interactuar significativamente con materiales escritos” (p. 156-157) (subrayado nuestro).

Esta interacción significativa se ve mermada tanto en la escuela como en el hogar, por aspectos tales como que los maestros emplean métodos tradicionales basados en la mediación de la lengua oral para abordar la lectura con los niños sordos; que no se estimula la función social de la lengua escrita; manejo poco fluido de la LSV ya que los docentes (salvo escasas excepciones) y los padres no dominan el código en el que deben comunicarse con los sordos, la LSV. Esta situación más que un problema, a nuestro juicio, implica y supone un irrespeto hacia ese niño y joven que no puede ser orientado efectivamente ni en el entorno escolar ni el familiar.

Así mismo, el problema lector de las personas sordas radica no sólo en las antiguas praxis educativas tales como el *método oralista* o el escaso acceso a la información escrita que ofrece su entorno, sino que también ha incidido en que la LSV se realice en forma visuo-espacial y el español en forma auditivo-oral y escrita, lo cual los diferencia como códigos, desde el punto de vista lingüístico e implica que el sordo debe hablar en una lengua (LSV) y escribir en otra (español escrito), ya que la LSV no tiene forma escrita.

En este sentido, Morales y Vallés (2002) en un estudio acerca de los errores más comunes en la escritura de los sordos, señalan que:

Los sordos conforman una comunidad lingüística minoritaria cuyo elemento aglutinante es el uso de la lengua de señas, la cual les da sentido de pertenencia e identidad como grupo humano particular (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). Sin embargo, dicha lengua carece de representación escrita (ágrafa) situación que complica aún más la enseñanza y el aprendizaje de otro sistema de representación como lo es el escrito, para estas personas. (p. 57-58).

Los aspectos antes citados influyen desfavorablemente en la consolidación del MAEIDA, así como también la falta de intervención temprana en el área de deficiencias auditivas, a través de la cual se debe poner en contacto al niño sordo desde sus primeros años con hablantes fluidos (sordos) de la LSV, por tanto esta circunstancia les permite desarrollar a temprana edad su competencia comunicativa y todo su potencial lingüístico en su lengua natural en un entorno adecuado, considerando que la mayoría de los sordos provienen de hogares de padres oyentes.

El Diagnóstico

Tal y como se ha explicado a lo largo de esta exposición, el sordo venezolano no utiliza ni de manera instrumental ni de integración, la variante escrita de la lengua nacional (español) y, por razones obvias, tampoco la variante oral. De allí surgió la investigación que dio origen al Modelo Integral de Alfabetización para personas Sordas (MIDAS, en lo sucesivo), que fue desarrollado a través de un pro-

yecto factible en la Unidad Educativa Nacional de Educación Especial “Maracay” durante el año escolar 2005-2006.

En este estudio se comprobó que: primero, los estudiantes sordos presentan dificultades para comprender y producir textos escritos en español; segundo, que tanto los docentes como los padres y representantes necesitan información y formación acerca de la lengua de señas venezolana, de las teorías contemporáneas para la enseñanza de la lectura y la escritura, la enseñanza de segundas lenguas, los principios que sustentan la educación bilingüe-bicultural del modelo educativo venezolano, las estrategias significativas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos, el español escrito desde su función social; tercero, que no existe un modelo de alfabetización para sordos; por lo que, tanto los docentes como los padres y representantes justifican y necesitan la construcción del Modelo Integral de Alfabetización para Sordos.

La Propuesta: Desarrollo y Aplicación

El MIDAS, tiene por objeto primordial, facilitar la alfabetización integral de los niños y jóvenes sordos mediante el aprendizaje del código escrito como segunda lengua desde su función social a partir del respeto y uso de la lengua de señas en el marco de la educación bilingüe bicultural emanada del Ministerio de Educación y Deportes para los deficientes auditivos.

En virtud de lo planteado y en atención a los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos administrados a los docentes, los padres, representantes y los estudiantes sordos de la U. E. N. E. E. “Maracay”, se sustenta y justifica ampliamente la construcción del MIDAS, para dar respuesta a la problemática encontrada en cuanto a la relación de los sordos con el español escrito como segunda lengua.

Los principios teóricos que fundamentan el MIDAS, son la Lengua de Señas Venezolana; la enseñanza del español como segunda lengua; la Tipología de los textos escritos en español por sordos (elaborada por la autora en esta investigación); la función social de la lengua escrita el Modelo de Educación Bilingüe que sustenta la educación del sordo en Venezuela (1998); todo ello en el marco de la propuesta constructivista de aprendizaje aplicada a la lectura y la escritura como procesos.

El Modelo contempla cuatro fases: (a). Informativa, donde se participa e informa a toda la comunidad acerca del Modelo, sus principios y actividades y la unidad operativa decidió en consenso participar en su ejecución; (b). Fase de Diagnóstico, en la cual se elaboró un diagnóstico de la relación de los estudiantes sordos en cuanto a la lectura y la escritura, que permita elaborar la planificación pertinente para cada grupo de participantes; (c) Formativa (Durante todo el proceso) los docentes, padres y representantes, auxiliares sordos y oyentes y alumnos sordos, son formados e informados en los diferentes aspectos teóricos y prácticos que sirven de base al modelo y finalmente, (d). Evaluativo, donde se revisa el modelo y su

aplicación durante todo el proceso en forma de espiral, pues permite la revisión constante del progreso de los entes involucrados a través de actividades de evaluación formativa, sumativa y, permite así retomar o retroceder a cada etapa anterior dependiendo de la evolución de cada niño, a partir de la investigación acción participativa, en la que cada grupo va construyendo su propio camino de aprendizaje.

Esto permitió la revisión constante del proceso, así como también, mejorar y registrar aquello que ha dado resultado en el avance de la alfabetización de los niños y jóvenes sordos que participan en el proyecto.

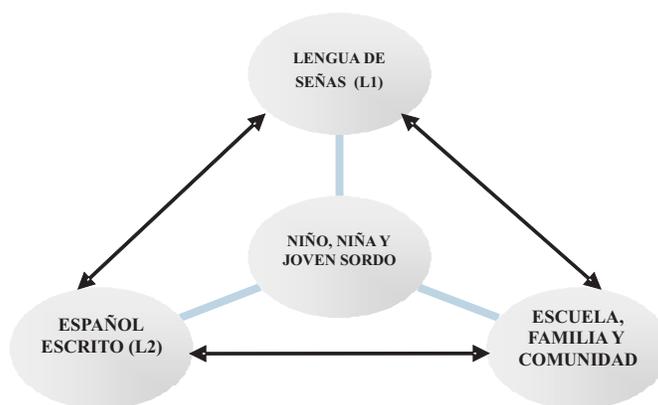
Por su parte, los resultados obtenidos de la aplicación del modelo, así como los avances de cada participante son informados a todos los involucrados en el proceso en forma constante y oportuna, en virtud de la participación activa y constante de los padres y representantes en cada fase de la aplicación del modelo.

En cuanto al desarrollo del modelo, el principio de integralidad que caracteriza al MIDAS, tiene su base en que considera al participante (niño o joven sordo) como un ser integral y por ello involucra a todos los actores clave en su proceso de alfabetización, lo que optimiza la relación entre los sordos y el código escrito es el hecho de que tanto sus docentes, padres y representantes, familia y comunidad, están involucrados en su proceso de lectura y escritura, de allí que se sienta apoyado y cómodo en todos los contextos donde se desenvuelve.

Los elementos que forman el modelo son: en primer lugar, la lengua de señas como primera lengua y código fundamental para comunicarse con los sordos en todos los ámbitos; en segundo lugar, el español escrito como segunda lengua y tercero, la escuela, familia y la comunidad (Gráfico 1).

GRÁFICO 1

Los elementos que forman el MIDAS. Cuadro elaborado por la autora.



El MIDAS contempla el desarrollo de la alfabetización a partir de la función social que cumple el código escrito en la sociedad moderna y a la que aún no tiene acceso espontáneo y directo la población con deficiencias auditivas, donde la cooperación y la confianza sean la clave para el aprendizaje, por lo cual se propone propiciar actividades en el marco de proyectos reales de lectura y escritura donde se justifique leer y escribir, se facilite el intercambio de ideas, se confronten las hipótesis propias y colectivas, las opiniones, a partir del trabajo en equipo, evitando las prácticas mecanicistas y basadas en la memoria que desvirtúen el sentido real de la lectura y la escritura como procesos para la vida.

En el modelo se plantea compartir el proceso de construcción de la lengua escrita, donde el niño y joven sordos confronte sus hipótesis de lectura y escritura sin temor a ser penalizados por sus producciones e intentos de escritura, tanto en la escuela como en el hogar, en un clima de confianza, pues la lectura y la escritura no tienen, en este modelo, el estricto carácter académico y de evaluación que en las prácticas tradicionales, que son llevadas a cabo en las aulas de las escuelas pertenecientes al área de deficiencias auditivas.

Este compartir y confrontar las hipótesis (propias y colectivas) acerca de lo escrito y leído, a través de la interacción social, permite el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas de los niños y jóvenes sordos, mediante la resolución de problemas, la reflexión constante sobre el hacer y el construir escritos con un propósito real de comunicación.

Para desarrollar el MIDAS, se plantean unidades modulares de aprendizaje que en ningún momento constituyen un régimen rígido de aprendizaje, ya que los participantes (docentes, padres y representantes, niños y jóvenes sordos) pueden elegir su comienzo en la Unidad Modular de Aprendizaje que satisfaga sus necesidades comunicativas a partir de textos escritos. Estos módulos sólo pretenden organizar de alguna manera la información que los niños y jóvenes sordos necesitan para leer y escribir textos en español, siguiendo un aprendizaje significativo, pero en ninguna manera son excluyentes. A continuación se presentan las unidades modulares de aprendizaje (Cuadro 1).

En cuanto al tiempo de ejecución de cada Unidad Modular de Aprendizaje dependerá del progreso y trabajo en equipo que desarrolle cada grupo, y de los proyectos de lectura y escritura que se propongan. En cada Unidad Modular de Aprendizaje se abordan los aspectos gramaticales que surjan y se resuelve de acuerdo con las hipótesis, información e investigación de los participantes, es así como sólo se estudian aquellos aspectos gramaticales y ortográficos que los participantes van necesitando de acuerdo con sus dudas y a medida que avanzan.

CUADRO 1

Organización del MIDAS a partir de los módulos de aprendizaje. Cuadro elaborado por la autora.

Unidad Modular de Aprendizaje	Contenido
I. Narración	Tipos de Textos narrativos (cuento, fábula, leyenda, novelas, chistes, crónicas, entre otras).
II. Descripción	Tipos de Textos descriptivos (informe, anuncio publicitario, definiciones, entre otras).
III. Exposición	Tipos de Textos expositivos (Informe, ponencias, artículos de investigación, monografías, entre otras).
IV. Diálogo	Tipos de Textos (Teatro, monólogos, entrevistas).
V. Argumentación	Tipos de Textos argumentativo (editoriales, ensayos, comentarios, artículos de opinión, anuncios, entre otros)
VI. Instrucción	Tipos de Textos instruccionales (recetas, manuales de funcionamiento, récipes médicos, reglas de juegos, entre otras)

Así mismo, los tipos de textos y su nivel de complejidad fueron escogidos en consenso por los participantes del proyecto, y se complejizaron en la medida en que sus intereses y prosecución escolar así lo demandó, sin ser ésta una condición para escoger la dificultad, lo más importante es que sea del interés de los niños y jóvenes y que ellos participen activamente en su escogencia.

Para desarrollar el MIDAS, se diseñó un Programa de Español Escrito como Segunda Lengua para Niños y Jóvenes Sordos cuyo objetivo primordial es el de facilitar los procesos de lectura y escritura, privilegiando la función social del español escrito como segunda lengua en ellos, con base en la propuesta Bilingüe emanada del Ministerio de Educación (1998). Para cumplir la meta y los objetivos planteados en el programa, se proponen seis unidades modulares de aprendizaje y sus respectivos contenidos, los cuales serán desarrollados a partir de actividades significativas y contextualizadas de lectura y escritura con base en la metodología de proyectos.

Las actividades de evaluación que se llevaron a cabo durante la aplicación del Programa de Español Escrito como Segunda Lengua para Niños y Jóvenes Sordos y estuvieron orientadas por el docente facilitador de acuerdo a los objetivos y el proyecto de lectura y escritura que desarrolló con su grupo, a manera de ejemplo se pueden citar las siguientes: exposiciones en LSV, dramatizaciones, construcción de crucigramas, sopas de letras, mapas mentales, mapas conceptuales, entre otras.

Conclusiones

La alfabetización entendida como el abordaje significativo de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados y mensajes escritos desde la función social de la lengua, ha constituido uno de los retos más grandes de los últimos años, de allí radica la complejidad de su abordaje y consolidación a nivel mundial, en virtud, de la importancia que reviste para el logro de los fines de la humanidad. De allí la importancia de la alfabetización como un derecho humano a la información, formación y educación para una vida plena sin ninguna distinción en igualdad de oportunidades tal y como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

No obstante, la población con discapacidad auditiva, no ha logrado un acceso fluido a la lectura y la escritura y ha visto menoscabado este derecho universal por su escasa y difícil relación con el código escrito, aunque han sido muchos los esfuerzos para lograrlo. Es por ello que esta investigación se propuso como objetivo primordial la construcción, aplicación y evaluación de un Modelo Integral de Alfabetización para Sordos (MIDAS), a partir del respeto de sus necesidades e intereses con el fin de facilitar la relación armónica de la población Sorda con el código escrito.

La construcción, aplicación y evaluación del MIDAS, permitió el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos para el desarrollo de esta investigación: Primero, describir los modelos de alfabetización para oyentes en el marco de la planificación lingüística; Segundo, diagnosticar la situación actual de alfabetización de las personas con deficiencias auditivas; Tercero, elaborar un Modelo Integral de Alfabetización para personas Sordas, a partir de la información recabada en los docentes, padres, representantes y estudiantes sordos y, Cuarto, evaluar el Modelo Integral de Alfabetización propuesto, aplicado como piloto en una unidad operativa de Educación Especial en el área de deficiencias auditivas del estado Aragua, Venezuela.

Por lo antes expuesto y luego del análisis de la información necesaria entre los grupos involucrados en el área de atención del deficiente auditivo y ligados directamente a su proceso educativo: los docentes, los padres y representantes y los estudiantes sordos, se presentan las siguientes conclusiones:

- Los planteles del área de deficiencias auditivas no cuentan con suficiente personal sordo hablante fluido de la lengua de señas venezolana.
- Los planteles del área de deficiencias auditivas deben retomar el programa de escuela para Padres, en el que se brinde la formación, la información y el apoyo necesario para mejorar el desempeño académico y social de sus hijos.
- Los docentes en su carrera universitaria no reciben formación en lengua de señas venezolana, ni conocimientos acerca de cómo abordar del español como segunda lengua en el aula de sordos.
- Los docentes, padres y representantes reconocen su necesidad de información y formación en cuanto a: la lengua de señas venezolana, el abordaje del español como segunda lengua, el Modelo de Educación Bilingüe que norma la educación del sordo en Venezuela y las bases de la Educación Básica, las teorías de aprendizaje, las teorías contemporáneas de enseñanza, el fortalecimiento de la relación familia-escuela-comunidad, métodos de lectura y escritura.
- Los docentes, padres y representantes del área de deficiencias auditivas manifestaron la utilidad y los beneficios que representó la construcción y aplicación del MIDAS, pues repercutió positiva y significativamente en la relación de los niños y jóvenes sordos y los procesos de lectura y escritura en español.
- Los planteles del área de deficiencias auditivas deben seguir brindando cursos de lengua de señas venezolana tanto a la comunidad educativa como a la comunidad en general.
- Las características encontradas en las producciones escritas por los informantes sordos fueron: presentan series de palabras, en ocasiones tres sustantivos o más, ausencia de verbos en casi todas las producciones, ausencia de pronombres personales, ausencia de artículos, la conjugación de los verbos se presentan en infinitivo y sólo se conjugan en sus formas presente, pasado y gerundio, sólo escribieron oraciones simples del tipo S V O, poca presencia de conectivos, poco uso de mayúsculas, pocas alteraciones y omisiones en la escritura correcta de las palabras.
- La construcción del modelo (MIDAS) fue enriquecida con los aportes de los docentes, padres, representantes y alumnos sordos y se aplicó a través de un Programa para la enseñanza del español escrito como segunda, que repercutió positiva y significativamente en la relación de los alumnos con la lectura y escritura.
- La aplicación del MIDAS mejoró notablemente la comprensión de textos narrativos por parte de los niños y jóvenes sordos, a pesar de que los docentes, padres y representantes consideraron poco el tiempo de aplicación.

- Debido al éxito en la aplicación del MIDAS y lo satisfactorio de los resultados obtenidos, los docentes, padres y representantes del área de deficiencias auditivas consideran pertinente aplicarlo en todo el plantel durante todo un año escolar.
- Se estableció la tipología de las producciones textuales escritas por los informantes a partir de la caricatura sin texto, que a los efectos y fines didácticos resultó muy útil para identificar las necesidades de los niños en materia escrituraria. Esto le permitió a docentes, padres, representantes y a los niños y jóvenes sordos reconocer sus propias dificultades al interactuar con los textos escritos en español tanto en el ámbito escolar como social y actuar en consecuencia. Entre las principales dificultades tenemos: desconocimiento del vocabulario y significado de las palabras, escaso manejo de la sintaxis del español escrito, entre otras.
- El MIDAS consolidó la caracterización de los cuentos y la estructura que presentan, lo cual sirvió de base para la comprensión y construcción posterior de este tipo de texto narrativo en el aula, y facilitó el abordaje del código escrito desde su función social, y la noción de lectura y la escritura como procesos.
- El MIDAS favorece la incorporación de los padres y representantes en las actividades propuestas, lo cual se tradujo en un mejor rendimiento de los niños y jóvenes en las otras áreas del trabajo escolar, a partir de los compromisos establecidos entre ellos.
- El MIDAS permitió que los participantes tomaron conciencia de las diferencias lingüísticas entre la lengua de señas y el español escrito, y de la importancia de la lengua de señas venezolana en el desarrollo integral de los deficientes auditivos, así como también la toma de conciencia acerca de las reglas ortográficas que iban surgiendo en las actividades diarias.
- El MIDAS facilita que los participantes comprendan la diferencia entre decodificar y construir significados a partir de un texto escrito, así como, la diferencia entre codificar y construir textos significativos en español.
- El MIDAS contribuyó significativamente a estrechar los lazos entre los docentes, los niños y jóvenes sordos y los padres y representantes a partir de los proyectos comunes que se desarrollaron, lo cual los armonizó y unió más como constructores de aprendizaje.

Más allá del diseño y ejecución del Modelo, debe destacarse el papel primordial del docente en la planificación, desarrollo y puesta en práctica del Programa de Español Escrito, a partir de su interés personal y formación académica y las orientaciones de la autora, pues en la praxis diaria del aula, se enriqueció la propuesta inicial del mismo. Cada docente se erige como un pilar fundamental en la construcción de

la nueva generación de ciudadanos y su apoyo incondicional, su carisma y compromiso de trabajo, constituyeron la garantía de éxito de la propuesta.

Los aspectos fundamentales de ese compromiso de los docentes, lo constituyen el dominio de la Lengua de Señas Venezolana, así como su interés y disposición a aprender, compartir en colectivo, su intención de cambiar, de innovar, de crear; ese entender que no todo está escrito, que hay mucho por hacer y que es su deber y responsabilidad asumir los retos del futuro y un derecho de los niños y jóvenes Sordos a recibir una educación de calidad en igualdad de oportunidades y condiciones.

Por su parte, los padres y representantes, en un principio escépticos ante la propuesta, volcaron su avidez de información y formación a los docentes, auxiliares sordos y oyentes e investigadora, logrando prepararse en todos y cada uno de los aspectos fundamentales que sustentan el Modelo, a fin de entender los procesos que atraviesan sus hijos y representados Sordos y consolidar una relación efectiva y afectiva con ellos, transformándose en una mejor calidad de vida familiar, escolar y académica para todos.

Los padres y representantes se reconciliaron con el compromiso de orientar y participar activamente en las actividades escolares y en el proceso de formación de sus hijos, a partir del conocimiento y la experiencia enriquecedora que le provee la escuela y el contacto con otros padres y representantes, el docente, el auxiliar y el apoyo externo de la investigadora. Ello contribuyó a formar un equipo de trabajo donde compartir fue la premisa principal, donde todos contribuyeron a la construcción del modelo y su ejecución mediante el Programa de Español Escrito para Sordos, así como la puesta en práctica de los proyectos para facilitar la producción y comprensión de textos escritos en español.

Los niños y jóvenes Sordos, participaron activamente en las situaciones de aprendizaje planificadas a partir de sus intereses y necesidades comunicativas, mejorando así su desempeño académico, en cuanto a la producción y comprensión de textos escritos en español. En cuanto a lo afectivo, la familia y la escuela involucradas en el proyecto de leer y escribir para la vida, propició cambios favorables en la conducta diaria de los niños y jóvenes Sordos, en virtud de contar con el apoyo de sus padres y representantes, y una mejor comunicación entre y ellos, lo cual se tradujo en un beneficio común para la familia, la escuela y la comunidad. El compromiso de construcción colectiva contribuyó de manera determinante en la consolidación de una verdadera familia que trabaja en pro del beneficio de todos.

Finalmente, y luego de las consideraciones antes presentadas, se puede decir que este camino de investigación constituye un punto de partida para nuevas incursiones en el campo. Así mismo, se propone la aplicación del MIDAS durante todo un año escolar en los planteles del área de deficiencias auditivas tal y como lo sugieren los docentes y padres que vivieron la experiencia, a fin de mejorar y reconstruir el modelo, como un aporte a la educación del Sordo en general y a la satisfac-

ción de una necesidad de la población Sorda en relación con el español escrito, donde se garantice su desarrollo integral y futuro académico a partir de una educación verdaderamente bilingüe e intercultural.

... "El silencio de los sordos sólo existe para aquellos que no entienden lo que sus manos dicen" (Zambrano, 2002).

Referencias

- Arnau, J. (1993). Bases Psicopedagógicas de la Educación Bilingüe. En Siguán, Miguel (Coord.), *Enseñanza de dos lenguas*. (pp.25-40). ICE (Institut de Ciències del'Educació). Universidad de Barcelona: Editorial Horsori.
- Braslowsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Johnson, R., Kidell, S. y Erting, C. (1989). Develando los Programas: Principios para un mayor logro en la Educación del Sordo. *En el aula del sordo (comps)* Pietrosevoli Lourdes (pp 9 - 58) Universidad de los Andes. Mérida: Venezuela.
- Macchi, M. y Veinberg S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas (NOVEDUC).
- Masone, M. y otros. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría Sorda. *Lectura y Vida*. Año XX. (3), 24-33. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación (1998). *Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral del deficiente Auditivo*. Caracas.
- Morales, A y Valles, B. (2002). Análisis de los fenómenos sintácticos en la escritura de adolescentes sordos venezolanos. En, Ana M. Morales (Comp.) *Educación para Sordos, Lengua Escrita* (pp. 57-64). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- CONATEL (2006) *Normas Técnicas para la Integración de las Personas con Discapacidad Auditiva*. Providencia Administrativa N° 866, Gaceta Oficial N° 38.530, 26-9-2006.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Oviedo, (1996). *Contando cuentos en lengua de señas venezolana*. Universidad de los Andes. Consejo de publicaciones. Mérida. Venezuela.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Centro Profesional de sordos. Caracas, Venezuela: FEDEPOSORD.
- Skliar, C. (1997). *La Educación de los Sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- _____. (2001, Julio). *Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos*. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Bicultural para personas sordas. Santiago de Chile. Chile.

- Smith, Frank. (1995). *Comprensión Lectora. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas. Tercera Reimpresión.
- Veinberg, S y Macchi, M. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Zambrano, Ludmilan (1998). *Diseño de un Plan de Capacitación para los docentes en servicio de la I y II Etapa de Sordos en el área de lectura*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Experimental Rafael Alberto Escobar Lara. Maracay. Venezuela.
- _____ (2000, Junio). *Sordos Lectores. ¿Utopía o Realidad?* Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, Cumaná. Venezuela.
- _____ (2002). El español escrito como segunda lengua para Sordos. ¿Utopía o Realidad? *Revista Lingua Americana*. Año VI. Julio – Diciembre 2002. N° 11. (65-76). Venezuela.



Filosofía para Niñ@s y Enfoques Epistemológicos en la Enseñanza de la Lectura

Margarita Figueroa y Aura Áñez

Universidad del Zulia, Venezuela

figueroamar66@gmail.com; auraz@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta la situación de la enseñanza de la lengua y la lectura, contextualizada en el sistema educativo venezolano y enmarcada dentro de la Filosofía para Niñ@s (FpN) propuesta por Matthew Lipman (2002); donde se plantea la necesidad de convertir el aula en Comunidades de Investigación, con una metodología filosófica que utiliza principalmente el diálogo como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades cognitivas (análisis, comprensión, síntesis, entre otras) y en la enseñanza de la lengua; así como para la promoción de la lectura. De allí, la importancia que para este trabajo tiene el presentar y fomentar la conformación de Comunidades de Investigación Literaria donde se trabaje esta metodología filosófica y se desarrolle la enseñanza de la lengua y de la lectura. Finalmente se presenta el análisis realizado a partir de los enfoques epistemológicos descritos en el Modelo de Variabilidad Investigativa Educativa (VIE) del Dr. José Padrón (2005), y en la Epistemología Genética de Piaget, que pueden presentarse en el grupo de niños de la Comunidad de Investigación, en su proceso de aprendizaje de la lectura con esta metodología filosófica, integrándose para este análisis de la enseñanza de la lectura, la Filosofía y la Epistemología.

Palabras clave: Epistemología, filosofía para niños, lectura.

Philosophie pour Enf@nts et Approches Épistémologiques dans l'Enseignement de la Lecture

Résumé

Ce travail présente la situation de l'enseignement de la langue et la lecture, dans le contexte du système éducatif vénézuélien dans le cadre de la Philosophie pour Enfants (FpN) proposée par Matthew Lipman (2002) ; celle-ci pose le besoin de convertir la salle de classe en Communautés de Recherche avec une méthodologie philosophique qui utilise notamment le dialogue comme stratégie pour le développement de la pensée critique et des habiletés cognitives (analyse, compréhension, synthèse, entre autres) dans l'enseignement de la langue et aussi pour promouvoir la lecture. C'est pourquoi l'importance, pour ce travail, de présenter et encourager la constitution de Communautés de Recherche Littéraire, là où cette méthodologie philosophique est utilisée et de développer l'enseignement de la langue et la lecture. Finalement, on présente l'analyse réalisée à partir des approches épistémologiques décrites dans le Modèle de Variabilité de la Recherche Éducative de José Padrón (2005) et dans l'Épistémologie Génétique de Piaget (1975), qui peuvent être présentées dans le groupe d'enfants de la Communauté de Recherche, dans leur processus d'apprentissage de la lecture avec cette méthodologie philosophique, en intégrant pour cette analyse de l'enseignement de la lecture, la Philosophie et l'Épistémologie.

Mots-clés: Épistémologie, philosophie pour enfants, lecture.

Philosophy for Children and Epistemological Approaches in the Teaching of Reading

Abstract

The situation of the teaching of language and reading is presented in this article, contextualized in the Venezuelan educational system and framed within the Philosophy for Children proposed by Matthew Lipman (2002), where the need of transforming the classroom in Research Communities is proposed, with a philosophical methodology which uses dialog as a main strategy for the development of critical thought and cognitive skills (analysis, comprehension, synthesis, among others) in language teaching; as well as the enhancing of reading. Hence the importance of presenting and promoting the conformation of Literary Research Communities where this philosophical methodology can be put

into practice and the teaching of language and reading can be developed. Finally, an analysis of the epistemological approaches described in Jose Padron's (2005) Model of Educational Research Variability, and Piaget's Genetic Epistemology (1975) is presented, which can be presented in the group of children of the Research Community, in their learning process of reading with this philosophical methodology, integrated for this analysis of the teaching of reading, philosophy, and epistemology.

Key words: Epistemology, philosophy for children, reading.

Introducción

El lenguaje como eje transversal del Currículo Básico Nacional “es una dimensión educativa global e interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículo” (Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana, 1998: 5). Pero para nadie es un secreto que, en la actualidad, con el uso de las tecnologías de la información el sujeto ha sido, prácticamente, desplazado como productor del conocimiento. Se nota con preocupación la reaparición de un hombre masa y un hombre unidimensional que no tiene tiempo ni espacio para escucharse a sí mismo ni para el debate. Ciertamente ya Marcuse nos advirtió de un hombre que era minimizado frente a las computadoras.

No se puede determinar a priori si la novedad tecnológica desplazó la condición humana, pero se podría decir que la educación como producto de la modernidad ha permitido “la formación de la conciencia civil, la renovación moral, la consolidación democrática del derecho y la libertad política” (Carmona, 2007: 38). Igualmente se ha centrado en la tecnificación y en la racionalización, que terminó por formar a un individuo mecanizado, quien ha olvidado su mundo interior. A consecuencia de ello, se observa, en el escenario educativo, el deterioro y la desvalorización del lenguaje como instrumento que eleva la habilidad del pensamiento.

El Programa de Filosofía para Niños

El Programa de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman (2002) nace de una profunda reflexión sobre la problemática del lenguaje, de la lectura, las necesidades de la educación y sobre todo, el papel que la filosofía tiene que cumplir en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para el Programa de FpN la clase debe de convertirse en una auténtica *Comunidad de Investigación* en la que el profesor y los alumnos muestran un mismo interés por la verdad. Para el programa, la problemática fundamental que se presenta a la hora de acercarse o producir el conocimiento es que los alumnos(as) llegan a los cursos con graves carencias en destrezas básicas de pensamiento, tales como: conceptos

afianzados, capacidad de comprensión, de análisis y síntesis, de razonamiento, de interrogación, diálogo, investigación y de búsqueda comunitaria-. Situación que ocurre de manera similar en el caso específico de la asignatura lenguaje -lengua y literatura, castellano, entre otras denominaciones que recibe en nuestro contexto educativo. Sólo que debe añadirse que no sólo la dificultad se presenta durante la expresión oral y la comprensión de textos, sino que también se percibe una falta de sintaxis, coherencia y cohesión en cuanto a la producción escrita.

Lipman habla de tres condiciones favorables para la educación: 1) Una enseñanza competente; b) Un currículum adecuado y, c) La formación de una *Comunidad de Investigación*, que también atenderá a la necesidad de sostener un diálogo desde el pensamiento crítico. En este sentido, el docente debe transformarse en un facilitador de la educación, al alentar una planificación de la clase donde el alumno se sienta parte de un proceso común y no como un receptáculo de información (pensemos en la *educación bancaria* de la que habla Freire (1970) y pensemos igualmente en el sentido real de nuestros Proyectos Pedagógicos de Aula, en el caso Venezuela).

Cabe preguntarse si el que existan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura obedece al hecho de que nuestros alumnos no lean adecuadamente, o no se oriente el proceso de lectura hacia una selección adecuada de textos. Cómo determinar: ¿Cuál es el papel del docente en la formación del individuo lector? ¿Por qué nuestros alumnos no aprenden a leer y a escribir de un modo significativo? ¿Qué ocurre con la enseñanza de la lectura en la Etapa Inicial y en la Primera Etapa de la Escuela Básica Venezolana? ¿Por qué nuestros estudiantes de bachillerato y de la universidad presentan innumerables fallas en cuanto a la competencia comunicativa y a la producción de textos escritos? ¿Aún con la reforma curricular, la deficiencia se presenta en similares condiciones? Entre los objetivos del Programa tenemos el:

- a) Desarrollar en el niño o la niña la capacidad pedir y dar razones, según el estadio evolutivo en el que se encuentre.
- b) Proporcionar un ambiente de discusión en el que los niños y las niñas consideren y acepten las ideas de los otros.
- c) Fomentar en el niño y la niña el respeto por las ideas de los otros.

Estos objetivos se instrumentan en toda Comunidad de Investigación, la cual funciona como una zona de desarrollo próximo, al estilo Vygotskiano, y se estructura de la siguiente manera:

- a) Se dispone a los alumnos en círculo para facilitar el diálogo.
- b) Se lee, entre todos, un texto –en este caso literario– o un capítulo de una novela.

c) Al finalizar la lectura, los participantes deberán formularse preguntas que anotarán e identificarán con sus respectivos nombres en una pizarra.

d) Se selecciona una pregunta anotada en la pizarra, a partir de la cual se iniciará el debate y/o diálogo.

A esto se añade que el docente deba establecer condiciones adecuadas que estimulen el razonamiento y el juicio. Con la implementación de la Comunidad de Investigación Literaria se podría, en cierta medida, contrarrestar el problema de enseñanza – aprendizaje de la lectura. Lo cual exhorta tanto a docentes como a los alumnos a leer y asumir el aula, no sólo como una comunidad real sino también como una comunidad en la que se investiga y devela, a partir del mismo texto –hermenéutica/ crítica-, el sentido del discurso metafórico que lo acompaña.

Con la conformación de *Comunidades de Investigación Literaria* se desarrolla el análisis de textos, tomando como vía para para descifrarlo, el diálogo y la argumentación. El diálogo y el debate como instrumentos pedagógicos propician una *pedagogía del error* (Popper, 1998), pues los alumnos aprenden de la práctica de los *errores del pensamiento* que se cometen a lo largo de la discusión y toman conciencia de ello gracias a la guía del docente.

El método de la conversación de Sócrates -base fundamental del Programa de FpN- tenía dos momentos: la ironía y la mayéutica; su estrategia fundamental era hacer preguntas para que el interlocutor descubriera a través de su proceso de pensamiento cuánto sabía o no sabía con relación a un determinado tema. En este sentido, se podría decir que la FpN propicia un estilo de pensamiento Deductivo-abstracto pues los juicios, los argumentos, los conceptos, las ideas forman parte de la *Comunidad de Investigación*, que se construye a través del diálogo.

El espacio que ofrece la *Comunidad de Investigación* tiene un matiz teórico, aunque se trate de niños. Al respecto Lipman consideró que todo niño podría filosofar, pues aunque ciertos procesos mentales requeridos para ello no los ha desarrollado, inicia una práctica del pensamiento igualmente compleja.

El método del Programa de FpN se basa en las teorías de la actual psicología cognitiva y en aspectos importantes de Piaget; pedagógicamente retoma la línea de trabajo de la llamada escuela activa (Dewey, 1967) y de la pedagogía como proceso de concienciación liberadora de Paulo Freire. Respecto a las afinidades filosóficas del programa de FpN queremos destacar muy especialmente la influencia de Wittgenstein, por ejemplo, quien promueve el lenguaje como lo más importante, se resalta la idea de que los límites del lenguaje significan los límites del mundo; porque el lenguaje define la relación de las cosas con las palabras y con el mundo. De allí que pudiera darse un *embrujo del lenguaje* que era lo que generaba *los problemas filosóficos* (sin resolución); *las perplejidades filosóficas* (ideas que podían resolverse) y las *cuestiones filosóficas* (ideas profundas que debían ser consideradas, debido a su profundidad).

El Filtro Afectivo y la Comprensión Lectora

Uno de los hallazgos importantes en cuanto a la relación entre el programa de FpN y el proceso de enseñanza de la lectura es el valor del elemento afectivo tanto en el diálogo que se da en la comunidad de investigación y el aprendizaje de la lectura. En este sentido, “la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita” (Cassany, 2004:63) Así como se aprende la lengua, sin saber que estamos aprendiendo, sin esfuerzo, por la sencilla razón de pertenecer a un grupo, así la *Comunidad de Investigación* del Programa de FpN integra al niño o a la niña a un grupo, desde donde se aprende con el debate, la argumentación y el diálogo. En este acto de hablar y escuchar hay una atmósfera que se inicia con la lúdica y se transforma en una idea o pensamiento.

La *Comunidad de Investigación* es, en principio, un juego. Lo identificamos cuando vemos a los niños y niñas manifestar sus ideas, luego de concluir la lectura de un texto o iniciar el debate. Muchas veces, la conversación se sostiene y se inicia con los argumentos y las buenas razones de uno de los integrantes, pensemos en *los problemas filosóficos, las perplejidades filosóficas y las cuestiones filosóficas* de las cuales nos habla Wittgenstein (1992, 2005). Dicha intervención va configurando el espacio para el saber cotidiano y para el saber fundamentado. Sin embargo, lo más importante de todo esto reside en cómo los afectos y las emociones pueden permitir que el diálogo sea sobrellevado en términos de buena argumentación, tolerancia y respeto.

Igualmente, existe otro aspecto a tomar en cuenta que corrobora el valor de lo afectivo tanto en el acto de leer como en la participación de una comunidad de investigación; se trata del *input comprensivo* que refiere Stephen Krashen (citado por Cassany, 2004) en su “Teoría de la adquisición de segundas lenguas”. Dicha teoría establece una distinción entre la *adquisición* como un proceso inconsciente y el *aprendizaje* como estudio consciente y organizado de la lengua. El código, para Krashen, se adquiere mediante la comprensión de mensajes elaborados con el código que queremos dominar, fijándonos sobre todo en lo que dicen y en el contenido. Pero lo que garantiza la adquisición satisfactoria del código es el *filtro afectivo*, es decir, un conjunto de circunstancias como la angustia, la falta de interés, de motivación, etc, que a veces bloquea la *adquisición*. De allí que los afectos parecieran ponernos en sintonía con el texto y con las ideas; situación similar se genera a través del diálogo.

Como se observa el lenguaje influye directamente en las interacciones y relaciones, incide también de manera directa en el desarrollo de la conciencia moral de los alumnos, es decir, en el aprendizaje de los valores básicos personales para la vida y convivencia en medio de la sociedad. El aspecto moral del individuo también se desarrolla a través del lenguaje interviniendo así en la educación y aprehen-

sión de los valores del individuo en interacción con otros. Igualmente interviene en este proceso con sus dos funciones básicas de enseñanza-aprendizaje: la comprensión (la lectura) y la expresión (la escritura).

En el marco de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en la escuela, la expresión escrita puede desarrollarse siempre de manera individual o en equipo. Por medio de estrategias de expresión escrita, el lenguaje progresa, crece y se enriquece: las narraciones, los resúmenes, la creación de poemas, los comentarios, la elaboración de noticias, etc., todos ellos contribuyen al uso del lenguaje de manera práctica que lo enriquecen y le hacen adquirir valores de vital importancia para la comunicación de unos con otros. En cuanto a la expresión oral, el lenguaje también adquiere forma y tiene vida. Las conversaciones, los diálogos, coloquios, mesas redondas, entrevistas, dramatizaciones, entre otros, le dan vida al lenguaje por medio de la expresión oral. Al escuchar, se desarrolla la capacidad de sentir, de expresar los sentimientos, de dialogar, de conocer por medio de las palabras al mundo entero, es decir, se aprende a pensar.

Pero nada parece haber cambiado mucho en el aula de clase, ¿o sí y no lo notamos? Nietzsche (1977), a mediados de mil ochocientos denunciaba un sistema educativo Alemán deficiente; y tales resultados se evidenciaban en la manera de hablar y escribir de los estudiantes de entonces. ¿Significará la crisis del aprendizaje de la lectura y la escritura un problema de otro orden (cultural o social, tal vez) que se incorpora al sistema escolar, a la capacidad de hablar, de escribir, de escuchar y sobre todo, de pensar?

Sea de lo que se trate, “la lectura implica la traducción desde el pensamiento y lenguaje del autor hacia el pensamiento y lenguaje del lector” (Lipman, 1998) sino existe el *diálogo* nada hay que comprender y comentar. Aunque el mismo Dewey (1967), otra de las musas de Lipman, creía firmemente que nuestra sociedad nunca estaría del todo civilizada y nuestras escuelas nunca serían del todo satisfactorias hasta que los estudiantes no se convirtieran en investigadores preparados para participar en una ciudad comprometida con la investigación como método fundamental para tratar los problemas.

En otro orden de ideas, en la comunidad de investigación del programa de FpN se reconocen los enfoques epistemológicos propuestos por el Dr. José Padrón en su Modelo de Variabilidad Investigativa Educativa (VIE); los cuales constituyen diversos estilos y enfoques de pensamiento presentes en el diálogo. Por medio del diálogo se va construyendo el discurso argumentativo y verbal que acerca al participante a un claro ejercicio de pensamiento. Dicho modelo es como sigue (Fuente: Padrón, 1998).

Enfoques Epistemológicos	Empírico Inductivo	Introspectivo Vivencial	Racionalista Deductivo
Estilo de Pensamiento	Concreto	Intuitivo	Formal
Orientación Contextual	Hacia las cosas	Hacia los sucesos	Hacia los procesos
Lenguaje	Numérico Aritmético	Verbal descriptivo	Lógico formal
Vía de Conocimiento	Inducción	Inducción Introspección	Deducción
Referencia de Validez	Objeto Universal	Sujeto Sociohistórico	Sujeto Universal

Esta afirmación obedece a que la *Comunidad de Investigación* del Programa de FpN, de acuerdo a las razones y los juicios que señalan sus miembros en las participaciones dentro del mismo, pueda ubicarse desde el diálogo en lo empírico- inductivo o lo introspectivo- vivencial o el enfoque racionalista- deductivo; sin embargo es importante señalar que el Programa está concebido con un enfoque racionalista desde el análisis y aplicación de los principios filosóficos y de las teorías de aprendizaje.

Asimismo, en el debate y el diálogo prevalece la idea de mejorar el pensamiento formal y en consecuencia esto significa mejorar el lenguaje; lo cual supone la necesidad de razonar; así el lenguaje lógico formal que deben utilizar los niños y niñas, formulado de manera discursiva, se enmarca sin dudas en el enfoque racional. Estos aspectos lógicos del discurso son los elementos fundamentales que no se han enseñando hasta los momentos y que, en gran medida, se aspira trabajar desde la enseñanza de la lectura y el programa FpN.

Los enfoques epistemológicos también los podemos identificar en los textos empleados en el Programa de FpN. Los niños filosofan a partir de textos escritos por Lipman (1998), en forma de novela, en los que los personajes se preguntan sobre problemas cotidianos, intentando dar respuestas racionales a los mismos. No se llega nunca a conclusiones cerradas, sino que se abre el camino a nuevas discusiones. A continuación se ilustra con los siguientes ejemplos:

a) *El descubrimiento de Harry* (para niños y jóvenes entre 12 y 14 años). Es el texto más importante porque pretende desarrollar las capacidades y estrate-

gias básicas del currículum. Busca, por un lado, la indagación, el descubrimiento, y por otro, su aplicación a argumentos no deductivos y a situaciones prácticas, mostrando que las reglas descubiertas pueden ser una ayuda en los problemas de la vida normal. Desde este texto se trabaja el enfoque empírico-deductivo, mediante el cual se lleva al niño a utilizar el pensamiento concreto y como vía de conocimiento la inducción. Para ello un grupo de escolares (Harry, de aproximadamente 12 años, es uno de ellos) hablan sobre los más variados temas, a partir de la orientación contextual de la discusión centrada en un objeto de estudio preciso. Sin embargo, la discusión concluye con el fundamento de las leyes lógicas y el pensamiento formal. En el texto reconocemos distintos estilos de pensamiento: Harry, objetivo-concreto; Lisa, la intuitiva; Marcos, el crítico- racional., por ejemplo.

b) *Lisa* (para niños entre 7 y 9 años) pretende la aplicación de los modos de razonamiento aprendidos en “Harry”, a la experiencia moral de los niños. Al igual que en los anteriores, un grupo de escolares, entre ellos Lisa, discuten racionalmente sobre los hechos morales de la vida cotidiana, utilizando el enfoque epistemológico racionalista al analizar esos procesos y valores universales, para deductivamente aplicarlos a las situaciones particulares de los niños.

c) *Suki* (para niños y adolescentes entre 11 a 15 años) muestra el razonamiento aplicado al lenguaje artístico y literario. Hay autores que lo consideran como un texto de teoría literaria y estética. Su fin es desarrollar la capacidad expresiva artística y literaria, la expresión de ideas mediante modelos de conversación y composición literaria. Evidentemente hay una mezcla del enfoque racionalista con el introspectivo- vivencial, donde el lenguaje verbal es el instrumento principal para expresar la introspección que se ha realizado de esa nueva experiencia o suceso vivenciado durante la actividad.

Cabe destacar que los niños pasan por diferentes estadios o etapas de sus operaciones lógicas, según el programa de Epistemología Genética de Piaget (1975) y dicho desarrollo cognitivo transcurre a través de cuatro períodos que describen tres tipos de pensamiento: intuitivo, concreto y formal, los cuales se relacionan con los enfoques epistemológicos, tal como lo plantea el Dr. Padrón en su Modelo de VIE, porque se considera que los factores de desarrollo, propuestos por Piaget, para explicar el desarrollo del pensamiento individual, pueden ser válidos para explicar el pensamiento epistemológico.

Según el Modelo de Piaget, la primera etapa de evolución del pensamiento del niño, corresponde al período pre-operacional, caracterizado por la aparición de la función simbólica y el razonamiento intuitivo. Esta etapa se corresponde con el estadio teleológico o primer estadio de la evolución del pensamiento científico, en el que el hombre daba explicaciones sobrenaturales y míticas a los fenómenos que observaba; es decir, a partir del razonamiento intuitivo y la función simbólica.

La segunda etapa de evolución del pensamiento, según Piaget, es llamada: de operaciones concretas. Se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de resolver problemas en forma lógica, a partir de la observación de objetos concretos; y de clasificar y ordenar objetos a partir de pautas de frecuencia o repetición. Esta etapa se corresponde con lo que Padrón (1992.c) ha llamado *empirismo*. Esta postura o enfoque epistemológico responde a uno de los estadios de desarrollo del pensamiento científico, caracterizado por la verificación empírica; es decir, por la observación directa de hechos; la inferencia de leyes a partir de la frecuencia con que estos ocurren; y el uso predominante del lenguaje lógico. Lo que evidencia una serie de características comunes que permiten inferir correspondencia.

El tercer período de evolución del pensamiento para Piaget, es el del pensamiento formal; caracterizado por el desarrollo de la habilidad para resolver problemas abstractos, a través del pensamiento hipotético-deductivo; donde a partir de hipótesis, el individuo puede generar conclusiones y hasta teorías independientes de la acción. En el desarrollo del pensamiento científico, este período se corresponde con lo que Padrón (1992.c) ha llamado *enfoque racionalista*, donde el conocimiento es una explicación teórica de la realidad. Se utiliza predominantemente el método deductivo, el lenguaje lógico-matemático y la lógica formal o razonamiento abstracto, para generar conocimiento.

A partir de este Modelo de correspondencia entre tipos de pensamientos y enfoques epistemológicos del Dr. Padrón, el Programa FpN, ha de contribuir a desarrollar en los niños no sólo la lectura, el lenguaje y su capacidad de razonamiento, sino que también se desarrolla un individuo epistémico tanto en la maduración genética como en las actividades, el equilibrio y las experiencias sociales que lo afectan.

Referencias

- Carmona, M. (2006). *El programa de Filosofía para Niños. La formación del profesorado*. Anteproyecto de Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Cassany, D. (2004). *Describir el escribir*. España: Paidós Comunicación.
- Cuadernos Para La Reforma Educativa Venezolana (1998) *El lenguaje como contenido transversal*. Edición especial para el Ministerio de Educación. España: Edit. Anaya.
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del lenguaje*. Caracas-Santiago de Chile: Dolmen. Ensayo.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Eds. De la Torre.
- _____ (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Eds. De la Torre.
- _____ (1998). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Eds. De la Torre.
- _____ (2002). *Mathew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: Eds. De la Torre.
- Nietzsche, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Padrón, J.; Hernández, A. y Di Gravia, A. (2005). *Fundación Línea i. Material de apoyo a los Seminarios Doctorales*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Piaget, J. (1979). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- _____ (1975). *Introducción a la Epistemología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. (1998). *Los dos problemas fundamentales de la epistemología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Smith, F. (1990). *Comprensión de la lectura*. México: Editorial Trillas.
- Wittgenstein, L. (2005). *Movimientos del pensar*. Madrid: Pre-Textos.



Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE

Libia Justo Meza

Escuela de Idiomas Modernos, Universidad de los Andes, Venezuela
libiajusto@ula.ve

Résumé

Dans cet article on présente des notions et des concepts clés qu'il faut maîtriser au moment de préparer des stratégies pédagogiques pour l'acquisition et développement de la production écrite en FLE. Il s'agit d'une recherche théorique. D'abord nous exposons un résumé de la place qu'occupe l'écrit dans les différentes approches d'enseignement du FLE, dès l'approche grammaire-traduction jusqu'à l'approche communicative. Puis nous parlons du modèle rédactionnel de Flower et Hayes et ses implications en pédagogie de l'écrit. Ensuite, nous mentionnons quelques concepts liés avec la théorie de l'énonciation et réfléchissons sur ce que Sophie Moirand propose pour le développement de la compétence écrite. Enfin, nous analysons quelques notions liées à la grammaire textuelle.

Mots-clés: Stratégie, compétence écrite en FLE, modèle rédactionnel, énonciation, grammaire textuelle.

Algunas nociones claves al momento de abordar la enseñanza de la forma escrita en la clase de FLE

Resumen

En este artículo presentamos algunas nociones y conceptos claves que hay que manejar al momento de preparar estrategias pedagógicas para la adquisición y desarrollo de la producción escrita en la clase de Francés como Lengua Extranjera (FLE). Se trata de una investigación de

tipo documental. Primero exponemos un resumen del lugar que ocupa la forma escrita en los diferentes enfoques de enseñanza de FLE, desde el enfoque de la gramática –traducción hasta el enfoque comunicativo. Después hablamos del modelo de redacción de Flower y Haye y sus implicaciones en la pedagogía de la forma escrita. Seguidamente mencionamos algunos conceptos nacidos con la teoría de la enunciación y reflexionamos sobre lo que plantea Sophie Moirand en torno al desarrollo de la competencia escrita. Finalmente analizamos algunas nociones ligadas a la gramática textual.

Palabras clave: Estrategia, competencia escrita en FLE, modelo redaccional, enunciación, gramática textual.

Some key notions when approaching the Teaching of Written Skills in French as a Foreign Language (FFL)

Abstract

This article presents some key notions and concepts that need to be taken into account when preparing pedagogical strategies for the acquisition and development of the written skills in FFL. It is a documentary research design. First, we present a synopsis of the place of the written discourse in the different approaches in FFL teaching, from the grammar-translation approach to the communicative approach. Then, we deal with Flower and Haye's writing model and its implications in the pedagogy of the written skills. Next, we mention some concepts from the theory of enunciation and we reflect on Sophie Moirand's ideas about the development of the written competence. Finally, we analyze some notions connected to text grammar.

Key words: Strategy, written competence in FFL, writing model, enunciation, text grammar.

Introduction

Cet article n'a autre intention que celle de présenter au professeur de français langue étrangère, notamment à ceux qui débutent dans ce domaine, des notions et des concepts qui sont vraiment nécessaires de connaître pour préparer des stratégies de cours plus effectives visant l'acquisition et le développement de la compétence de production écrite. Ce que nous exposons ci-dessous est le produit de toutes les lectures et réflexions faites dans le cadre théorique du mémoire de recherche intitulé « La production de textes narratifs et de textes explicatifs chez des étudiants universitaires vénézuéliens », présenté par l'auteur, en 2005, à l'Institut Su-

périeur d'Études Francophones (I.S.E.F), en Martinique, pour l'obtention du D.E.A Caraïbes, Amériques latine et du nord, option sciences du langage et didactiques des langues.

Place et importance de l'écrit en Français Langue Étrangère

La place qu'occupe aujourd'hui l'écrit en didactique des langues étrangères est très différente à celle qu'il occupait au début du 20^{ème} siècle. En effet, Cornaire C. et Raymond M-P, (1999), nous présentent un résumé des cinq grandes approches nées tout au long de ce siècle où nous voyons comment, petit à petit, on passe d'un écrit traduction à un écrit communication.

1-L'approche grammaire-traduction la place que l'on accordait à l'écrit sous cette approche se limitait à la réalisation de versions et thèmes de textes classiques de la littérature; c'est-à-dire, on ne faisait que des traductions. Bien sûr, cette pratique de l'écrit ne pouvait pas mener l'apprenant à faire de la langue un instrument de communication.

2-L'approche audio-orale sous cette approche on privilégiait surtout l'oral, l'écrit n'était qu'une excuse pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits types consistaient à des exercices structuralistes de substitution.

3-L'approche structuro- globale Sous cette approche on soulignait l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais, encore une fois, c'était l'oral qui prédominait, car pour ses défenseurs la communication était avant tout un acte oral. L'écrit devait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers l'écoute de documents oraux. La pratique de l'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

4-L'approche cognitiviste Sous cette approche, on a commencé à donner plus d'importance à l'écrit comme un véritable instrument de communication; on soutenait que l'écrit avait la même importance que l'oral. Cependant, nous devons signaler que les exercices visant la pratique de l'écrit restaient encore traditionnels. Au fond, ils n'étaient que des instruments pour mettre en pratique les connaissances sur la grammaire.

5-L'approche communicative Les principes de cette approche donnent définitivement une place très importante à l'écrit comme instrument réel de communication et d'interaction sociale. Les pratiques sont alors aussi variées que les nécessités de communication à l'écrit de l'apprenant. Elles vont dès la rédaction d'un petit mot adressé au voisin, à la rédaction de textes complets visant la communication d'idées ou formes de pensées.

En 1993 M.P. Péry-Woodley, dans son livre *Les écrits dans l'apprentissage*, nous présente aussi un résumé de la façon de voir l'écrit en enseignement de langues étrangères. Selon elle, il y a deux grandes approches, ou axes comme elle les appelle, l'approche écrit-langue et l'approche écrit-parole. Sous l'axe écrit-langue on va se concentrer sur l'étude des phrases isolées et des éléments qui les constituent sans égard à leur contexte. Par contre, sous l'axe de l'écrit-parole, les phrases sont analysées et interprétées de façon globale en prenant en considération leur contexte et leur moment d'énonciation.

Ces deux visions différentes de l'écrit ont des répercussions sur la façon de voir les erreurs chez les apprenants ; sous l'approche écrit-parole l'erreur est vue comme quelque chose de positif qui montre le niveau d'appropriation de la langue cible; sous l'approche écrit-langue les erreurs sont pénalisées à la moindre petite apparition, elles sont une preuve des défaillances de l'apprenant. Par contre, sous l'approche écrit-parole, les erreurs doivent être analysées en relation à leur contexte de production, « ce n'est pas l'origine qui compte mais l'interprétation que l'on en fait » (Péry- Woodley, 1993, pp. 20).

Le Modèle Rédactionnel de Flower et Hayes

À partir des années quatre-vingts, Linda Flower et John Hayes ont révolutionné les sciences de l'éducation et, plus particulièrement, les principes de l'enseignement de l'écrit en proposant une nouvelle théorie sur la rédaction fondée sur les processus cognitifs sous-jacents à l'acte d'écrire. Ils sont partis de l'analyse des protocoles verbaux étudiés préalablement par Simon et Hayes, en 1978, et ils ont conclu qu'au moment de rédiger, il y a trois éléments dont il faut tenir compte l'ambiance de travail, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture.

L'ambiance de travail implique tout ce qui est extérieur au scripteur la tâche assignée par le professeur et le texte même qui se génère au fur et à mesure que le scripteur avance dans sa rédaction. La tâche assignée indique le thème et le possible lecteur du texte à produire; le texte qui se génère ajoute des limitations au scripteur qui l'oblige à faire constamment des choix.

La mémoire à long terme représente toutes les connaissances dont le scripteur dispose sur le thème à traiter dans son texte et sur son audience. C'est un système qui dispose d'une organisation interne propre et que le scripteur doit extraire et organiser selon ses besoins de communications tout en tenant compte de son auditeur.

Les processus d'écriture se divisent en processus de planification, processus de traduction ou mise en texte, processus de révision et processus de contrôle. Le processus de planification implique deux sous-processus l'organisation de l'information extraite de la mémoire à long terme de telle façon qu'elle soit cohérente et logique, et la création d'objectifs aussi bien de contenus que de forme pour présenter l'information.

Le processus de traduction ou mise en texte permet au scripteur de « traduire » en phrases cohérentes les idées nées dans le processus de planification, il implique la connaissance des codes linguistiques et discursifs de la langue écrite utilisée comme véhicule pour communiquer.

Le processus de révision implique deux sous - processus l'évaluation et la révision, le scripteur relit constamment ce qu'il a écrit pour l'évaluer; souvent ces relectures impliquent des transformations ou de nouveaux choix.

Le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il apparaît chaque fois que les autres processus interagissent car, comme Hayes et Flower l'ont dit, les processus de rédaction ne se font pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant; au contraire, ils sont récursifs et chaque fois qu'il y a récurrence d'un processus dans un autre le processus de contrôle apparaît.

Possibles applications pédagogiques de ce modèle en Didactique de l'écrit en classe de FLE

En 1994, Dahlet montre les possibles utilisations pédagogiques du modèle rédactionnel de Flower et Hayes de 1980. Ci-dessous, nous présenterons un petit résumé de ses propositions, car on considère qu'elles sont très pertinentes et utiles pour la préparation de stratégies de cours de rédaction en français langue étrangère.

Selon Dahlet, le modèle Flower & Hayes présente deux grands avantages au moment de créer un programme d'apprentissage de l'écriture. Il permet, d'une part, de détecter des difficultés chez le scripteur et, d'autre part, de faciliter la tâche de rédaction pour le scripteur non expérimenté.

Les difficultés qu'un scripteur peu expérimenté peut avoir au moment de rédiger sont liées aux trois grands processus sous-jacents de la rédaction. Premièrement, au moment de rédiger, le scripteur sans expérience a tendance à non planifier avant d'écrire; en général, il passe de la lecture de la consigne à l'acte de mise en texte; et, bien sûr, il écrit ses phrases dans l'ordre qu'elles apparaissent dans sa tête, sans que cet ordre soit nécessairement logique ou clair pour le possible lecteur.

Deuxièmement, au moment de rédiger, le scripteur peu expérimenté se concentre spécialement sur des aspects de bas niveau tels que l'orthographe, la syntaxe et la calligraphie, laissant de côté d'autres aspects beaucoup plus importants tels que la cohésion ou la cohérence.

Finalement, pour ce type de scripteur la révision n'accomplit pas sa véritable fonction car il est incapable, pour différentes raisons, de porter un regard critique sur ce qu'il a rédigé et agir en conséquence pour améliorer sa production.

Les propositions de Dahlet pour aider les étudiants consisteraient d'abord à apprendre aux étudiants à planifier avant de se mettre à rédiger sans aucun ordre pré-établi; il faut enseigner aux étudiants qu'il est important d'organiser les idées et faire un plan textuel tout en respectant les caractéristiques propres du texte à produire selon la consigne donnée. Puis, il faut apprendre aux étudiants à linéariser leurs idées en créant des phrases bien articulées entre elles-mêmes et qui gardent toujours une relation avec le tout représenté par le texte à produire. Ainsi, nous allons leur faire voir que la mise en texte n'est pas seulement un problème d'orthographe ou de syntaxe phrastique. Enfin, la révision doit être vue comme un moyen efficace d'amélioration du texte écrit; elle peut être travaillée de deux manières : en faisant travailler les étudiants en groupes, ce qui leur permettra de discuter différentes options avant de se décider pour une; et en faisant des analyses collectives de textes ayant des défaillances. Finalement, il faut apprendre aux étudiants à se servir de ces trois grands processus de manière récursive et non pas par étapes, ainsi faisant les possibilités de réussir un texte seront plus grandes.

Ces propositions peuvent se compléter avec la recherche García- Debanc C. (1991). Dans cette recherche, l'auteur a démontré que les processus rédactionnels que les enfants ou les adultes mobilisent au moment d'entreprendre la rédaction d'un texte sont en étroite relation avec la tâche de rédaction. S'il s'agit, par exemple, d'un texte dont le but est celui d'expliquer un choix, le scripteur se concentrera d'avantage sur la mise en texte; mais s'il s'agit de la rédaction d'un récit où le scripteur jouit d'une plus grande liberté pour rédiger, la concentration sera portée sur la planification. Pour cette raison, le professeur doit aussi tenir compte qu'il est important que les étudiants sachent mobiliser des processus rédactionnels, mais que cette mobilisation dépendra de la tâche assignée.

Ainsi, le modèle de rédaction sous l'approche cognitive que Flower & Hayes ont dessiné il y a plus de vingt ans est encore d'une grande importance en ce qui concerne la didactique de l'écrit, et particulièrement, de la compétence de production écrite en FLE.

Un nouvel apport au modèle rédactionnel

En 1996, Hayes a proposé un nouveau modèle rédactionnel basé sur celui qu'il avait proposé avec Flower pendant les années soixante-dix. Voici un résumé de ses principales caractéristiques et les possibles avantages dans la préparation de stratégies visant la pratique de l'écrit -parole.

Ce nouveau modèle propose deux grandes composantes par rapport à l'acte d'écrire : l'environnement de la tâche et l'individu. Dans l'environnement de la tâche, il y a un constituant social, (qui comprend le destinataire, l'environnement social et d'autres types de textes que le rédacteur peut lire pendant qu'il prépare son texte), et un constituant physique, (le texte produit et le médium employé pour le

produire, tels que les traitements de textes). En ce qui concerne l'individu, Hayes signale l'importance de la motivation et de l'affect, les processus cognitifs, (organisés autrement), et la mémoire à long terme.

Selon Hayes, (1996 - 55), il y a quatre grandes différences entre le nouveau modèle et l'antérieur

1-L'emphasis donnée au rôle joué par la mémoire de travail.

2-L'inclusion de représentations visuo-spatiales et linguistiques des textes quotidiens.

3-La place significative donnée à l'affect et à la motivation.

4-La transformation des modèles cognitifs au lieu de planification, mise en texte, révision et contrôle, on a maintenant interprétation du texte, réflexion et production de textes.

Les innovations et arrangements donnés dans le model de 1996 vont contribuer significativement à améliorer la pédagogie de l'écrit, spécialement en langue étrangère. Ces nouveaux apports vont aider à remplir les possibles lacunes laissées par l'autre modèle.

En effet, dans un contexte d'enseignement- apprentissage si particulier comme celui de l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère, en contexte universitaire, dans un pays comme le Venezuela, les nouveaux apports de Hayes sont très significatifs.

En premier lieu, il faut signaler la composante environnement de la tâche et l'importance donnée à son constituant social. Hayes souligne l'importance de prendre en considération l'environnement social dans l'acte d'écrire. Il affirme que les conventions sociales influencent la manière d'écrire et ce que l'on écrit; un scripteur oriental, par exemple, peut avoir des conventions d'écriture très différentes à celles d'un scripteur occidental. Les scripteurs appartenant à des classes sociales différentes peuvent avoir des comportements différents vis-à-vis de l'écrit. Au Venezuela, dans les universités publiques du pays, il est normal de voir des étudiants issus de différents niveaux socioculturels. Parfois nous trouvons des jeunes qui viennent de cultures quasi orales où la pratique de l'écrit est presque inexistante. Alors, comment aborder une didactique de l'écrit sans prendre en considération cet aspect?

En deuxième lieu, toujours dans la composante environnement de la tâche, dans le constituant physique, Hayes propose de prendre en considération le moyen employé pour présenter le texte, par exemple, les traitements de textes. Nous connaissons bien les bénéfices de l'utilisation de l'ordinateur dans un processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit, (Péry-Woodley, 1993). D'ailleurs, aujourd'hui au Venezuela, les universités publiques sont dotées de technologie de pointe et dans les foyers du pays il est chaque fois plus commun de voir un ordinateur comme un grand allié des membres de la famille ou des amis. Alors, proposer

l'utilisation de l'ordinateur, avec ses programmes spéciaux pour le traitement de l'écrit, peut devenir un excellent moyen pour améliorer la performance de l'écrit chez les apprenants de français langue étrangère.

Également, l'inclusion de la motivation et de l'affect dans la composante individu reste très significative; dans tout processus d'apprentissage-enseignement ces deux éléments psychologiques ont des répercussions importantes. Les étudiants universitaires vénézuéliens, d'habitude, ne voient pas l'écrit comme un véritable instrument de communication; d'ailleurs, le système éducatif ne les prépare pas à une maîtrise réelle de la communication écrite. Si bien que, les étudiants ne se sentent pas vraiment à l'aise lorsqu'on leur demande de rédiger un texte plus ou moins long et quand ils le font ils ont beaucoup de mal pour communiquer clairement leurs idées. Ayant cette réalité présente, le professeur de FLE, pour faire développer la compétence écrite doit préparer des stratégies pédagogiques qui gagnent petit à petit l'intérêt de l'étudiant envers l'écrit. Il doit vaincre leurs peurs et doutes. En agissant autrement, toute tentative pour développer la compétence écrite sera sûrement vouée à l'échec.

La théorie de l'énonciation et ses utilisations en Didactique de l'écrit

À partir des années soixante, Benveniste (1966) a présenté une nouvelle théorie linguistique connue comme la théorie de l'énonciation; cette théorie propose d'étudier la langue tout en prenant en considération sa relation avec le contexte qui l'entoure. Ceci constitue une innovation car dans la grammaire traditionnelle, héritière de la théorie saussurienne, on se concentrait davantage sur la langue comme un système clos.

La théorie de l'énonciation présente deux concepts clés l'énoncé et l'énonciation. Un énoncé est une phrase, ou ensemble de phrases dont le contexte de production n'est pas considéré. L'énonciation, par contre, est la production de l'énoncé selon un contexte donné, c'est ce qui le rend possible.

Benveniste soutient que dans l'énoncé nous trouvons des traces qui permettent d'ancrer l'énoncé à son moment d'énonciation, ces marques sont appelées les embrayeurs, lesquels se classent en

1-Embrayeurs de personnes ce sont les marques linguistiques qui dénotent les actants présents dans l'acte de communication, l'énonciateur et l'allocutaire; les pronoms personnels « je » et « tu » en sont des exemples, on ne peut comprendre leurs sens que par rapport à leurs moments d'énonciation.

2-Embrayeurs spatiaux-temporels, (les déictiques) leur fonction est d'inscrire l'énoncé dans l'espace et dans le temps par rapport à l'énonciateur. Parmi les embrayeurs spatiaux, il y a les démonstratifs et les éléments adverbiaux tels que

ici, là-bas, près, etc.; et, parmi les temporels, il y a les adverbes de temps, les syntagmes prépositionnels et les temps verbaux.

À part les embrayeurs, il y a d'autres traces linguistiques qui dénotent l'acte de l'énonciation les descriptions définies, (les groupes nominaux comportant un article défini plus un substantif dont le référent n'est pas explicite dans le texte, on suppose que l'interlocuteur le connaît), les noms propres, (ils ne valent que par leur référent unique) et la force illocutoire, (l'intention de communication de l'énonciateur).

Benveniste a aussi proposé de différencier nettement deux concepts le discours et le récit le discours serait ce qui rapporte l'énoncé à son instance d'énonciation; le récit, par contre, coupe l'énoncé de son instance d'énonciation. Les énoncés oraux ou écrits comportant des embrayeurs appartiennent au domaine du discours un dialogue, une lettre, un journal intime, etc. Au récit appartiennent des énoncés qui n'ont aucune référence à l'instance d'énonciation des textes littéraires et des passages historiques écrits ou oraux. Dans le récit il y a une modalisation zéro car l'énonciateur s'efface; dans le discours il y a un « je » qui prend en charge un énoncé. Il faut signaler que souvent nous trouvons les deux types d'énoncés mélangés, un récit peut contenir un discours et vice-versa.

Les principes de la théorie de l'énonciation et ses concepts ont été repris par les spécialistes de l'enseignement de langues étrangères et on les voit à la base des stratégies pédagogiques proposées dans un contexte moderne. En effet, aujourd'hui, sous une approche de l'écrit- parole, les principes de la théorie de l'énonciation s'avèrent très importants dans un contexte d'enseignement -apprentissage de la compétence de l'écrit, et très notamment de la production. Réussir un texte signifie arriver à communiquer et à interagir socialement par écrit; pour ce faire on doit considérer, parmi d'autres aspects importants liés à l'acte d'écrire, le contexte dans lequel a lieu l'acte de communication. C'est-à-dire, il faut prendre en considération le moment d'énonciation dans lequel s'inscrit l'écrit -énoncé.

Sophie Moirand (1979), a été une des premières spécialistes à proposer des stratégies pour l'acquisition de l'écrit sous un cadre théorique basé sur la théorie de l'énonciation. Dans son livre *Situations d'écrit*, elle dit qu'avant d'aborder l'écrit-production il faut commencer par l'écrit compréhension; que le premier pas à donner lorsque l'on veut faire acquérir l'écrit est la sensibilisation face aux traces linguistiques de l'énonciation sur l'énoncé. Elle propose d'enseigner aux apprenants à repérer toutes les traces linguistiques qui se trouvent sur le document -énoncé et qui permettent de mieux préciser le sens ou les sens véhiculés dans ce document. Puis, une fois que l'apprenant est capable de reconnaître ces traces et leur importance dans l'acte de communication qui est un texte, on peut lui demander d'entreprendre lui-même la rédaction d'un écrit à des fins communicatives, de cette façon, les possibilités de réussite de son acte s'accroissent.

Cette démarche proposée par Moirand semble très pertinente pour être suivie dans un contexte d'enseignement -apprentissage de la compétence de la production écrite, en milieu universitaire, dans un pays comme le Venezuela. D'habitude, l'impossibilité de se décentrer de son discours et écrire non pas pour soi-même, mais pour un possible lecteur, est une des principales difficultés du scripteur non expert vénézuélien. En effet, il oublie de laisser des traces sur son énoncé suffisamment claires permettant au possible lecteur d'ancrer l'énoncé qu'il a sous ses yeux à son moment d'énonciation, et ainsi pouvoir comprendre le ou les messages que l'on a voulu transmettre. Il paraît évident que tout scripteur prend en considération son contexte et son interlocuteur au moment d'écrire, mais dans la pratique, chez des scripteurs non experts, que ce soit des enfants ou des adultes, la tendance est de faire des écrits où, par exemple, les pronoms personnels employés n'ont pas un référent clair pour l'interlocuteur ou, encore, de trouver des verbes conjugués à des temps inadéquats par rapport au moment de l'énonciation de l'énoncé présenté.

La Grammaire Textuelle et le texte

Aujourd'hui la linguistique textuelle est devenue une des sciences auxiliaires de l'enseignement de langues étrangères, notamment de l'écrit - production. Cette discipline, à différence de la linguistique pure, se centre sur des éléments linguistiques qui constituent le tout d'un texte, c'est-à-dire, elle n'analyse pas les éléments linguistiques de manière isolée, mais dans une vision de totalité.

Selon Van Dijk (repris par Beaugrande et Dressler) « la *linguística textual* es empleada para etiquetar cualquier tipo de estudio que se relacione con el texto siempre y cuando éste sea el objeto principal de la investigación » (1997: 149).

Péry- Woodley souligne que « l'objet de la linguistique du texte est de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle », (1979: 23). Elle complète son idée en expliquant que la linguistique du texte donne des outils réels qui permettent de décider sur la qualité d'un texte. En effet, aujourd'hui un spécialiste de l'écrit peut se référer aux principes de la linguistique du texte pour établir des critères de réussite d'un texte. Mais qu'est-ce qu'un texte réussi?

Pour répondre à cette question nous devons d'abord répondre aux questions : Qu'est-ce qu'un texte? Qu'est-ce qui le caractérise pour être considéré un texte réussi? Selon le dictionnaire *Le petit Robert*, (1990), le texte est défini comme « les termes, les phrases qui constituent un écrit ou une œuvre ». Sebastian Bonilla, nous donne une définition plus complète:

Un texto no es simplemente una suma de palabras, oraciones o párrafos; un texto tampoco es una súper oración de gran longitud compuesta parcialmente por oraciones bien formadas y colocadas en secuencia lógicas (1997:11).

Pour Adam « un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n-séquences -elliptiques ou complètes- de même type ou de types différents ». (1991, pp. 16).

Enfin, selon Beaugrande et Dressler, (1997), il y a sept critères pour dire si on est face à un texte ou non : la cohérence, la cohésion, l'intentionnalité, l'acceptabilité, l'informativité, la situationalité et l'intertextualité. Pour ces auteurs, le texte est un acte de communication et pour arriver à communiquer à travers un texte il faut respecter certaines règles linguistiques, psychologiques, sociologiques et informatives. Selon eux, un texte peut être un document écrit ou sonore, il peut contenir une phrase ou avoir de nombreuses pages, il peut se présenter sous différentes formes selon l'intention du scripteur.

Ainsi, il y a beaucoup de définitions sur ce que c'est un texte et l'intention de cet article n'est pas celle d'épuiser toutes ces définitions, on va tout simplement se contenter d'affirmer qu'en situation scolaire ou d'apprentissage d'une langue étrangère, un texte réussi peut être tout énoncé, oral ou écrit, dont le récepteur est capable de comprendre son sens, car cet énoncé fournit des clés pour y parvenir.

Or, la définition de ce que c'est un texte ne suffit pas pour enseigner aux apprenants à réussir un texte, il faut aussi établir les caractéristiques prédominantes propres selon le type de texte à produire. C'est là où l'établissement d'une typologie de texte devient important pour la réussite des pratiques pédagogiques visant la compétence écrite.

La typologie de textes

Parler d'une typologie de texte ou établir une typologie de texte n'est pas une tâche facile, car, tel que Adam (1991), a affirmé, il n'y pas de textes homogènes, c'est-à-dire, les caractéristiques que l'on attribue à un texte déterminé peuvent très bien apparaître dans un autre type de texte. Dans la réalité, il est difficile de trouver, par exemple, un texte argumentatif pur. Alors, Adam propose de parler plutôt de typologies dominantes et de classer les textes selon le type de séquences prédominantes. Ainsi, nous aurons « des textes à dominante narrative, à dominante descriptive, à dominante explicative ou à dominante conversationnelle – dialogale » (1991:14-15).

Péry- Woodley partage le même avis d'Adam lorsqu'elle affirme qu'une typologie de texte est difficile à établir. Cependant, elle dit qu'il est nécessaire d'établir une base typologique des textes, «La nécessité d'une base typologique pour l'analyse des textes correspond non seulement au besoin de généraliser à partir de

situations uniques, mais aussi à celui d'éviter des généralisations abusives » (1993: 95).

De plus, Pouliot disait qu'une typologie de texte, non rigide, peut énormément faciliter ou bénéficier un processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE. Le professeur-enseignant peut mieux préparer des stratégies pédagogiques en prenant conscience des particularités qu'il y a dans les différents textes à produire (1993: 121).

Enfin, quel qu'il soit la typologie choisie, en situation d'apprentissage notamment d'une langue étrangère, il est très utile d'établir un ensemble de caractéristiques propres à un énoncé considéré texte.

De cette façon, nous pourrons mieux guider le processus d'acquisition de l'écrit. Selon Péry-Woodley, la typologie la plus utilisée en didactique, (anglosaxonne ou francophone), est celle qui a ses origines dans la rhétorique où l'on distingue quatre grands types de textes : le narratif, le descriptif, l'expositif et l'argumentatif. Ci-dessous, on présentera les caractéristiques les plus importantes de deux types de textes : le texte à dominante narrative et le texte à dominante explicative.

Le texte à dominante narrative

Adam affirme que le texte à dominante séquentielle narrative a six composantes fondamentales: « au moins un acteur anthropomorphe, des prédicats qui définissent cet acteur, une succession temporelle, une transformation des prédicats, une conséquence de cette transformation, et une évaluation finale, espèce d'enseignement moral que l'on tire de l'histoire présentée » (1991:14).

Les textes à dominante narrative ont reçu d'autres caractéristiques qui nous mènent à établir d'autres sous types de textes narratifs, par exemple, entre autres, il y a le texte narratif type récit littéraire à structure traditionnelle ou classique et le texte narratif type fait-divers.

Bouthier, Cauche et Vitrac, (1994) affirment que la trame du texte type récit littéraire à structure traditionnelle ou classique, est divisée en cinq grandes parties ou étapes : la situation initiale, l'évènement déclencheur, les péripéties, l'évènement équilibrant et la situation finale.

La situation initiale contient la présentation d'au moins un personnage principal, ayant certaines caractéristiques propres, placé dans un lieu et un temps déterminés, (normalement ce type de textes commence avec la célèbre phrase « Il était une fois... »). L'évènement déclencheur est représenté par l'action ou les actions qui rompent l'apparent équilibre observé dans la situation initiale, par exemple, l'arrivée d'une lettre ou d'un nouveau personnage. Les péripéties sont les différentes actions et évènements qui arrivent au personnage principal, c'est le nœud de l'histoire. L'évènement équilibrant est l'action ou l'évènement qui va aider à équi-

librer à nouveau l'histoire, c'est la solution au nœud, à l'intrigue. La situation finale contient un nouvel équilibre dans l'histoire, elle implique une transformation par rapport à la situation initiale.

Un autre sous- type de texte à dominante narrative est représenté par le texte type fait-divers, texte très commun dans la presse écrite, son objectif principal est la présentation d'accidents, de catastrophes naturelles ou non, de crimes, etc. Selon Moirand (1979), ce type de texte a trois grandes parties:

1-Le chapeau: c'est un résumé de l'essentiel de l'information que l'on va présenter plus tard ; cette partie répond aux questions: Qui ? Où ? Quand ? Et quoi?

2-Les faits/ évènements: dans cette partie on développe les informations données dans le chapeau, on suit un ordre chronologique et on donne des hypothèses qui expliqueraient ce qui s'est passé.

3-La chute: cette partie sert à présenter les conséquences ou la portée de l'évènement présenté.

Le texte à dominante explicative

Adam dit que le texte à dominante explicative est « associé généralement à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles, ce type vise à montrer les liens de cause qui relie des faits entre eux (...) ou même des paroles entre elles », (1991:14).

García Debanc (1990), reprise par Pouliot (1993:122-123), a affirmé que le texte explicatif était «une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet (qui cause problème) en le décrivant en l'analysant devant lui, en explicitant éléments ou aspects», Pouliot complète cette information en manifestant que ce type de texte « exige une bonne anticipation des points nécessitant une explication et donc une organisation textuelle qui faciliterait la compréhension ».

Le texte à dominante explicative a une structure générale très particulière et différente d'un texte à dominante narrative. Tel que Pouliot l'a fait, nous allons reprendre les grandes étapes proposées par Coltier, (1986), qui caractérisent ce type de texte.

1-Phase explicative 1: présentation dans cette étape de la problématique, par exemple, sous forme d'une interrogation.

2-Phase explicative 2: réponses ou causes de la problématique.

3-Phase explicative 3: conclusion ou évaluation de la problématique.

La structuration générale de ce type de texte est très similaire à celle d'un essai et qui suit le schéma suivant: introduction, développement et conclusion.

La proposition de ces deux grands types de textes peuvent constituer un premier pas dans la préparation de stratégies didactiques visant l'acquisition et amé-

lioration de la compétence de production écrite en milieu universitaire, chez des apprenants de FLE, dans un contexte géographique et culturel comme celui du Venezuela où l'écrit, en tant qu'instrument de communication, ne fait pas vraiment partie de la réalité des étudiants.

D'ailleurs, on sait très bien qu'il y a des textes qui sont plus difficiles à produire que d'autres - par exemple, la rédaction de textes argumentatifs demande un effort cognitif plus grand que la rédaction d'un texte narratif. Si bien que, il est fort convenable, dans un tel contexte d'apprentissage, de travailler d'abord avec des textes à structure plutôt simple qui ne demandent pas un grand effort dans sa réalisation et, petit à petit amener l'apprenant à la réalisation de tâches d'écriture plus difficiles telles que la rédaction de textes à dominante argumentative. Ainsi, on peut atteindre cette maturité rhétorique dont parlaient Freedman et Pringle en 1980, laquelle est définie par Miller comme « l'aptitude à identifier les exigences diverses de la perception, de la conception et de l'exécution dans différentes situations d'écriture, et à s'y adapter », (1979:21).

La compétence écrite

Une fois expliquée la notion de texte dans le contexte de la linguistique textuelle, il faut se demander sur la définition de la compétence écrite ou compétence pour communiquer à l'écrit. Selon Bouchard, c'est: «une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur Organisation matérielle, appropriée à des situations particulières diversifiées (1980:1609).

Pour Rürer (1980), la compétence écrite est une compétence textuelle qui implique une compétence réceptive et une compétence productive. Dans la compétence productive l'apprenant doit être capable de concevoir les thèmes, esquisser globalement un plan, enchaîner correctement les idées à niveau micro, structurer le tout en conformité avec types et catégories, et le coder littérairement.

Dabène (1987), parle plutôt d'une compétence scripturale, qui est définie comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoirs-faire et de représentations, cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits. Cette composante repose sur la compétence textuelle, laquelle est associée aux composantes sémiotiques, sociologiques et pragmatiques.

Pour d'autres, la compétence de production écrite implique une compétence linguistique ou compétence de bas niveau, (compétence pour produire un texte correctement selon les normes morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue employée) et une compétence discursive ou compétence de haut niveau (capacité pour produire un texte correctement du point de vue de son organisation comme un tout, sans oublier de prendre en considération le contexte où il se produit).

Notions clés pour évaluer la Compétence Discursive

La cohérence

Péry-Woodley (1993) dit que la cohérence est la clef de voûte de la linguistique du texte et elle la définit comme une qualité globale du texte. Un texte est cohérent quand on est capable de le percevoir comme un tout, quand il a non seulement une unité interne, mais aussi quand il est en accord avec la situation dans laquelle il s'inscrit. Elle ajoute que la notion de cohérence se situe en dehors du texte; pour qu'il y ait cohérence il faut que les connaissances introduites ou inférées soient communes entre le texte et le lecteur, l'incohérence naît quand le lecteur ne comprend pas ce qu'il lit.

Cette auteure nous dit aussi qu'il y a deux types de cohérence : la cohérence implicite et la cohérence explicite. Les textes à cohérence implicite sont ceux qui ne fournissent pas au lecteur de grands éléments pour faciliter la tâche de décodage; ils impliquent un coût cognitif plus grand pour arriver à la compréhension. Les textes à cohérence explicite, au contraire, aident constamment le lecteur à décoder plus facilement le ou les messages. En situation scolaire ou universitaire où l'étudiant doit fournir un grand effort pour éviter la polysémie dans ce qu'il écrit, il est fort souhaitable de rédiger des textes à cohérence explicite.

Pour Beaugrande et Dressler (1997) un texte est cohérent lorsqu'il y a une continuité de sens tout au long du même. Le mot sens est utilisé pour se référer aux connaissances transmises de manière effective à travers les expressions qui apparaissent dans le texte. Si le lecteur est incapable de reproduire ces connaissances, le texte est alors incohérent.

La cohésion

Pour beaucoup de linguistes il n'y a pas de différences entre la notion de cohérence et celle de cohésion; pour d'autres, la cohésion est une conséquence de la cohérence et vice-versa.

Pour Halliday et Hassan, (cités par Péry Woodley 1993:63), la cohésion est définie comme «les moyens par lesquels des éléments qui n'entretiennent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation».

Pour Beaugrande et Dressler la cohésion d'un texte se produit lorsque «les séquences des phrases qui composent la superficie textuelle sont interconnectées à travers les relations grammaticales comme la répétition, les formes pronominales, la coréférence, l'élision ou la connexion» (1997:12).

La cohésion textuelle se produit grâce à différents éléments linguistiques tels que:

L'anaphore: L'anaphore est d'habitude définie comme une figure rhétorique qui nous permet de reprendre un élément déjà présent dans le texte. Reichler-Be-guelin complète cette définition lorsqu'elle affirme que pour comprendre l'ana-phore, il faut se référer non seulement au savoir construit linguistiquement par le texte lui-même, mais aussi il faut considérer « les contenus inférentiels qu'il est possible de calculer à partir des contenus linguistiques pris pour prémisses, et cela grâce aux connaissances lexicales, aux pré requis encyclopédiques et culturels, aux lieux communs argumentatifs ambiants dans une société donnée » (1998:18).

C'est-à-dire, pour interpréter un élément dit anaphorique, il est parfois né-cessaire de prendre en considération des références extra textuelles faisant partie du réservoir social et culturel qu'il y a en commun entre le scripteur et le récepteur. Maintes fois, le récepteur d'un message n'arrive pas à le décoder parce qu'il y a des pronoms ou des noms dont le référent n'est pas dans le texte ; ceci n'étant pas évident pour le récepteur, il ne peut retrouver le référent ni dans le texte ni en fai-sant appel aux connaissances extra textuelles. Pour cette raison on doit apprendre aux étudiants qu'au moment de rédiger, ils doivent savoir calculer la distance qu'il y a entre un élément anaphorique et son référent, et qu'il faut toujours s'efforcer pour que ces référents soient effectivement partagés par leur possible interlocu-teur, autrement ils risqueront de ne pas être compris.

Types d'anaphores:

L'anaphore pronominale: C'est la reprise qui se fait à travers un pronom ; elle peut être totale, le pronom remplace toute une phrase ou idée, ou partielle, le pronom remplace ou reprend un élément d'une phrase ou une idée complète.

L'anaphore lexicale: C'est la reprise qui se fait à travers un substantif. Elle peut être fidèle, infidèle ou associative. L'anaphore fidèle consiste en une reprise à travers un substantif dont le sens reste très proche du sens du référent; l'anaphore in-fidèle est une reprise faite par un substantif dont le sens n'est pas forcément proche du référent, c'est le scripteur qui a « forcé » la relation; l'anaphore associative se sert d'un substantif dont le sens est associé au référent.

L'anaphore adverbiale: Un adverbe sert à reprendre le complément d'une phrase ou une proposition.

L'anaphore verbale: un verbe reprend un autre verbe; par exemple «Marie a insisté pour faire la vaisselle, mais Joséphine l'aurait fait plus vite».

La coréférence: C'est un processus par lequel un mot, un substantif, renvoie à un autre mot sans qu'il y ait un nouveau calcul référentiel, tandis que pour l'ana-phore il faut faire nécessairement un calcul référentiel; elle joue seulement sur un élément de la phrase à la quelle elle se réfère. Par exemple, « Je viens de rencontrer Gérard Depardieu. L'acteur m'a donné son autographe » dans cette dernière

phrase, l'ensemble article défini – substantif, l'acteur, nous fait comprendre que l'on se réfère à Gérard Depardieu.

La cataphore: Elle nous permet, comme l'anaphore, de mettre en relation deux éléments d'un contexte déterminé sans qu'il y ait une répétition pure et simple de ces éléments. A différence de ce qui se passe avec les anaphores, l'interprétant de l'expression référentielle cataphorique est fourni à posteriori. Par exemple : il m'a prêté ce livre d'Histoire, Pierre. Le pronom «il» fait référence au nom propre «Pierre». Le scripteur peut employer ce type de reprise pour provoquer un effet de sens chez le lecteur, par exemple, pour créer du suspense. Il peut aussi inverser l'ordre d'apparition des éléments pour attirer l'attention du lecteur sur ce qui est inversé ou présenté d'abord. Comme dans le cas des anaphores, les référents des cataphores peuvent se situer à l'extérieur du texte, dans le réservoir socioculturel du scripteur, mais, encore une fois, comme le dit Marie-José Reichler -Beguelin, il faut alerter les étudiants au moment de faire ce type de référence; il est important que le lecteur soit capable de retrouver cette référence externe.

La connexité: La connexité se manifeste grâce à l'utilisation de connecteurs qui permettent de structurer l'ensemble des phrases et des paragraphes d'un texte, ce qui facilite la tâche de décodage chez le lecteur.

Il faut signaler que Fayol considère que les connecteurs, dans un sens ample, «ont d'abord pour fonction d'indiquer, comme les marques de ponctuation, la force de liaison entre deux énoncés et/ou deux énonciations» (1997:151) Il dit aussi que les connecteurs peuvent montrer le type de relation qu'il y a entre les énoncés ou les énonciations.

Nous pouvons classer les connecteurs en: connecteurs pour organiser l'information (ceux qui initient un paragraphe ou une phrase), connecteurs temporels et connecteurs argumentatifs, qui indiquent sémantiquement le parcours argumentatif du scripteur.

Parmi les connecteurs organisateurs il y a: d'abord, premièrement, en premier lieu, deuxièmement, en second lieu, puis, en fin, pour finir, finalement, d'un côté, d'un autre côté, etc.

Les connecteurs temporels sont, entre autres, d'abord, puis, ensuite, après, finalement, en fin, etc.

Dans certaines occasions ils peuvent être employés comme connecteurs -organisateur d'idées ou de paragraphes.

Les connecteurs argumentatifs se classent selon la relation logique qu'ils établissent.

-Relation de cause: parce que, puisque, comme, étant donné que, du fait que, grâce à, du fait que, car, à cause de, etc.

-Relation de conséquence: alors, donc. Par conséquent, si bien que, c'est pourquoi, si que, ainsi, aussi (au début de phrase ou de proposition), etc.

-Relation d'opposition: Alors que, tandis que, mais, en revanche, cependant, toutefois, au lieu de, cependant, etc.

-Relation de concession: Même si, bien que, quoique, quoi que, malgré, en dépit de, etc.

L'utilisation de tous ces connecteurs ne paraît pas du tout facile pour un scripteur non expert; souvent il les utilise sans prendre en considération les nuances qui les différencient, même s'ils appartiennent à une même catégorie. C'est pourquoi il est très important que le professeur enseignant de l'écrit en FLE laisse toujours un espace dans ses cours pour expliquer en détail les connecteurs, en spécifiant toujours les contextes dans lesquels ils peuvent être utilisés.

La ponctuation

Catach (repris par Dahlet) dit que la ponctuation est

L'ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, « intérieur » au texte et commun aux manuscrits et aux imprimés, la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique (2003: 18).

Dahlet affirme que la ponctuation opère à trois niveaux: à niveau des mots (trait d'union, apostrophe, point abrégé), à niveau des phrases (l'alinéa, le point, le point-virgule, la virgule, etc.), et à niveau du texte (« ensemble des blancs qui donnent au texte sa forme, le plus petit blanc étant alors l'alinéa »).

L'expérience auprès d'un public vénézuélien, même à un niveau universitaire, nous dit que les erreurs les plus fréquentes s'observent au niveau de la ponctuation des phrases. En effet, on voit assez souvent une tendance chez les étudiants à rédiger des phrases très longues car on emploie la virgule au lieu du point pour séparer les énoncés. On peut remarquer aussi une autre tendance : l'hyper ponctuation. Les scripteurs non experts, croyant éviter ainsi toute confusion ou ambiguïté, mettent des points par tout, ce qui donne l'impression d'être face à un texte entrecoupé.

Berrendonner essaie de nous expliquer l'origine de ces difficultés: « l'orthographe impose tout d'abord une tâche de segmentation du discours : pratiquement l'apprenant doit convertir une suite de périodes, elles mêmes formées d'énonciations successives, en une suite de phrases » (1993:24).

Voilà pourquoi dans un cours ayant comme objectif principal d'apprendre aux étudiants à rédiger en français langue étrangère, on ne peut pas laisser de côté l'enseignement des règles de base de la ponctuation des phrases.

Conclusion

Comme nous venons de voir tout au long de cet article, enseigner à communiquer par écrit est une tâche qui exige la connaissance et maîtrise de beaucoup de concepts et de notions clefs. Il ne s'agit pas tout simplement de donner une tâche d'écriture et puis corriger ce que les étudiants font. Il faut aller beaucoup plus loin et rien laisser au hasard.

Références

- Adam J.-M. (1991). *Cadre théorique d'une typologie séquentielle*. Revue *ELA*, 83, Juillet-septembre.
- Beaugrande R.-A. & Dressler W.-U. (1997). *Introducción a la Lingüística de texto*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Béguelin M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Beoek et Duculot.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Berrendonner A. (1993) La phrase et les articulateurs du discours. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, février- mars.
- Bouthier, C., Cauche, S. & Vitrac, L. (1994) *Le français en BEP*. Paris: Nathan.
- Coltier D. (1986). « *Approches du texte explicatif* », *Pratiques*, n.51,
- Cornaire C. et Raymond M-P. (1999). *La production écrite*, Paris: CLE International
- Dabène M. (1987). « L'adulte et l'écriture », in Chiss J.-L., Laurent J.-P., Meyer J.-C., Romian H. & Schneuwly B. [dirs], *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, actes du 3ème. Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, Bruxelles: Prisme.
- Dahlet P. (1994). « Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction », in Coleman J.-A. & Crawshaw R. [dir.], *Discourse variety in contemporary french : descriptive and pedagogical approaches*. Londres AFLS/CILT.Middlesex: University Press.
- Dahlet V. (2003). *Ponctuation et Énonciation*, Guyane- Guadeloupe- Martinique, Paris, Réunion: Éditions Ibis Rouge.
- Dictionnaire Le Petit Robert, (1990) Nouvelle édition, Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Fayol M. (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension », *Langue française*, 8.
- Flower L. & Hayes J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", in *Textos y contexto*, Rodríguez M.-E. [Dir.], (1996), Buenos Aires: Asociación internacional de lectura –Lectura y vida.
- Garcia-Debanc C. (1996). "Tâches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implications didactiques", *Revue ELA* n. 101, janvier- mars, 1996.

- Hayes J. (1998). «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », in Piolat A. & Pélissier A. [dirs.], *La rédaction de textes, approche cognitive*, Lausanne: Délachaux et Niestle.
- Moirand S. (1979). *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, Paris: CLE International.
- Péry-Woodley M. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser la production des apprenants*, Paris: Hachette.
- Pouliot M. (1993). «Discours explicatif écrit en milieu universitaire. Une expérience d'enseignement – apprentissage», *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, février-mars.
- Rucr H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier / Crédif.



Transposition des Rôles dans le Processus d'Enseignement / Apprentissage d'un cours d'Allemand Langue Étrangère

Tepey Saraí Matos Aldana

Universidad de Los Andes, Venezuela

tepeysarai@yahoo.com / tepey@ula.ve

Résumé

L'enseignement/apprentissage des langues suppose la connaissance et maîtrise tant de l'objet d'étude et des processus cognitifs et affectifs de l'étudiant pendant l'apprentissage, d'un côté, que du processus d'enseignement, d'un autre côté. Or, dans certains cas, la tendance de l'enseignant est à se concentrer sur ce dernier. Cependant, quand les résultats ne sont pas optimaux, la compréhension des implications de l'apprentissage et une meilleure didactisation de l'objet d'étude deviennent un besoin impératif. Dans ce sens, nous proposons à l'enseignant un outil concret de travail qui lui permettrait, en se situant à la place de l'étudiant, de remarquer ce besoin personnellement. Cet article expose non seulement l'application de cette méthodologie de transposition du rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant dans une expérience didactique pendant un cours d'allemand, mais aussi les résultats obtenus à partir de l'analyse des données, une fois le rôle d'enseignant repris. On peut voir l'efficacité de cet exercice car l'enseignant peut conscientiser plus facilement la déficience de sa réflexion didactique et la nécessité d'une reformulation dans la présentation des contenus. Il/elle devient plus capable de questionner sa propre performance. Ceci ne peut que bénéficier les étudiants.

Mots-clés: enseignement, apprentissage, rôles, transposition, observation critique, autoévaluation.

Transposición de Roles en el Proceso de Enseñanza / Aprendizaje de un Curso de Alemán como Lengua Extranjera

Resumen

La enseñanza/aprendizaje de las lenguas supone el conocimiento y manejo tanto del objeto de estudio, como de los procesos cognitivos y afectivos del estudiante durante el aprendizaje, por un lado y del proceso de enseñanza, por el otro. Ahora bien, en algunos casos, la tendencia del docente es a concentrarse en este último. Sin embargo, cuando los resultados no son óptimos, la comprensión de las implicaciones del aprendizaje y una mejor didactización del objeto de estudio se convierten en una necesidad imperativa. En este sentido, se propone una herramienta concreta de trabajo al docente que le permite, situándose en el lugar del estudiante, advertir esta necesidad personalmente. El presente artículo muestra no sólo la aplicación de esta metodología de transposición del rol del docente hacia el del estudiante mediante una experimentación durante un curso de alemán, sino también sus resultados, al analizar los datos luego de retomar el rol de docente. La eficacia del ejercicio radica principalmente en que el docente puede conscientizar más fácilmente el hecho de que la familiaridad que resulta de su experiencia con el objeto de estudio puede conducirlo a una reflexión didáctica deficiente, lo que genera a su vez, el replanteamiento de la presentación de los contenidos y el cuestionamiento del desempeño propio. Todo esto redundará finalmente en beneficios para los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, roles, transposición, observación crítica, autoevaluación.

Role-Reversal in the Teaching-Learning Process of a German as a Foreign Language Course

Abstract

The teaching-learning of languages presupposes knowledge and handling of both the object of study and the student's cognitive and affective processes during learning, on the one hand, and the teaching process, on the other. Now, in some cases the teacher's tendency is to focus on the latter. However, when results are not optimal, the understanding of the learning implications and a better didactization of the object of study become an imperative need. In this sense, we offer a concrete

working tool which will allow teachers, by taking the student's place, to perceive this need personally. The present article shows not only the application of this methodology of teacher- student role-reversal by means of an experimentation during a German course, but also its results, when analyzing the data after retaking the teacher's role. The efficacy of the exercise resides mainly in that teachers can gain awareness more easily of the fact that the familiarity resulting from their experience with the object of study may lead them to a deficient didactic reflection, which also generates the reconsideration of the presentation of contents and the questioning of their own performance. All of this finally results in benefits for the students.

Key words: Teaching, learning, roles, reversal, critical observation, self-assessment.

Introduction

Dans l'enseignement/apprentissage des langues on distingue trois pôles principaux, à savoir: la langue, l'apprenant et l'enseignant. Il existe, entre ces trois pôles, des relations de natures diverses qui comprennent l'ensemble de paramètres communs à toute situation pédagogique. Ainsi, entre la langue et l'enseignant on peut parler d'une relation didactique; entre l'enseignant et l'apprenant on parle d'une relation d'enseignement et, finalement, entre l'apprenant et la langue, d'une relation d'apprentissage (Chevallard, 1984 cité par Abry, 2004).

Or, en tant qu'enseignants de langues étrangères, on se situe en général purement dans la relation d'enseignement, on sait et on essaye de transmettre le savoir. Cette vision restreinte nous fait oublier fréquemment la relation didactique et, très souvent, la relation d'apprentissage nous reste étrangère.

Mais, comment apprennent les étudiants? Ceci devrait être une question clé dans la tâche de l'enseignant qui vise à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. À cet égard, l'observation et la réflexion des cours, proposées par Allwright et Bailey (exploratory teaching) (Martínez, 1996), fournissent un outil important d'autoévaluation, permettant à l'enseignant d'analyser sa propre démarche et les réactions des étudiants en contexte didactique. Cependant, pour pouvoir observer la pratique de l'enseignant intégralement, il est encore plus convenable de prendre du recul et s'observer de dehors.

Dans ce sens, l'enseignant peut assumer le rôle de l'étudiant et se placer de l'autre côté de la frontière, du côté de l'apprentissage. On pourrait atteindre ce but en suivant un cours d'une langue inconnue (Blanc et Varga, 2004), par exemple.

La finalité principale de cette transposition de rôles est d'en extraire de nouvelles données servant à la compréhension des processus cognitifs qui ont lieu

chez l'apprenant, pour revenir ensuite à la position d'enseignant et remettre en question ses propres stratégies de cours. Toutes ces connaissances seront intégrées aux relations didactiques et d'enseignement qui pourraient, à leur tour, devenir plus efficaces. C'est là l'objet de cette recherche.

Méthodologie

Pour pouvoir analyser la situation d'enseignement/apprentissage des langues du point de vue de l'étudiant, on a développé une recherche en trois phases. D'abord on a suivi un cours d'allemand, langue qui nous était inconnue. Puis, pendant le cours, on a appliqué la méthodologie de l'observation (Blanc et Varga, 2004) en considérant les variables suivantes:

la langue choisie (famille linguistique, difficultés spécifiques, grammaire, phonétique, syntaxe, etc.),

l'apprentissage (motivations pour apprendre la langue, représentations que l'on se fait de la langue, acquisition des compétences linguistiques, contexte social de l'étudiant, influence de la langue maternelle dans l'apprentissage, etc.)

l'enseignement (contenus, supports, contexte social, organisation des séances, modalités de travail, etc.)

Finalement, on a rassemblé les données obtenues pour en dégager quelques conclusions visant à améliorer la pratique pédagogique.

Résultats

1. À propos de la langue allemande. Une langue difficile pour un hispanophone

L'allemand, étant une langue germanique, est très éloigné de l'espagnol qui est une langue romane. Le fait d'appartenir à des familles linguistiques différentes est à l'origine de dissemblances syntaxiques, lexicales et phonétiques assez pointues entre les deux langues. Cela signifie que l'apprentissage de l'une des deux implique d'assumer une tâche qui s'annonce particulièrement difficile pour celui dont la langue maternelle est l'autre. Ce qui était le cas du cours d'allemand analysé dans ce travail, où tous les étudiants étaient hispanophones.

Par contre, l'appartenance des deux langues (maternelle et cible) à la même famille linguistique permet un apprentissage plus aisé dont l'intercompréhension est la piste la plus évidente. On a un exemple de cela chez les romanophones¹. De là, on peut déduire que l'enseignant peut profiter de cet avantage linguistique quand il travaille dans le cadre d'une même famille de langues. Dans le cas contraire, il se doit d'être plus consciencieux dans sa réflexion didactique afin de faciliter l'apprentissage à ses élèves.

Placée du côté de l'étudiant, on a pu constater que c'est au niveau syntaxique où on découvre l'extrême complexité de la langue allemande par rapport à la langue espagnole. Dans un cadre romanophone, on dépend des prépositions et de l'ordre des éléments de la phrase pour savoir quelle est leur catégorie morphologique. En allemand, par contre, on se sert des suffixes pour accomplir cette fonction². Même si l'espagnol est une langue flexionnelle (c'est-à-dire, une langue à racines fixes auxquelles on rajoute des désinences exprimant des modifications spécifiques) tel que l'allemand, ces modifications sont en nombre limité. Ce qui n'est pas le cas de la langue germanique. Ainsi, en espagnol les désinences expriment la personne dans le cas des conjugaisons (flexion verbale), le nombre et le genre dans le cas des adjectifs, des noms, des pronoms et des articles (flexion nominale). Or, en allemand il faut ajouter un genre de plus: le neutre et quatre cas signalant la fonction syntaxique du mot: nominatif, accusatif, génitif et datif comme on peut le voir sur la grille numéro 1.

GRILLE NUMÉRO 1

Source: <http://www.maxicours.com/cours/allemand-lv2/terminale-s/165866.html>

cas	masculin	féminin	neutre	pluriel
cas	masculin	féminin	neutre	pluriel
nominatif	netter Mann	nette Frau	nettes Kind	nette Leute
accusatif	netten Mann	nette Frau	nettes Kind	nette Leute
datif	nettem Mann	netter Frau	nettem Kind	netten Leuten
génitif	netten Mannes	netter Frau	netten Kindes	netter Leute

À part cela, en ce qui concerne le lexique, un hispanophone est en situation de désavantage. Il a besoin de développer sa capacité de mémoriser d'une façon permanente quand il étudie l'allemand.

En effet, il est très difficile, même impossible, de faire des associations entre les signes des deux langues en question pour des raisons étymologiques. On est isolé dans un contexte nouveau. Ceci a été notable tout au long du cours suivi, où on a pu apprécier l'énorme difficulté à retenir le vocabulaire, éprouvée par les étudiants en général. Cette difficulté menait la plupart d'entre nous, à dédier une grande partie du temps de l'apprentissage à la mémorisation, tout en négligeant les autres tâches nécessaires pour l'acquisition.

Cela nous montre aussi l'avantage qu'a, dans ce sens, un professeur de français pour des étudiants hispanophones par exemple, puisque les associations sont plus envisageables entre ces deux langues. Dans ce cas, l'apprenant peut mieux se centrer sur d'autres aspects de la langue, tout en restant prévoyant car les faux amis, liés à un excès de confiance, peuvent aboutir à une espèce indésirable de «francagnol».

Finalement, en ce qui concerne la mélodie de la langue, et donc son côté esthétique, pendant le cours, on a pu éprouver un certain trouble vis-à-vis de la phonétique allemande. Ce « Ich liebe dich » prononcé sur les dialogues et les enregistrements de la méthode, pendant le cours suivi, à côté d'un « Je t'aime » français ou d'un «Te amo» espagnol, perdait la musique et en conséquence la poésie liées à la phrase.

Ceci fait émerger l'influence non seulement des éléments segmentaux sur l'attitude linguistique de l'apprenant, mais aussi, celle des éléments suprasegmentaux. On a tendance à identifier certains traits prosodiques à certains contenus sémantiques qui semblent répondre à un même patron dans quelques langues. Or, quand il s'agissait de l'allemand, du point de vue des étudiants du cours (hispanophones), ce patron paraissait s'effacer et la dissimilitude provoquait une attitude négative.

À part cette appréciation, évidemment subjective, il y a encore beaucoup de traits phonétiques différents entre l'allemand et l'espagnol qui font que la difficulté d'apprentissage s'accroisse. En effet, malgré son écriture presque phonétique, l'allemand, avec ses 27 consonnes, 17 voyelles et 3 diphtongues (présentés sur la grille 2 et le graphique 1 ci-dessous), exige un grand effort de la part de l'étudiant hispanophone qui, de plus, ne trouve aucune inspiration dans les coups de glotte qui, laissant l'air froid s'écouler entre les mots, ne leur permettent pas de se joindre dans des belles liaisons.

Or, malgré tous les obstacles qu'un apprenant peut rencontrer dans le processus d'apprentissage de l'allemand, il faut dire que, le rapport qu'il y a entre les dissimilitudes de deux langues (langue maternelle et langue d'apprentissage) et la difficulté d'apprendre, n'est pas aussi important que celui qui existe entre la représentation que l'on se fait de la langue à apprendre et son apprentissage. On peut le voir par exemple dans le cas des hispanophones qui, captivés par les traits de ces cultures, décident d'apprendre une langue asiatique ou africaine et y parviennent malgré les difficultés dues au manque de contact, entre autres.

Cela nous sert à juger l'importance des attitudes envers la langue, à apprendre et à comprendre comment cela peut faciliter ou bien entraver l'apprentissage. On pourrait dire à première vue que cette question de la représentation des étudiants de la langue cible et de ses motivations, ne lui concerne que personnellement. Cependant, on a ici un aspect fondamental dans le processus d'enseignement/apprentissage qu'il vaut la peine d'analyser de façon approfondie afin de déterminer jusqu'à quel point l'enseignant peut intervenir et que nous analyserons par la suite.

GRILLE NUMÉRO 2

Source: http://fr.wikipedia.org/wiki/Prononciation_de_l'allemand

Consonnes de la langue allemande. Sont en gras les sons ne faisant pas partie du système phonétique fondamental de l'espagnol du Vénézuéla.

Mode articulaire	point d'articulation		sourdes		Sonores
Occlusif	Bilabial	p	<i>plus</i>	b	<i>Birne</i>
	Dental	t	<i>Tat</i>	d	<i>Dirndl</i>
	Vélaire	k	<i>Kohl</i>	g	<i>Garage</i>
	Glottal	'			
Nasal	Bilabial			m	<i>Mutter</i>
	Alvéolaire			n	<i>Nein</i>
	Vélaire			?	<i>Ring</i>
Fricatif	labio-dental	f	<i>fein</i>	v	<i>Wein</i>
	Dental	ʔ	<i>Thriller</i>		
	Alvéolaire	s	<i>Straße</i>	z	<i>Silbe</i>
	post-alvéolaire		<i>Schlacht</i>		<i>Garage</i>
	Palatal	ç	<i>China</i>	²	<i>Jahr</i>
	Uvulaire	?	<i>Ach</i>	³	<i>Ring</i>
	Glottal	h	<i>hell</i>		
Affriquée	Bilabial	pf?	<i>Pfeife</i>		
	Alvéolaire	ts?	<i>Zoll</i>		
	post-alvéolaire	t?	<i>Tschechien</i>	<u>d</u>	<i>Gin</i>
Spirant latéral	Alvéolaire			l	<i>Lecken</i>

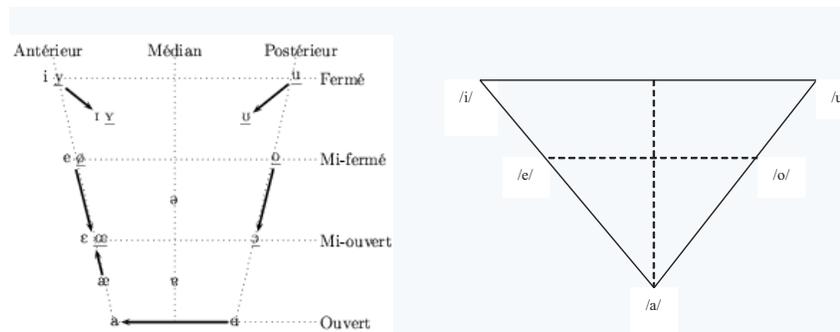
GRAPHIQUE NUMÉRO 1

Source: <http://fr.wikipedia.org>

Comparer au

Système vocalique de base de l'allemand.

Système vocalique de base de l'espagnol



2. Regard sur l'apprentissage des langues

Parmi les éléments observés du côté de l'apprentissage, le choix de la langue, sa représentation et le travail dans un groupe d'étudiants ont joué un rôle prépondérant.

A. Libre choix ou apprentissage forcé, le début d'un blocage

Nous avons tous des motivations diverses pour apprendre une langue qui se rapportent à des raisons professionnelles ou affectives (désir d'accéder à une culture par exemple). Cependant, parfois le choix est restreint et peut même ne pas exister, spécialement dans les contextes où l'apprentissage d'une langue est déterminé par un caractère d'obligation (collèges, lycées, cursus universitaires, etc.). Dans quelques cas, cette situation anéantit l'intérêt et provoque un blocage affectif chez l'étudiant, qui est extrêmement fâcheux.

Dans le cas étudié, on a pu remarquer qu'un nombre considérable des personnes qui suivaient le cours, le faisaient pour répondre à des contraintes, professionnelles ou académiques. Cela veut dire, qu'ils étaient obligés de prendre le cours. Il n'y avait pas eu de choix où l'on aurait pu se laisser guider par la passion que peut éveiller une langue ou une autre. L'apprentissage forcé résultait dans un manque de motivation et, par conséquent, dans une difficulté majeure.

Or, ce manque d'intérêt initial est dû très souvent, de son côté, à une image (représentation ou attitude linguistique) négative que l'étudiant se fait de la langue et de la culture à apprendre et qui est la raison préalable des problèmes de l'apprentissage.

B. Influence de la représentation de la langue sur le processus d'enseignement/ apprentissage

En ce qui concerne la représentation, il y a plusieurs niveaux à considérer. En effet, l'étudiant a un concept préalable de l'apprentissage et de la langue. En ce qui concerne la langue, il y a à la fois des représentations qui répondent au cadre sociolinguistique (relation entre la langue cible, la langue source et, éventuellement d'autres langues en présence dans le contexte d'apprentissage) et celles qui sont en rapport avec le cadre métalinguistique (aspects psychologiques, cognitifs et affectifs entourant l'apprentissage) (Lehmann, 1993). Les aspects sociolinguistiques ayant été analysés précédemment, nous voulons porter notre regard sur le métalinguistique, spécialement sur ce qui concerne les représentations ayant trait à l'affectivité des étudiants. Pour ce faire nous allons considérer ci-dessous l'influence négative de la représentation de la langue chez l'apprenant, d'un côté et, la possibilité que cette influence détourne dans un sens plus favorable à l'apprentissage, de l'autre côté.

b.1 Une langue et une culture peu attirantes

L'une des raisons fréquentes qui incite pour ne pas étudier une langue déterminée est le fait que la représentation de cette langue et de cette culture n'éveille aucun intérêt. En ce qui concerne l'allemand, on trouve même des cas dans les chroniques comme celui de Frédérique II le Grand, roi de Prusse (entre 1740 et 1786) et grand ami de Voltaire, qui, étant un mécène des arts et des lettres, avait refusé la langue et la culture d'outre-rhin. Il préférait parler français, langue qu'il trouvait « plus belle ».

Dans le cours d'allemand, beaucoup de personnes, étant obligées d'apprendre cette langue et en ayant une image très négative, l'associaient avec la rigidité et la milice dû, d'un côté, à l'idée promue par le totalitarisme d'Adolf Hitler de supériorité d'une race et, de l'autre, au fait même qu'en espagnol « prussien » signifie sévère, strict, avec un sens de la discipline exagéré. La prédisposition s'est vite introduite dans les esprits et la carence de motivation s'est fait noter. Ces aspects de la culture germanique ne résultant pas attirants, l'apprentissage de l'allemand n'enthousiasmait pas non plus.

Cependant, une fois en cours de langue, un enseignant a la possibilité de changer ce type de représentations afin d'améliorer l'attitude de l'étudiant pendant l'apprentissage. Ce dernier peut se rendre compte qu'il néglige beaucoup d'aspects importants de la langue et de la culture cibles grâce aux apports de l'enseignant.

b.2 Une possibilité d'ouverture de l'esprit

On parle l'allemand non seulement en Allemagne mais aussi en Autriche, en Suisse, au Liechtenstein, au Luxembourg, en France (Alsace et Lorraine), en Italie et dans beaucoup d'autres pays où il y a des communautés germaniques. Cela fait au total 120.000.000 de germanophones perçus depuis des stéréotypes sans raison.

D'ailleurs, la culture germanophone a été le berceau d'une part importante de la musique, de la littérature, de la philosophie, de la psychologie, de la psychanalyse, du théâtre et du cinéma du monde. De ce fait, avec la maîtrise de la langue allemande on ne peut qu'enrichir l'esprit. Par conséquent, la motivation pour apprendre une langue peut être engendrée par la culture qu'elle véhicule.

Dans ce sens il faut dire que l'enseignant est dans une position favorable non seulement pour aider les étudiants dans l'amélioration de leur capacité d'expression orale et écrite, mais aussi et surtout, pour stimuler leur intérêt en mettant en relief les traits culturels qui se trouvent en arrière plan.

Or, en parlant des étudiants (dans un sens large) il va falloir considérer l'apprentissage comme un processus faisant partie de la société. Une société dont la pluralité nous montre que, évidemment, on ne partage pas tous, la même conception de l'apprentissage et que cela exige que la réflexion se tourne vers la maîtrise des groupes.

c. Un groupe dynamique mais peu persévérant.

Quand on travaille dans le domaine de l'enseignement des langues, on sait qu'un cours, pour être efficace, exige du travail dans des groupes réduits. Le risque, le cas contraire, est de se cantonner dans le superficiel où il est difficile de progresser et les étudiants, frustrés, finissent par désert.

Or, dans l'enseignement supérieur, gratuit, au Venezuela, on vit actuellement une augmentation constante des matricules qui force à remplir les salles avec de grandes quantités d'étudiants. Par conséquent, on trouve avec fréquence des classes qui dépassent les 40 étudiants, avec les difficultés que cela implique. Le cours d'allemand par exemple comptait 26 étudiants vénézuéliens. On ne pouvait donc guère parler d'attention personnalisée, ce qui exigeait beaucoup plus de travail en autonomie de la part de l'élève.

D'autre part, les groupes sont presque toujours de nature hétérogène. Dans notre cours, il y avait un écart important entre les vrais et les faux débutants, ces derniers ayant eu une expérience préalable avec la langue, c'était eux qui déterminaient, malheureusement, la progression du cours. Même si l'on peut considérer que ce genre de situation peut être un stimulus pour se mettre au même niveau que les autres, et par conséquent, pour faire des progrès plus rapidement grâce à la pression qu'exerce le groupe, généralement l'effet est l'inverse. Cela va au détriment de la cohésion du groupe.

Ce manque de cohésion était évident dans le cours, ce qui se manifestait, entre autres, par une absence de progrès chez la plupart des étudiants, qui n'étaient plus que cinq à la fin. Néanmoins, on ne peut pas omettre d'autres éléments qui sont en rapport avec le contexte de l'apprentissage et qui jouent également un rôle important dans la désertion des étudiants, comme la culture d'origine, la situation socioéconomique, le manque d'autonomie, etc. Nonobstant, cela peut faire l'objet

d'une étude ultérieure plus étendue que l'on laissera un peu de côté pour nous intéresser maintenant au troisième pôle de la relation didactique.

3. Le point sur l'enseignement des langues

Le contexte d'apprentissage joue un rôle très important dans le processus éducatif de n'importe quel domaine (Martinez, 1996). Pour cela, les insuffisances dans les structures politiques, sociales, économiques, éducatives, etc. d'un pays, vont causer des difficultés qui affecteront les résultats des ces processus éducatifs. On sait que la défaillance d'une de ces structures sera en relation avec la défaillance des autres, car elles sont toutes en interdépendance. Cependant, nous essayerons de nous centrer sur certains problèmes qui concernent directement le cas étudié et le contexte se limitera à la salle de classe.

A cet égard, il faudrait parler des ressources à notre disposition. Nous avons ainsi, d'un côté les ressources matérielles et, de l'autre les ressources humaines. En ce qui concerne les ressources matérielles, il faut dire que les infrastructures et les équipements qui facilitent le processus de formation (des ordinateurs, du matériel multimédia, audiovisuel, des livres, des dictionnaires) doivent être bien gérés pour atteindre les objectifs. Dans le cours d'allemand, nous ne nous sommes pas servis de supports et moyens variés pour faire apprendre la langue. Les seuls supports utilisés ont été un tableau de feutre, la méthode (le livre) et une cassette audio, le livre étant le centre autour duquel se déroulaient les cours.

L'ordre, l'organisation, et la cohérence ont été déterminés par la progression que l'auteur de la méthode « Moment Mal » avait choisie pour son ouvrage.

Cette façon limitée d'organiser les séances peut impliquer un travail monotone qui affecte la motivation des étudiants. Quand on ouvre pendant toutes les séances le livre, là où l'on s'est arrêté la fois d'avant, et que l'on étudie le nouveau contenu sous la même optique, sans possibilité d'appréhender l'information par un autre moyen, l'enthousiasme décline chez les apprenants. L'utilisation des supports les plus variés peut, par contre, optimiser la qualité des cours.

Quant aux ressources humaines, il existe beaucoup de variables à considérer, mais nous nous limiterons à faire une analyse de l'enseignant dans les démarches pédagogiques qui résultent de la mise en fonctionnement de plusieurs éléments, puisqu'il ne s'agit pas là d'un savoir faire que l'on peut acquérir dans les livres. En effet, à part le savoir-faire de tout enseignant, sa personnalité et les traits socioculturels de son pays, entre autres, auront des implications importantes dans le déroulement du cours.

Il paraît utile, de commencer par préciser que tout le long du cours d'allemand la relation enseignant / apprenant est restée très distante et la hiérarchie bien définie. En effet, si l'on analyse l'appropriation de l'espace par l'enseignant, qui se

tenait presque toujours derrière son bureau, on découvre que s'établie une frontière physique entre la partie de la classe qui a les connaissances (l'enseignant) et celle qui ne sait pas (les étudiants). Nous pouvons dire que, symboliquement, « le savoir » était hors de la portée de l'étudiant, ce qui le démotivait; alors que l'accessibilité à une langue devrait passer et se simplifier par l'accessibilité à l'enseignant.

Ensuite, on considère que la méthodologie appliquée dans le cours peut susciter chez nos lecteurs quelques remarques sur la possibilité de choisir une démarche pédagogique qui serait plus judicieuse. En négligeant par exemple le contenu culturel que pourraient apporter les documents authentiques, on néglige aussi les aspects sociaux et pragmatiques de la communication. La lecture et l'analyse des documents dans le cours étudié se limitaient aux extraits de la méthode, qui étaient des documents plutôt didactiques.

Un autre cas de démarche pédagogique qui peut ne pas convenir aux étudiants est l'usage excessif de la langue maternelle dans les cours, ce qui a eu lieu pendant le cours analysé sur ce travail. Ce recours systématique à la langue maternelle, sans considérer par exemple la traduction intersémiotique, peut être nuisible car on ne fait pas l'effort de s'exprimer dans la langue que l'on apprend. D'ailleurs, dans un groupe nombreux, la participation des étudiants tend à être limitée. De sorte qu'un étudiant ayant de très rares opportunités de parler, et voyant que l'usage de sa langue maternelle est largement accepté, aura tendance à rester dans le confort du vernaculaire. Les progrès peuvent tarder.

Toutefois, il y a eu des démarches dans le cours d'allemand assez intéressantes. Prenons l'exemple d'une situation d'enseignement qui a fait appel à la créativité de l'enseignant.

Pour étudier les parties du corps on se servait du livre, comme d'habitude. On s'attendait à une séance ennuyante de vocabulaire. Cependant, après quelques minutes consacrées à établir une liste de noms (Kopf, Gesicht, Ohr, Mund, Nase, Auge), l'enseignant a demandé « was machst du mit dem Kopf³? ». Nous sommes devenus plus enthousiastes grâce à l'idée d'apprendre de nouveaux verbes (hören, sehen, essen, gehen, schreiben...) Nous avons répondu : « ich denke mit dem Kopf⁴ ». L'enseignant a repris : « mit meinem Kopf? » -« nein, ich denke mit meinem Kopf⁵ ». Nous sommes très vite passés aux deuxièmes et troisièmes personnes grammaticales et, presque sans nous en rendre compte, nous avons fait un cours entier comprenant tout le vocabulaire du corps, la conjugaison au présent de l'indicatif d'au moins 10 verbes nouveaux et les adjectifs possessifs. Cela montre que l'on a la possibilité de développer nos propres ressources avec très peu de matériel.

L'entraînement phonologique peut nous apporter un autre exemple important. La méthode de l'enseignant consistait à nous faire écouter des phrases isolées dans des langues différentes pour nous faire reconnaître celle qui était en allemand. Cela est très approprié pour l'élargissement des paysages sonores (Lhote, 1995 :

21-29) des étudiants et utile pour l'appréhension des éléments suprasegmentaux, si importants et assez souvent oubliés dans l'enseignement des langues.

Finalement, pour l'évaluation, l'enseignant a proposé une présentation écrite et orale d'un sujet choisi par chaque étudiant. Ce type de travail est généralement effectué avec beaucoup d'enthousiasme par l'étudiant car on lui donne l'opportunité de participer d'une manière plus active au cours. Cela peut nous faire penser à l'importance d'un apprentissage centré sur l'apprenant (Lehmann, 1993) qui devrait être stimulé à trouver de lui-même la meilleure manière d'apprendre et à avoir un haut degré d'autonomie dans son travail pour s'assurer le succès.

Conclusions et Recommandations

...« chez-moi l'observation était devenue intuitive, elle pénétrait l'âme sans négliger le corps... elle me donnait la faculté de vivre la vie de l'individu [observé] »

Ce n'est que par le biais de mots de Balzac que l'on peut exprimer ce que l'expérience de la méthodologie de l'observation peut apporter. Quand nous nous plaçons dans une situation d'apprentissage, mais que nous devons observer et analyser simultanément la démarche pédagogique de l'enseignant et l'activité cognitive qui a lieu dans ce processus, l'attention tend à se porter sur l'une des tâches au détriment de l'autre. Pourtant cet exercice d'observation critique est un outil concret de travail pour assembler des données intéressantes. On doit observer les faits qui ont lieu dans la salle de classe; s'observer soi-même et ses réactions devant les faits; observer les autres acteurs de la situation; observer la langue cible; et de plus, nous devons considérer les fondements théoriques qui permettent de réaliser une analyse pertinente, plutôt objective, des enjeux des relations qui ont lieu dans cette situation.

Investi dans cette activité on se rend compte, comme enseignant, que quand on décide de considérer seulement un aspect de la situation enseignement / apprentissage et donc de juger et d'agir sans considérer les autres aspects, qui sont toutefois également importants, on est en train de désarticuler le triangle et finalement on se limite à une vision étroite des faits. Situé à la place de l'étudiant, par contre, on redécouvre l'enseignement et les difficultés qu'impose une langue dans son apprentissage, prise de conscience dont bénéficiera l'étudiant car, en tant qu'enseignant nous avons tendance à oublier que ce qui est devenu pour soi, à force de l'habitude, évident et logique, a été au début très compliqué et inaccessible et que ce n'est qu'une réflexion approfondie sur la relation didactique (enseignant - langue) qui peut aider à simplifier les contenus qui deviendront donc plus accessibles aux étudiants.

En résumé, cet exercice d'observation aide les enseignants à se centrer, entre autres, sur les éléments proposés par Dominique Abry dans son cours d'Introduction à la didactique d'une langue étrangère, comme étant indispensables pour l'éla-

boration pratique et la réélaboration des cours, selon les résultats obtenus dans l'apprentissage:

L'analyse des besoins des étudiants

La prise en compte de la situation d'enseignement et des conditions de cet enseignement (lieu, contexte social, politique, travail en groupes, nombre d'élèves, temps, ressources disponibles...)

La délimitation des contenus

La sélection des démarches et des supports les plus appropriés en fonction des objectifs

La prévision d'une évaluation pertinente

Il ne faut pas laisser de côté ni la possibilité d'établir une démarche comparative qui contemple les avantages de travailler dans le cadre d'une même famille linguistique ou les désavantages du cas contraire, ni la considération de la motivation de l'étudiant et des représentations qu'il se fait de la langue cible, ni la question de l'accessibilité à l'enseignant comme l'une des portes d'entrée vers l'acquisition d'une langue étrangère.

Définitivement, que ce soit en tant qu'enseignant ou que ce soit en tant qu'étudiant, on devrait essayer de maîtriser l'observation réflexive jusqu'à ce qu'elle devienne une attitude constante et automatique.

Notes

1. Pour plus d'information consulter le Programme Galatea sur ce site <http://www.u-grenoble3.fr/galatea>
2. Cependant à part les suffixes il y a quelques règles qui complètent la complexité. Par exemple, le sujet et le verbe s'inversent s'il y a un adverbe dans la phrase : «Ich wohne in Merida» devient «Jetzt wohne ich in Merida»
3. «Qu'est-ce que tu fais avec la tête ?»
4. «avec la tête je pense»
5. «avec ma tête ?» - «non, avec ma tête»

Références

- Abry, D (2004). *Introduction à la didactique d'une langue étrangère*. Poitiers: Centre National d'études à distance.
- Balzac, H. (1853). Théorie de la démarche. Site Internet (consulté en mai. 2007) http://m- page.noos.fr/crosin000v/Balzac/Biographie_fr_Balzac.html
- Blanc N. et Varga R. (2004). *Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle*. Poitiers: Centre National d'études à distance.
- Chevallard, Y. (1984). *La transposition didactique*. Paris : La pensée sauvage

Consonnes de l'allemand. Site Internet (consulté en mai, 2007) http://fr.wikipedia.org/wiki/Prononciation_de_l'allemand

Déclinaison forte de l'adjectif. Site Internet (consulté en mai, 2007) <http://www.maxi-cours.com/cours/allemand-lv2/terminale-s/165866.html>

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette F.L.E.

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, Que sais-je.

Image: Système vocalique allemand.png http://fr.wikipedia.org/wiki/Image:Syst%C3%A8me_vocalique_allemand.png



Diagnóstico sobre la Comprensión Oral del Inglés en el Campo de la Aeronáutica

Jennifer Parra y Eugenia Di Bella

Escuela de Aviación Militar de Maracay, Universidad del Zulia, Venezuela
zaizdeisesi@gmail.com; eugeniadibella@gmail.com

Resumen

Determinar las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes del quinto año cuando ingresan a la Escuela de Aviación Militar (EAM) de Maracay, en cuanto a la comprensión oral del inglés en el área aeronáutica, se convirtió en el objetivo primordial del presente trabajo. Los basamentos teóricos que fundamentaron el logro del objetivo propuesto estuvieron representados por los aportes de Sarmento (2005), Brown (2001), Cassany y col (1994), Morley (1991) entre otros. Sobre la base de una metodología descriptiva y bajo la modalidad de proyecto especial, se diseñó un instrumento para establecer las deficiencias en la comprensión oral que tienen los alféreces que conformaron la muestra de la investigación. Del análisis de los resultados arrojados, se concluye que existe una disminución en la comprensión oral a medida que aumenta la complejidad de la tarea requerida.

Palabras clave: Comprensión oral, Ejecución de Tareas, Inglés Aero-náutico.

Diagnostique sur la Compréhension Orale de l'Anglais dans le Domaine de l'Aéronautique

Résumé

L'objectif de ce travail est la détermination des points forts et des points faibles des étudiants de la première année de l'Ecole d'Aviation Militaire (EAM-Maracay) par rapport à la compréhension orale de l'anglais

dans le domaine aéronautique. L'étude s'appuie sur les apports de Sarmiento(2005), Brown (2001), Cassany et al (1994), Morley (1991), entre autres. Sur la base d'une méthodologie descriptive et sous la perspective de projet spécial, un instrument a été élaboré dans le but d'établir les insuffisances, dans la compréhension orale, des sous-lieutenants constituant l'échantillon de la recherche. L'analyse des résultats montre que la compréhension orale diminue lorsque le niveau de complexité de la tâche augmente.

Mots-clés: Compréhension orale, réalisation des tâches, anglais aéronautique.

Diagnosis of English Oral Comprehension in the Aeronautical Field

Abstract

The present research established as a main goal to diagnose English oral comprehension at Escuela de Aviación Militar's students (EAM) of Maracay. A question was set to reach the goal: which are the strengths and weaknesses of such students in terms of Aviation English oral comprehension? The theoretical framework was represented by the contributions reported by Sarmiento (2005), Brown (2001), Cassany et al (1994), Morley (1991) among others. An instrument for collecting data was designed, following a descriptive methodology in order to establish the listening level of the EAM's students who conformed the sample of this research. The results show a gradual diminishment in listening comprehension according to the complexity of the task required.

Key words: Listening, task-based, Aviation English.

Introducción

La importancia y universalidad del inglés como lenguaje común usado en el mundo científico-técnico ha traído como consecuencia su inclusión como materia obligatoria en los planes de estudios de la mayoría de las instituciones educativas de nuestro país. Razones de tipo académico y laboral han hecho que este idioma se convierta en una herramienta imprescindible para poder estar actualizado con los últimos y principales acontecimientos que se suscitan a nivel mundial, en esta nueva era de la información y la comunicación que caracteriza a la sociedad del conocimiento actual.

Por su carácter de lengua franca, el inglés se asume como el idioma oficial para establecer importantes relaciones vinculadas al mundo empresarial, a la política, educación, medicina, viajes, turismo, entre otros. En el caso específico de esta investigación, el control de tráfico aéreo requiere que los procesos de asistencia a las aeronaves se lleven a cabo a través de esta lengua. Cualquier piloto que se acerque a un aeropuerto internacional, está obligado a manejar una serie de términos, comprender y llevar a cabo una conversación en inglés de acuerdo con los protocolos establecidos. Ello le permite seguir las instrucciones necesarias para su aterrizaje y para cualquier otra maniobra que sea imprescindible realizar antes de aterrizar o despegar.

Estas instrucciones deben manejarse en inglés, por ser el idioma establecido como el *estándar-oficial* en las comunicaciones aéreas internacionales, según la norma emanada de la Organización de Aviación Civil Internacional (OACI), organismo que depende de la Organización de las Naciones Unidas. La OACI también establece que todos aquellos pilotos que no sean hablantes nativos necesitan demostrar la competencia suficiente en el idioma inglés para poder llevar a cabo las maniobras antes descritas.

En los actuales momentos, todos los pilotos venezolanos cumplen con este requisito, tal como lo reporta la noticia publicada en *aviaglobal.com* en fecha 23-04-06 en la cual Venezuela aparece clasificada por la *Federal Aviation Administration* (FAA) como categoría 1. Este reconocimiento corrobora el cumplimiento de la normativa de seguridad operacional de la OACI e incentiva a la Escuela de Aviación Militar (EAM), formadora de los pilotos militares venezolanos, a otorgarle importancia al dominio de esta lengua para sus estudiantes y egresados, pues no solamente les abre las puertas de acceso al conocimiento, sino que también los capacita en sus labores diarias para un mayor rango de oportunidades laborales.

Todas estas razones justifican que la EAM contemple la enseñanza del inglés en su plan de estudios bajo dos aspectos clave como lo son el Inglés General y el Inglés Aeronáutico. Por la naturaleza de la actividad que desempeñan tanto pilotos como controladores aéreos, el mayor énfasis en el dominio del idioma recae en la destreza oral y, por ende, en la comprensión oral ya que ésta es la forma en la que se llevan a cabo la mayoría de las comunicaciones entre los pilotos y las torres de control.

La relevancia de la enseñanza de este idioma radica en la necesidad que tienen, tanto los cadetes que se gradúan de pilotos como los que sirven de soporte a operaciones logísticas, de establecer comunicaciones con otras bases y torres de control de otros países. Con el estudio del inglés, se asegura que no haya problemas de comprensión en el momento de seguir las instrucciones impartidas, pues esto conllevaría a un mal funcionamiento de algún equipo o a un accidente que pondría en riesgo la vida de los tripulantes que estos oficiales del Componente Aéreo venezolano tienen bajo su responsabilidad.

Dada la importancia de esta unidad curricular dentro del pensum de estudio de la EAM, la enseñanza de la misma debe ser planificada y diseñada de manera efectiva y eficiente, lo cual amerita realizar estudios diagnósticos que permitan determinar las fortalezas y debilidades que presentan los alumnos en cuanto a la comprensión oral del inglés en el área aeronáutica cuando ingresan a los cursos de enseñanza de este idioma. Dichos estudios permitirán entre otros aspectos, planificar y diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más idóneas sobre la base de las necesidades e intereses de los estudiantes, es decir, partir de lo que el alumno ya sabe para implementar el nuevo conocimiento, a fin de que el estudiante pueda interrelacionarlo y lo encuentre significativo.

Lo antes expuesto constituyó el objetivo primordial del presente estudio y para alcanzarlo se definieron y describieron los principales conceptos relacionados con la comprensión oral, los modelos de procesamiento de esta destreza del idioma y la práctica sostenida del lenguaje mediante tareas. El análisis de estos aspectos condujo al diseño de un instrumento de medición que permitió diagnosticar la conducta de entrada de los estudiantes de la EAM en cuanto a la comprensión oral del inglés.

La Comprensión Oral

El dominio de cualquier lengua extranjera exige el manejo de sus cuatro destrezas clasificadas como destrezas de tipo productivas y receptivas. Dentro de las destrezas receptivas se tiene la lectura y entender lo escuchado mientras que, las de tipo productivo abarcan hablar y escribir el idioma que se está aprendiendo. La parte oral del lenguaje implica la utilización de dos de estas destrezas lingüísticas: una de comprensión (entender lo escuchado) y otra de producción (hablar el idioma extranjero). Aunque, no es fácil separar estas dos destrezas lingüísticas, pues la forma más inmediata de comprobar una es a través de la otra, para fines de estudio se describirán por separado. Ello atendiendo a la concepción otorgada por diferentes investigadores, quienes suelen asignar mayor relevancia a la comprensión que a la producción.

Con respecto a la comprensión oral, Ur (1999) la define como la base sobre la cual se desarrollan las destrezas orales, ya que el acostumbrarse a los sonidos de un idioma representa un paso previo al proceso de producción de los mismos por parte de los aprendices de lenguas extranjeras. Su desarrollo es importante porque permite aprovechar la destreza natural más utilizada por los seres humanos constituida por el habla.

Sin embargo, autores como Cassany y col. (1994) reconocen que esta destreza no recibe la atención que merece en el entorno educativo y su desarrollo se logra más de manera intuitiva que guiada por los educadores. Este planteamiento encuentra su asidero en lo expuesto en el foro en línea *Listening Skills in the FL*

Classroom (2004), en el cual se expone que no sirve de mucho poder hacer una pregunta si no se puede dar la respuesta.

En este mismo orden de ideas, Morley (1991) establece que la comprensión oral se utiliza mucho más que cualquier otra habilidad del lenguaje en la vida diaria, por lo cual su uso se estima en el doble del habla, el cuádruple de la lectura y el quintuple de la escritura. La destreza de entender lo escuchado en inglés, se concibe como comprender el mensaje. Para lograrlo, se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente (Cassany y col. (1994).

Según Ur (1999), este proceso incluye seis habilidades que caracterizan la comprensión oral, a saber: (a) oír con un objetivo y con ciertas expectativas, (b) ver a la persona que se escucha, (c) responder inmediatamente a lo que se escucha, (d) escuchar fragmentos breves del discurso por separado (fraccionamiento del discurso total), (e) percibir pistas sobre el significado del discurso de forma visual o en el ambiente, (f) diferenciar el discurso espontáneo de la prosa formal hablada por la cantidad de redundancia, ruidos y coloquialismos. No obstante, para Guédez (1998) la comprensión oral no es una destreza pasiva sino más bien una destreza creativa, compleja y recíproca la cual involucra al oyente en una situación que amerita prestar atención al mensaje transmitido por el hablante.

Dicha destreza requiere desarrollar una variedad de habilidades específicas, entre las cuales se destacan: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener. Como puede observarse estas habilidades coinciden con aquellas que se utilizan para desarrollar otras destrezas de la lengua, en vez de la lectura. Sin embargo, si se quiere aprender a escuchar, se debe practicar escuchar. Las destrezas auditivas son diferentes de las lectoras porque el habla es diferente a la escritura.

El habla está compuesta de sonidos, por lo que se debe estar familiarizado con los sonidos propios de un idioma para poder identificarlos, a pesar de las diferencias que puedan imprimirle los hablantes por modalidades locales o por particularidades individuales. El uso oral del idioma es menos elaborado que el escrito porque debe responder a la velocidad de la interacción de la cual forma parte, donde las expresiones se van produciendo de manera más sencilla y con repeticiones propias de los apoyos gestuales, tonales y de otra naturaleza disponibles en el momento de su ejecución, con pausas y vacilaciones que sirven para dar tiempo a elaborar las emisiones que se producen, incluso con errores que se toleran por su misma naturaleza y características.

El habla tiene un ritmo más rápido que la lectura. La lectura puede detenerse, regresarse una o varias veces para asegurar la comprensión, mientras que el habla generalmente se desenvuelve a mayor velocidad y de manera lineal, por lo que su comprensión es inversamente proporcional a la velocidad en la que se desarrolla, llegando al punto que si es demasiado rápida la comprensión se detiene total-

mente, de ahí que se busque su automatización por parte del oyente (*English Language Lounge*, 2004).

En el caso específico del presente estudio, para poder determinar los factores primordiales en el proceso de comprensión oral del inglés aeronáutico, se tomaron en cuenta dos aspectos: el tipo de vocabulario propio de la Aeronáutica y la variedad dialectal del inglés. Ambos aspectos se detallan a continuación.

Con respecto al tipo de vocabulario propio del entorno aeronáutico Sarmiento (2005), en su investigación sobre los manuales de operaciones y mantenimiento, hace una clasificación sobre el lenguaje usado en la aviación, donde plantea la importancia de la estandarización. Este autor alega que lo obvio para esta estandarización reside en la variedad de orígenes que tienen los miembros de la comunidad aeronáutica, lo cual trae como consecuencia que una interpretación errónea durante las comunicaciones pueda causar un daño considerable, como ha sucedido en numerosas oportunidades.

De las dos variedades presentes en el medio: el Inglés Simplificado y la Fra-seología de Aviación, la presente investigación se centra en esta última por ser la que se utiliza en las comunicaciones entre pilotos y controladores de tráfico aéreo. Sus componentes son un conjunto de frases que regulan los procedimientos propios del manejo de aeronaves, además del vocabulario técnico del área.

El segundo aspecto surge del hecho de que la comunidad aeronáutica se encuentra extendida por todo el mundo, lo que llevó a las autoridades competentes a establecer una lengua oficial para sus comunicaciones, que en este caso es el inglés como ya se ha expuesto anteriormente. Sin embargo, se presenta una situación problemática con respecto a los acentos, no se puede asegurar que haya un acento *correcto* y otro *incorrecto*, lo que sucede es que los acentos pueden ser más o menos difíciles de comprender.

Por esta razón, la OACI (2004) instaure entre sus parámetros que los hablantes competentes deben usar un dialecto o acento inteligible para la comunidad aeronáutica. En cuanto a la comprensión, esta organización establece que debe ser mayormente precisa en tópicos comunes, concretos, relacionados con la aviación y para una comunidad de usuarios internacional.

En este sentido, Ur (1999) considera la universalidad que ha tomado el inglés y el hecho de que es muy probable que los estudiantes de lenguas extranjeras tengan que enfrentarse a hablantes no nativos. Este autor recomienda exponer a los aprendices a varios acentos y variedades del inglés con el propósito de corroborar que la perfección al hablar no es algo imprescindible para la comunicación, pues a mayor número de acentos que pueda ir escuchando, mejor entenderá las variantes que se le puedan presentar en un momento dado durante los procesos comunicativos. No obstante, existen las dos variantes principales del inglés – británica y americana – a partir de las cuales los estudiantes pueden comenzar a ejercitar su comprensión.

Modelos de Procesamiento de la Comprensión Oral

Morley (1991) describe dos modelos de procesamiento de la comprensión oral y establece sus ventajas. Por un lado, presenta el modelo ascendente o *bottom-up* que como su nombre lo indica, parte de los sonidos y sus combinaciones, las palabras que los conforman, las frases y termina con el texto. Se procesa de adentro hacia afuera o de lo particular a lo general, evocado por una fuente externa. Estos procesos son necesarios para poder distinguir, en un momento dado, una palabra de otra y son necesarios para tener un buen dominio de los mismos, pues ayudan a no cometer errores al decodificar el mensaje. Según Brown (2001), este tipo de procesamiento fue muy apoyado por la metodología audio lingual en su afán de buscar copiar los sonidos y las pronunciaciones de la manera más correcta.

Por su parte, el modelo descendente o *top-down*, toma más en cuenta las ayudas externas como las pausas, la posible gestualidad, las entonaciones, las intenciones y abarca tanto el contexto como otros elementos generales que aportan claves en la delimitación del tema y los significados implicados en el mensaje, a partir de una fuente interna (Morley, 1991). La información previa y del mundo que posee el aprendiz son recursos que no deben ser menospreciados por el aporte que brindan a la comprensión. Las estrategias involucradas por este modelo de procesamiento son la inferencia y la predicción. Brown (2001) asegura que los modelos de aprendizaje de idiomas que surgieron como respuesta a las fallas del método audio lingual tienen mucho apoyo en este modelo de procesamiento.

En otro orden de ideas, cabe señalar la importancia de las funciones del idioma como son la interaccional y la transaccional. La primera está centrada en las personas que interactúan y tiene como objetivo establecer y mantener relaciones sociales cordiales. La segunda, se centra en el mensaje y le preocupa que las cosas se hagan en el mundo real con el objetivo de comunicar información objetiva o proposicional.

Richards (1986 citado por Morley, 1991) por su parte, propone combinar las funciones comunicativas con los modelos de procesamiento. Esto traerá como consecuencia que los procesos dominantes en los hechos comunicativos estén determinados por los propósitos para escuchar, los tipos de conocimientos del mundo que se pueden aplicar a la tarea y el grado de familiaridad que tiene el oyente con el tópico del discurso. Dicho proceso se ilustra en la Figura 1, a continuación.

Tal y como se puede observar en la Figura 1, la mayoría de las situaciones a las que se expone el oyente revelan la combinación de ambos modelos de procesamiento para descifrar el texto. En resumen, Morley (1991) afirma que entender lo escuchado como destreza del idioma tiene tres definiciones importantes: (a) la comprensión oral es un acto de procesamiento de información en el que el oyente está expuesto a una comunicación de dos canales, de un canal o un monólogo, (b) en términos amplios, la comunicación en el mundo real puede servir para dos funciones lin-

güísticas: una función interaccional (o interpersonal) y una función transaccional (o ideacional) y, (c) el procesamiento cognitivo del lenguaje hablado parece encerrar una activación simultánea de ambos procesamientos *top-down* y *bottom-up*, todo esto con la finalidad de que el oyente construya el significado deseado.

FIGURA 1

Combinación de las funciones con los modelos de procesamiento de la comprensión oral

Interaccional

Bottom-up	1	3
	2	4

Transaccional

(Tomado de: Richards, 1986 citado por Morley, 1991).

Práctica sostenida del lenguaje mediante tareas

El uso de tareas es una de las vertientes que adopta el enfoque comunicativo para lograr sus objetivos, es decir, para mantener la práctica sostenida del idioma. Las tareas se utilizan para darle un significado real a las experiencias que se simulan con fines didácticos. Al demostrar que el lenguaje que se aprende es necesario para realizar ciertas tareas, se podría concebir su uso como una negociación de significados que conlleva a la realización o la consecución del objetivo final.

Además de ofrecerle una práctica sostenida del idioma a los estudiantes en la comprensión oral, se busca que le den uso a la información adquirida de forma inmediata. Con base en este planteamiento, Morley (1991) señala seis categorías generales para el desarrollo de esta destreza, las cuales no son excluyentes, sino que a veces se solapan. Dichas categorías son:

1. Escuchar y realizar acciones y operaciones: Se incluyen en esta categoría las respuestas a direcciones, instrucciones, descripciones en variedad de contextos. Una de sus aplicaciones es llevar a cabo los pasos necesarios en ciertos procesos como resolver problemas matemáticos, preparar una receta o seguir los procedimientos de rutina para aterrizar un avión.

2. Escuchar y transferir información: Incluye actividades como llevar la información del lenguaje oral al escrito. Un tipo de actividad de este tipo es cuando se escucha para llenar un formulario o cuadro, o cuando se va a una conferencia y se toman notas sobre lo expuesto.

3. Escuchar y resolver problemas: Parte de las acciones que se pueden realizar dentro de esta categoría son juegos de números o relatar problemas de aritmética, o hacer preguntas para identificar algo. La resolución de problemas puede incluir los de tipo intelectual.

4. Escuchar, evaluar y manipular información: Las acciones que se incluyen son de un nivel más exigente, pues la información que se recibe debe ser procesada para lograr diversas metas como para tomar una decisión o construir un plan de acción, determinar relaciones de causa-efecto, hacer predicciones, combinar la información, resumir la información, construir o expandir la información recibida.

5. Escuchar interactivamente y negociar el significado a través de rutinas de preguntar y contestar.

6. Escuchar para disfrutar, por placer y socialización

Para efectos del diagnóstico desarrollado en el presente trabajo, sólo se consideraron las dos primeras categorías: Escuchar y realizar acciones y operaciones y Escuchar y transferir información. Los procedimientos metodológicos llevados a cabo para tal desarrollo se describen seguidamente.

Aspectos Metodológicos

La metodología desarrollada para el alcance del objetivo propuesto se caracterizó por ser del tipo descriptiva, con un diseño de investigación ajustado a los criterios de no experimental, bajo la modalidad de proyecto especial (Hernández et al, 2003). El estudio diagnóstico tuvo como objetivo determinar las fortalezas y debilidades que poseían los estudiantes del quinto año de la EAM, en cuanto a la comprensión oral del inglés. Para ello se tomó como muestra la totalidad de los estudiantes de las secciones A, B y C de la promoción correspondiente al semestre 2006-I. Es decir, la muestra estuvo conformada por 90 sujetos cursantes de inglés aeronáutico durante el periodo mencionado.

Vale destacar que todos estos sujetos provenían del mismo proceso de instrucción que se imparte dentro de la EAM y que no existe en el país otra institución donde se formen a los oficiales pilotos del Componente Aviación. La decisión de tomar toda la población como muestra se debió a dos razones importantes. En primer lugar, por ser una cantidad manejable y en segundo lugar, por la facilidad de acceso a la misma. Todos los estudiantes, se encontraban residenciados dentro de la misma institución, lo que facilitó su localización. La población, por ende, se comportó como muestra, adquiriendo las características de tipo censal y no probabilística intencional (Bisquerra, 1998).

En lo que respecta al instrumento diagnóstico, el mismo fue diseñado y aplicado a la muestra contando con las pruebas de validez y confiabilidad requeridas por todo instrumento de evaluación científica. Dicha validez y confiabilidad fue

suministrada por expertos en el área de la enseñanza del inglés. Identificándose como prueba diagnóstica (*Listening Comprehension Diagnostic Test*, LCDT), la misma sirvió para determinar específicamente la comprensión oral de la población objeto de estudio en el área aeronáutica.

La prueba constó de cincuenta preguntas de selección múltiple y comprendió las actividades de reconocimiento del vocabulario y fraseología de vuelo, además de ofrecer preguntas sobre conversaciones entre una nave y la torre de control y entre los tripulantes de la aeronave. Para su desarrollo se contó con la ayuda de un CD de audio y una hoja para marcar las respuestas seleccionadas entre las opciones disponibles.

En el instrumento se incluyeron las cuatro dimensiones consideradas por Morley (1991) sobre la función de escuchar con relación a la realización de tareas. Es decir, *escuchar para reconocer*, *escuchar para discriminar*, *escuchar para buscar información* y *escuchar para inferir*. Los datos se agruparon de acuerdo a los indicadores relacionados con dichas dimensiones, para su respectivo análisis. Sin embargo, como ya se mencionó en el aparte anterior, para efectos de esta investigación sólo se presentan las dos primeras dimensiones. Es decir, *escuchar para reconocer*, *escuchar para discriminar*.

En el Cuadro 1 denominado operacionalización de la variable que se presenta a continuación, se muestra de manera resumida los ítemes incluidos en el instrumento de recolección de datos y los indicadores que se utilizaron para medir las dimensiones de la variable objeto de estudio de la presente investigación.

CUADRO 1
Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Nº de pregunta o ítem usado para medir el indicador
La comprensión oral en inglés de los estudiantes de quinto año de la EAM	Escuchar para reconocer.	• Números	6-7-8-9-10
		• Números y letras	
	Escuchar para discriminar.	• Palabras	11-12-13-14-15
		• Conceptos	16-17-18-19-20
		• Términos	21-22-23-24-25

La información suministrada en el Cuadro 1 sirvió de referencia para la organización, presentación y análisis de los resultados obtenidos a través del instrumento de recolección de datos, los cuales se ilustran a través de tablas de frecuencias absolutas, relativas y gráficos de tortas. A fin de ofrecer una mejor visión de las preguntas utilizadas para diagnosticar el grado de comprensión oral de los sujetos tomados como muestra de la investigación, a continuación se presentan algunos ejemplos de las mismas en la Tabla 1. Tal como se mencionara anteriormente, estas preguntas sólo abarcaron la comprensión oral de: a) Números y Números y letras y b) Palabras, Conceptos y Términos.

TABLA 1
Ejemplos de preguntas utilizadas para medir la comprensión oral de las dimensiones seleccionadas

Dimensión	Ejemplo de pregunta oral utilizada
Escuchar para reconocer números y números y letras	<p>Section 1: Listen carefully to the numbers and select the one correct answer <i>a, b, c, or d</i>, and mark your answer sheet. Do not write on the test booklet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Six One Zero Six Niner</i> 2. <i>Fife Eight Four Tree Seven One</i> 3. <i>Four Six Niner point Fife Tree</i> 4. <i>Eight Tree Seven Fife point Eight Four</i> 5. <i>One Niner Zero Four point Tree Fife</i>
Escuchar para discriminar conceptos, palabras y términos	<p>Section 5: Directions for questions 21 to 25. Listen carefully to the definitions and select the one correct answer <i>a, b, c, or d</i>, and mark your answer sheet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. <i>A line of position which is parallel or approximately parallel to the track of the aircraft.</i> 22. <i>In air navigation, a prominent landmark on the ground, either visual or radio, which is used to establish the position of an airplane in flight.</i> 23. <i>The direction indicated by the north-seeking end of a compass needle.</i> 24. <i>The line joining the master and slave Loran stations.</i> 25. <i>A graduated circle on a map or chart, marked in degrees clockwise from 0° through 360° for use as a reference in measuring bearings and courses.</i>

Como puede observarse en los ejemplos presentados en la Tabla 1, los mismos requieren tanto del reconocimiento como de la discriminación de números, letras, conceptos, palabras y términos. La labor de los estudiantes tomados como muestra consistió en marcar en la hoja de respuestas descrita anteriormente la (s) respuesta (s) que consideraran correctas. Los resultados obtenidos de esta prueba diagnóstica se discuten y analizan seguidamente.

Análisis de los Resultados

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó la estadística descriptiva. Este tipo de procedimiento permite determinar con mayor certeza hacia dónde se inclinan las respuestas emitidas por la muestra y, por ende, realizar un mejor análisis de los resultados arrojados. En vista de que fueron dos las dimensiones seleccionadas para este estudio, las mismas se desglosan por separado tomando en cuenta los ítems contenidos en cada una de ellas.

Dimensión: Escuchar para Reconocer

Dentro de esta dimensión se consideraron dos indicadores: Números y Números y letras. El Cuadro 2 que se presenta a continuación reporta los resultados arrojados sólo por el indicador: Números.

CUADRO 2
Distribución de Frecuencias del Indicador: Números Dimensión:
Escuchar para Reconocer

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	40	16	7	2,8	3	1,2
2	24	9,6	25	10	1	0,4
3	24	9,6	26	10,4	0	-
4	15	6	33	13,2	2	0,8
5	17	6,8	32	12,8	1	0,4
Total	120	48	123	49,2	7	2,8

El cuadro muestra la diferencia que hay entre el 48% de las respuestas adecuadas y el 49,20% de las inadecuadas no es lo suficientemente amplio como para poder afirmar que en realidad existe una deficiencia. La categoría de no contestó (2,8%) no genera una diferencia significativa al sumarla o restarla con las respuestas inadecuadas. Lo que se prueba es que un poco menos de la mitad de la población posee la destreza, mientras que casi la mitad no la posee. Seguidamente, se ilustra el gráfico representativo del indicador: Números.

Como puede apreciarse tanto en el cuadro como en el Grafico 1,a pesar de que al principio el número de respuestas adecuadas correspondió a la mayoría, en el último ítem estos resultados cambian, mostrando problemas con esta destreza, pues los valores acertados ni siquiera conservan la ventaja que demostraron al principio. Esto pudo deberse a las razones expuestas por Ur (1999) cuando declara que a los estudiantes que no están familiarizados con los sonidos propios del idioma les cuesta reconocer las diferencias entre ellos.

GRÁFICO 1
Indicador: Números



Por su parte Cassany y col. (1994) consideran el reconocer como una estrategia clave que está en la base del proceso de comprensión, pues a partir de ella se pueden diferenciar los sonidos conocidos de los no conocidos, los que son importantes para la comunicación de los que sólo componen un fondo y que pueden obviarse. Para los pilotos es imprescindible estar seguros de lo que escuchan y el Alfabeto Fonético Internacional (Internacional Phonetic Alphabet IPA por sus siglas en inglés) de radiocomunicaciones es esencial para ellos.

Tal como se mencionara anteriormente, dentro de la dimensión: Escuchar para reconocer, también se consideró el indicador: Números y Letras. Vale la pena acotar que esta dimensión es importante ya que sirve de base para todas las destrezas en función de las cuales se trabajan las tareas. A continuación, el Cuadro 3 reporta los resultados referidos a esta dimensión.

El Cuadro 3 presenta la distribución de respuestas del indicador Números y Letras que trata con caracteres alfa-numéricos utilizados para identificar aeronaves y aerovías. Aunque los resultados parecen ser equilibrados, hay una diferencia que favorece la carencia, pues las respuestas adecuadas presentan apenas un 49,20%, quedando por debajo de la sumatoria de las inadecuadas con 48% y 2,80% de no contestó. El Gráfico 2 que se presenta a continuación ilustra estos resultados.

CUADRO 3

Distribución de frecuencias del indicador: Números y Letras Dimensión:
Escuchar para reconocer

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
6	17	6,8	32	12,8	1	0,4
7	24	9,6	24	9,6	2	0,8
8	20	8	27	10,8	3	1,2
9	37	14,8	12	4,8	1	0,4
10	25	10	25	10	0	-
Total	123	49,2	120	48	7	2,8

GRÁFICO 2

Indicador: Números y Letras



Los resultados presentados en el Gráfico 2 conllevan a asumir que los estudiantes al no poder identificar correctamente los sonidos no son capaces de identificar la secuencia de números y letras que escuchan, ni mucho menos asociarlas a las instrucciones que reciben.

Esto forma parte del Escuchar y Transferir información al que Morley (1991) hace referencia dentro de las seis tareas que considera cuando hace la clasificación de los objetivos para los que es necesario el escuchar. El piloto escucha la secuencia y debe asociarla con los patrones conocidos para confirmar lo que le dice el controlador: si lo que escucha es la nueva vía hacia la que debe cambiar la ruta de vuelo o si le habla de otra aeronave en sus cercanías con la que puede establecer contacto visual o por radio, o incluso si la secuencia le indica otros valores que debe tomar en cuenta para posibles modificaciones en su plan de vuelo.

Dimensión: Escuchar para Discriminar

Los indicadores que conforman esta dimensión son: Palabras, Conceptos y Términos. Esta dimensión afianza el uso del Alfabeto Fonético Internacional de radiocomunicaciones y establece relaciones entre los conocimientos previos adquiridos en la asignatura aeronáutica al presentarlos en inglés y algunos términos nuevos que pudieran presentarse. Vuelve a evidenciarse la importancia de las destrezas de Escuchar para realizar acciones y operaciones, Escuchar para resolver problemas y Escuchar para evaluar y manipular información. En el Cuadro 4, se reportan los resultados obtenidos del indicador: Palabras.

En el Cuadro 4 se exponen los resultados del indicador: Palabras, presentándose los valores que están a favor de las respuestas adecuadas con 61,60%. Sin embargo, no puede despreciarse el 36,40% de las inadecuadas, ni el 2% de las de no contestó porque su presencia es signo de una debilidad en cuanto al dominio de la destreza. El Gráfico 3 ilustra estos resultados.

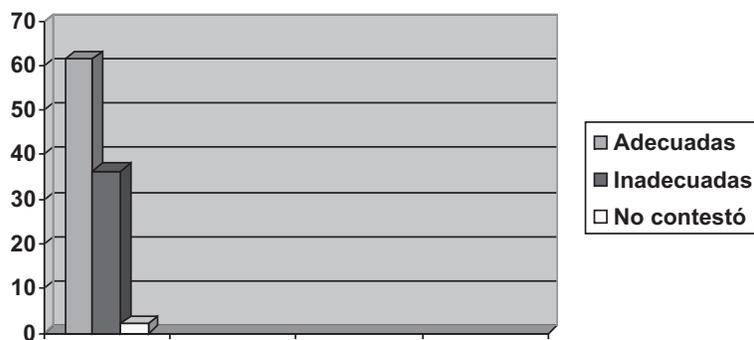
El Gráfico 3 conduce a asumir que las letras solas, sin combinaciones de números, son más fáciles de identificar, hay ayudas en el hecho que cada letra está representada por una palabra para facilitar su identificación, pero esto no es suficiente para asegurar la comprensión de los sonidos que se perciben.

Aunque Cassany, Luna y Sanz (1994) consideran que el discriminar es parte de la destreza de Reconocer y la definen a nivel de pares mínimos, en este caso lo que se trata de distinguir es la secuencia correcta de letras que conforman la palabra entre varias opciones. Entre los sonidos que se escuchan, se evalúan las posibilidades presentes para escoger la que se considera correcta para el desenvolvimiento de las actividades que se llevan a cabo, conjuntamente con una transferencia de información de un nivel más abstracto a uno más real, de acuerdo a la clasificación de Morley (1991).

CUADRO 4
Distribución de frecuencias del indicador: Palabras Dimensión:
Escuchar para discriminar

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
11	34	13,6	15	6	1	0,4
12	24	9,6	23	9,2	3	120
13	29	11,6	21	8,4	0	-
14	33	13,2	16	6,4	1	40
15	34	13,6	16	6,4	0	-
Total	154	61,6	91	36,4	5	2

GRÁFICO 3
Indicador: Palabras



Seguidamente, se presenta el Cuadro 5 donde se reportan los resultados obtenidos de la dimensión: Escuchar para discriminar y el indicador: Conceptos.

En el caso del indicador: Conceptos, el Cuadro 5 muestra la distribución de las respuestas del mismo, donde se evidencia una carencia en la destreza de comprensión oral, pues los resultados muestran un 55,20% de respuestas inadecuadas y un 9,20% de no contestó, en oposición a un 35,60% de respuestas adecuadas. A continuación, el Gráfico 4 ilustra los resultados arrojados.

CUADRO 5
Distribución de frecuencias del indicador: Conceptos Dimensión:
Escuchar para discriminar

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
16	17	6,8	27	10,8	6	2,4
17	21	8,4	27	10,8	2	0,8
18	21	8,4	27	10,8	2	0,8
19	12	4,8	32	12,8	6	2,4
20	18	7,2	25	10	7	2,8
Total	89	35,6	138	55,2	23	9,2

GRÁFICO 4
Indicador: Conceptos



Los resultados ilustrados permiten asumir que si bien la dimensión es Escuchar para discriminar, al no entender el término que se le dice no lo puede asociar con su significado, lo que para el caso en estudio es igual que no conocer el término. La discriminación implica saber diferenciar sonidos, palabras, e incluso conceptos a un nivel más avanzado, y para que lo logre es esencial, de acuerdo a Ur (1999) que esté en capacidad de distinguir los fonemas, pues a la velocidad que va el discurso oral para el estudiante de lengua extranjera, es un lujo perder segundos al tratar de discernir si lo que oyó es correcto de acuerdo al contexto y muchas veces falla en su intento.

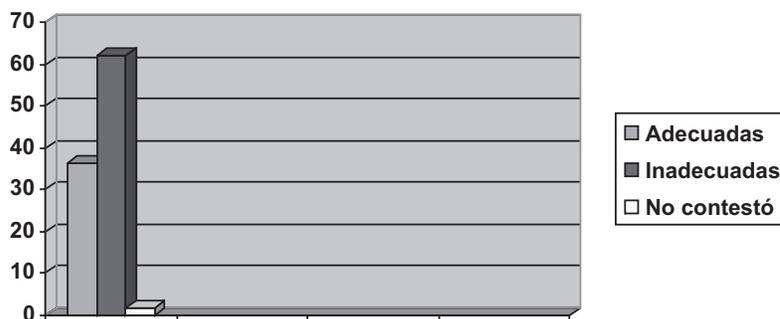
El siguiente Cuadro 6 arroja los resultados correspondientes al indicador: Términos correspondiente a la dimensión: Escuchar para discriminar.

CUADRO 6
Distribución de frecuencias del indicador: Términos Dimensión:
Escuchar para discriminar

Ítem	Adecuadas		Inadecuadas		No contestó	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
21	19	7,6	29	11,6	2	0,8
22	15	6	34	13,6	1	0,4
23	23	9,2	27	10,8	0	-
24	22	8,8	28	11,2	0	-
25	12	4,8	37	14,8	1	0,4
Total	91	36,4	155	62	23	1,6

En el Cuadro 6 se tabulan los resultados del indicador: Términos. En este grupo se les decía a los alumnos el término y debían escoger a cuál de las definiciones que se les presentaban pertenecía. Los resultados muestran que apenas el 36% de las respuestas fueron acertadas, mientras que las inadecuadas (62,40%) y las de no contestó (1,60%) superan con ventaja a las primeras. Obsérvense estos resultados en el Grafico 5.

GRÁFICO 5
Indicador: Términos



Los resultados observados en el Grafico 5 remiten a establecer comparaciones con el resto de los indicadores. Justamente, al comparar estos resultados con los indicadores anteriores se nota un aumento significativo en el incremento de las respuestas erradas. Claramente, no se pueden obtener mejores resultados si no se comprende lo que se escucha, lo que le imposibilita que se procese y transmita la información como parte de las subdestrezas para este indicador.

Si falla uno de los elementos de la cadena de las destrezas que exponen Casany y col. (1994), entonces la secuencia de resultados se trunca: sin reconocimiento ni discriminación no se pueden agrupar los elementos en unidades superiores, ni se puede interpretar el significado de un discurso o como lo plantea Morley (1991). De igual manera, no se puede evaluar la información escuchada para resumirla o expandirla según sea el caso necesario.

Conclusiones y Recomendaciones

Una vez abordados los objetivos que se propuso alcanzar a través de la presente investigación, a continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio:

- Para la dimensión: Escuchar para reconocer, que incluye los indicadores Números y Números y Letras: una parte de la población logra manejarse con la destreza mientras que la otra parte necesita un mayor desarrollo de ésta. El reconocimiento está en la base de los procesos de comprensión sobre la cual se cimientan las otras microdestrezas con las que se complementa el proceso auditivo. Esta dimensión está muy ligada a la siguiente dimensión.
- Con los resultados de la dimensión: Escuchar para discriminar, que abarca tres indicadores: Palabras, Conceptos y Términos, si bien con el primero no se presentan problemas de comprensión por el uso del alfabeto de radiocomunicaciones, al volverse más compleja la exigencia de identificar el concepto que se escucha o el término que se describe, comienza a mostrarse una debilidad en cuanto al procesamiento de la información, pues exige mayor esfuerzo por parte del oyente. No se trata simplemente de escuchar palabras cortas y diferencias de posiciones que ayudan a seleccionar la respuesta más adecuada. La comprensión a este nivel exige mayor participación de los procesos mentales de retención y asociarlos a lo ya conocido. Los resultados sugieren que, mientras más larga sea la emisión es más importante distinguir la información esencial y desechar los ruidos y las redundancias.
- Los resultados anteriores conllevan a recomendar el diseño y planificación de actividades que hagan más énfasis en las debilidades aquí reportadas. Se deben incluir más ejercicios de reconocimiento y discriminación, a fin de que el estudiante pueda agrupar los elementos reconocidos en unidades superiores y, en consecuencia, pueda interpretar el significado de un discurso.

- Asimismo, se recomienda realizar estudios similares sobre el desarrollo de las otras destrezas del idioma inglés (escritura y lectura) en los estudiantes de la EAM, partiendo de la presente investigación. Ello con la finalidad de contribuir con la formación del perfil del subteniente egresado de esta Escuela en lo que respecta al dominio eficiente del idioma en cuestión.

Referencias

- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*, Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. Tercera Edición, México D.F: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Brown, D.(2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- English Language Lounge (2004). (Documento en línea) (Consultado el 12 de febrero de 2006), (Disponible en URL: <http://www.englishlistening.com>).
- Guédez, E. (1998). *La enseñanza de estrategias metacognitivas de comprensión oral en un idioma extranjero*. Trabajo de grado de Maestría, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
- INAC (2006). *Boletín informativo*. (Documento en línea) (Consultado el 3 de mayo de 2006), (Disponible en URL: <http://www.aviaglobal.com>).
- Listening skills in the FL classroom* (2004). Foro en línea. (Consultado el 12 de junio de 2005), (Disponible en URL: <http://www.cortland.edu/flteach/FAQ/FAQ-Listening-skills.html>)
- Morley, J. (1991). *Listening comprehension in second/foreign language instruction*. Boston: Celce-Murcia Editores, Newbury House.
- Organización de Aviación Civil Internacional OACI (2004) *Frequently asked questions*. (Consultado el 29 de abril de 2006), (Disponible en URL: <http://www.icao.int/icao/en/trivia/peltrgFAQ.htm#20>)
- Sarmento, S. (2005) A pragmatic account for aviation manuals, *ESP world*. (Revista en línea) (Consultado el 9 de agosto de 2006), (Disponible en URL: http://www.esp-world.info/articles_1/Sarmento.htm).
- Ur, P. (1999). *Teaching listening comprehension* Cambridge: Cambridge University Press.



La Construcción Posesiva en Japreria

Luis Oquendo

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
profesorquendo@hotmail.com

Resumen

En este trabajo intento demostrar que la construcción posesiva en japreria¹ no sigue todos los parámetros de las lenguas caribes expuesto por Gildea (1998) a pesar de ser una lengua caribe. El orden poseedor – poseído se manifiesta, aunque el núcleo de lo poseído no exhibe siempre una huella morfológica posesiva. Analicé sesenta y ocho ejemplos, cincuenta y tres construcciones posesivas simples y trece interoracionales, desde la perspectiva de la tipología morfológica. En las formas posesivas sólo aparece el pronombre personal o el nombre posesivo ante el nombre poseído, sin ninguna modificación del nombre poseído como se puede observar en estos ejemplos:

1.a) *yemene* 1.b) *ave mene* 1.c) *oka mene* 1.d) *oka séntiR² e*
ye-mene *ave- mene* *oka-mene* *oka-séntRe*
su –casa *yo-casa* *él –casa* *él –comida*
 “Su casa” “Mi casa” “La casa de él” “La comida de él”

En otros trabajos (Oquendo 1999a.1999.b) he subrayado las propiedades pragmáticas que caracterizan a esta lengua, como la relación entre lenguaje y contexto que orientan los mecanismos gramaticales del japreria.

Palabras clave: Lenguas caribes, japreria, construcciones posesivas.

La construction possessive en Japreria (Langue Caraïbe)

Résumé

Dans ce travail, j'ai l'intention de montrer que la construction possessive en langue japreria ne suit pas tous les paramètres des langues caraïbes posés par Gildea malgré son statut de langue caraïbe. L'ordre possesseur-possédé est manifesté, même si le noyau de ce qui est possédé n'exhibe toujours pas une trace morphologique possessive. J'ai analysé soixante huit exemples, cinquante trois constructions possessives simples et treize constructions interphrastiques, sous la perspective de la typologie morphologique. Dans les formes possessives, n'apparaît que le pronom personnel ou le nom possessif devant le nom possédé, sans aucune modification du nom possédé, tel qu'on peut l'observer dans les exemples suivants:

<i>1.a) yemene</i>	<i>1.b) ave mene</i>	<i>1.c) oka mene</i>	<i>1.d) oka séntR² e</i>
<i>ye-mene</i>	<i>ave- mene</i>	<i>oka-mene</i>	<i>oka-séntRe</i>
<i>sa –maison</i>	<i>moi-maison</i>	<i>lui-maison</i>	<i>lui –repas</i>
<i>Sa maison "</i>	<i>"Ma maison "</i>	<i>"La maison à lui"</i>	<i>"Le repas à lui"</i>

Dans d'autres travaux, (Oquendo1999a.1999.b), j'ai souligné les propriétés pragmatiques qui caractérisent cette langue, telles que la relation entre langage et contexte qui orientent les mécanismes grammaticaux de la langue japreria.

Mots-clés: Langues caraïbes, japreria, constructions possessives.

The possessive construction in Japreria

Abstract

In this paper we try to demonstrate that the possessive construction in Japreria does not follow all the parameters of the Caribbean languages presented by Gildea (1998) in spite of being a Caribbean language. The possessor-possessed order is manifested, although the nucleus of the possessed one does not always exhibit a possessive morphological trace. Sixty-eight examples, fifty-three simple possessive constructions and thirteen intersentential examples were analyzed from the morphological typology approach. In the possessive forms only the personal pronoun or the possessive noun appear before the possessed noun, with

no modification of the possessed noun as can be seen in the following examples:

1.a) *yemene* 1.b) *ave mene* 1.c) *oka mene* 1.d) *oka séntR² e*

ye-mene ave- mene oka-mene oka-séntRe

your -house I-house he -house he-food

"your house" "My house" "His house" "His food"

In other papers (Oquendo 1999a, 1999b) I have highlighted the pragmatic properties characterizing this language, such as the relationship between language and context orienting the grammatical mechanisms of Japreria.

Key words: Cariban languages, japreria, possessif constructions.

Introducción

En este trabajo intento demostrar cómo es la construcción posesiva en japreria. La estructura posesiva en las lenguas indígenas pertenecientes a la familia caribe, el poseedor va hacia la derecha en la frase posesiva mientras que lo poseído ocupa el lugar de la izquierda con un prefijo, esta partícula no siempre se manifiesta en todas las lenguas pertenecientes a esta familia. Entre los argumentos planteados están: el orden básico en palabras en japreria, aparentemente sigue un orden libre, aunque hay la prominencia del orden **OV**. En la primera hipótesis planteo que la partícula *-y* referida por Hoff (1986) y Gildea (1998) como prefijo del nombre poseído de las formas posesivas en las lenguas caribes, no se manifiesta en el nombre poseído en japreria.

Retomo lo expuesto por Gildea (1998) con respecto a las lenguas hixaryana, panare, makushi, tamanaco, waiwai, yukpa, específicamente de esta última, Gildea señala que el prefijo de 3ra persona está en distribución complementaria con el poseedor libre, mientras que los prefijos **SAP** parecen estar en la vía de la concordancia; el prefijo puede ocurrir sin el pronombre, o en los dos pueden co-ocurrir.

1. La estructura posesiva en las lenguas indígenas Caribes

Los elementos que constituyen una frase posesiva son dos poseedor y poseído. La posición que ocupan uno de estos dos es lo que distinguiré. En las lenguas romances el orden es poseído- poseedor, por ejemplo en español: "La casa de Pilar; el carro tuyo; los libros suyos".

En el proceso del desarrollo del lenguaje del niño, cuya primera lengua es el español, las formas posesivas se producen bajo la "noción de posesión", expresada a través de formas como "mío - mía".

Secuencialmente aparecerá "esto – esta mío – mía". Y finalmente suele darse la oración copulativa completa "esta – esto es mío- mía". La casa es mía; Esta es mi casa". – según comunicación personal de Luis Barrera Linares-. Podría plantearse que esta situación puede ocurrir en todas las lenguas del mundo, si se mantiene como principio que la frase posesiva (FPOS) es una de las primeras enunciaciones en el desarrollo del lenguaje de cualquier hablante del mundo.

Las cláusulas posesivas se distinguen de la FPOS porque el elemento conector entre lo poseído y el poseedor es el verbo "tener" o la cópula, igualmente en las construcciones genitivas que son formas posesivas, sin embargo en ambas formas puede aparecer el pronombre y éste "...envuelve al artículo cuando precede al sustantivo" Andrés Bello (1981:521). ¿ Pero qué ocurre cuando la lengua no tiene artículo? Supongo que si la lengua no tiene artículo como ocurre en latín, el orden libre de palabras inducirá el contexto donde el pronombre " **nvuelve**" al nombre, es decir, el pronombre será un referente del nombre.

Gildea (1998:112) señala que en las lenguas siguientes: akuriyó, apalaí, arara, bakarí, carijona, yekuana, hixkaryana, ikpén, makushí, panare, tiriyo, tamanaco y waiwai, hay dos tipos de variaciones del modelo posesivo, éstos son:

- *Distribución complementaria entre los prefijos y los poseedores libres que preceden en oposición a su co-ocurrencia,*
- *En la ausencia de un prefijo personal, la ocurrencia de –y en los nombres que tienen una vocal como inicial de palabra, esto en oposición a la no presencia de un prefijo absoluto.*

Las observaciones de Gildea, no son del todo adecuadas desde el punto de vista descriptivo.

Específicamente con respecto al yukpa me encontré otra situación con oraciones que elicité de hablantes del tocuco y tinacoa. Revisé los mismos ejemplos que cita Gildea (ob.cit:112), veamos:

2)

amo yema

amo y- ema

2S-part-mano

" Su mano "

amo pejewe

amo pejewe

2S-sombrero

" Su sombrero "

or pejawaje

or pejawa-je
 3S-sombrero-part.
 " El sombrero de él "

En el ejemplo 2.c hay correferencialidad entre el pronombre de tercera persona y la partícula. En el ejemplo 2.a se puede notar que exhibe la partícula *-y* porque el nombre comienza con una vocal, mientras que los ejemplos 2.b y 2.c - referido por mí - no manifiesta la partícula *-y* porque el nombre comienza por una consonante. Contrario a lo planteado por Gildea "Note that first person possessor is not indicated by the standard personal prefix but rather by an innovative suffix *-f*" (ibidem: 113). Hay algunas lenguas que distinguen entre nombres alienables e inalienables. Estos últimos son los términos de parentescos y las partes del cuerpo, aunque algunas lenguas consideran otros elementos culturales como inalienables.

En el hixkaryana, la forma posesiva exhibe un prefijo que marca lo poseído. En la raíz de los nombres posesivos se incorpora una partícula que bien puede ser *-ri* o *-ni*. Derbyshire (1999:41) presenta cuatro ejemplos:

3.

ˀkamawa-r
 3-canoa- POSSD
 "Su canoa "
ˀro -yo-n
 1-mother- POSSD
 "Mi madre "

k-oso-t
 1-2 -name-POSSD
 " Nuestro (dos) nombres "

o-he-te
 2-wife—POSSD
 " Su esposa "

Los prefijos de los pronombres personales son marcas de posesivos. Estas partículas ocurren con nombres que fundamentalmente son inalienables. Estas características no es exclusiva de las lenguas caribes. En las lenguas arahuacas tam-

bién encontramos la clasificación de nombres alienables e inalienables. En guajiro, lengua de la familia arahuaca, podríamos citarlos como ejemplo, veamos:

4.

püshi

p-üshi

tú papá

“ Tú papá ”

taja ’pü

t-aja pü

mi-mano

“ Mi mano ”

Los prefijos *-p* y *-t* forman parte del pronombre. Los nombres alienables como “*mma*” tierra, “*pishi*” casa y otros que corresponden a esta clasificación no manifiestan huella del pronombre personal como prefijo.

Este fenómeno de incorporar un prefijo al nombre para generar una frase posesiva responde a un proceso de derivación. Este y otros ejemplos de incorporación revalidan lo afirmado por Bybee (1985) sobre que no hay una clara diferencia entre la inflexión y la derivación. El proceso de inflexión co-ocurre fundamentalmente en los paradigmas verbales sin que sea exclusivo de éste, no obstante es donde mayormente se exhibe. Aunque no podemos clasificar la construcción posesiva como un proceso de derivación o de inflexión, la incorporación de los prefijos es un proceso derivacional, así N FPos. Hay un cambio de categorías. Igual ocurre en las nominalizaciones V (V)N o V N. Las estrategias de nominalización son modelos de derivaciones e incorporación. La delimitación de estos procesos como lo asevera Bybee (ob.cit) son un continuum, pero hay una delimitación la cual se desarrolla por la clase de estrategias de la palabra donde se realiza el fenómeno.

A pesar de que el continuum es una abstracción morfológica hay niveles gramaticales internos que hacen la separación, la diferencia entre la inflexión, la derivación, la incorporación y la composición. Entre la incorporación y la composición hay una frontera. En el segundo fenómeno hay la fusión de un elemento como puede observarse en inglés en los ejemplos siguientes “*baybsit, hogtie*”, mientras que en la composición lo que se produce es la combinación – semántica, sintáctica y morfológica- de dos elementos. Veamos algunos ejemplos en inglés “*school bus*”; “*roadhog*” *pumpkin bus* “. En estos tres ejemplos hay una estrategia de composición en cada uno diferente.

Entre las construcciones posesivas, según la estrategia de donde deviene, hay composición o también incorporación. En las llamadas cláusulas copulativas en japreria lo que se desarrolla es una derivación, por ejemplo:

5.

a) *kipa vena monsha*

hombre ser joven

“ El hombre es joven ”

b) *shampe ve*

grande árbol

“ El árbol grande ”

c) *kamonese ve*

pequeño árbol

“ El árbol es pequeño ”

d) *po ' krenka*

yuca mala/ dura

“ La yuca está dura ”

Se puede observar que la derivación altera el significado de la raíz, veamos los ejemplos siguientes:

6.

a) *oka sentre*

3S comida”

La comida de él ”

b) *kunaa meish n-aka*

agua caliente 3S-bañar

“ El se baña con agua caliente ”

c) *kunaa kiyepa -n-aka*

agua fría 3S-bañar

“ El se baña con agua fría ”

La raíz del verbo comer es “-kuvina”, y del verbo bañar es “-aye”, no se observa ningún segmento pertinente con las raíces enunciadas. Pero si pensamos que puede ser huella de alguna inflexión tampoco encontramos en los paradigmas verbales ningún rasgo. Los ejemplos de 5. – 6 no responden a procesos derivacionales ni flexivos. ¿Qué es lo que ocurre de 5. – 6?. Presumo que se da un proceso de desconfiguración lexical y el producto es un lexema dissociado de su base original.

Tipológicamente en las construcciones genitivas se producen un exhaustivo campo de relaciones posesivas pero tienen diversas estrategias de realizaciones, aproximadamente hay diez realizaciones.

Estas realizaciones no se presentan por igual en todas las lenguas del mundo.

Construcciones genitivas

Croft (1996:28, 39) enumera diez construcciones básicas genitivas:

Fusión – El poseedor y el poseído forman una sola unidad.

Forma especiales- Cada genitivo modifica el núcleo del nombre que es usado, algunas veces envuelve suplecciones, comúnmente se encuentran poseedores pronominales.

Afijación o Composición – El poseedor es morfológicamente un afijo del núcleo de un nombre poseído que regularmente se exhibe con los pronominales poseedores.

Yuxtaposición- Consiste en la yuxtaposición del poseedor y el núcleo del nombre.

Caso- Se expresa por un límite del morfema sobre el poseedor que contrata con el límite de otros morfemas que tienen indicadores espaciales y en relaciones gramaticales espaciales. Estos morfemas son denominados **marcadores de casos**.

Aposición- Constituye partículas independientes que contrastan con otras partículas que señalan una relación gramatical. La estrategia más común es la de relación de argumento verbal como la relación de nombre – a nombre.

Concordancia- El genitivo puede ser expresado por morfemas que hallamos sobre el poseedor y usualmente también en la cabeza del nombre que inflexiona, algunas veces, en el género o en la característica de la cabeza del nombre.

Indesisación- Consiste en que la cabeza del nombre cambia el poseedor y la concordancia marca la inflexión para la persona.

Clasificación- Esta estrategia se caracteriza porque el poseedor es independiente del morfema adicional, llamado clasificador, el cual está en aposición con el núcleo del nombre e indica la clase de objeto que es el núcleo del nombre.

Juntura- Es normalmente un marcador invariante que contrasta con la simple yuxtaposición en la cláusula. La juntura es una invariante o contrasta solamente

con la simple yuxtaposición y funciona meramente con el poseedor y el núcleo gramaticalmente del nombre. Esta estrategia es la más usual e implica la posesión del nombre.

De las formas genitivas expuestas por Croft, en japreria sólo hallamos tres. Estas son: 1) Formas especiales. 2) Yuxtaposición. 3) Afijación o Composición. En cuanto a la primera –formas especiales- el orden de palabras constituye una guía en la formación de la estructura posesiva por la posición que ocupa el pronombre.

7) O y-una
O y- una
3S partPo oreja
“La oreja de él / ella”

8) Oka yapó
Oka y- apó
3S partPo-brazo
“El brazo de él / ella”

9) Uka maye
3S bolsa
“La bolsa de él / ella”

10) Uka sha
3S esposa
”La esposa de él”

11) aminko usha
amigo esposa
“La esposa de mi amigo”

12) Orepa yapó
Orepa y- apó
Mujer partPos. brazo
“El brazo de la mujer”

13) Isho yomoshRo
Isho y- omoshRo
Tigre partPos. uñas
“Las uñas del tigre”

En los ejemplos 7, 8, 9 y 10 se observa que el pronombre está como núcleo de la frase posesiva, pero 7 y 8 tienen una diferencia con 9 y 10, porque aparece la partícula *-y* como núcleo de lo poseído.

No pueden invertirse el orden poseído-poseedor. Mientras que en 11 y 12 puede cambiarse el nombre y podría ser como:

14) *usha aminko*
usha aminko
 esposa amigo
 “La esposa del amigo”

15) *yapo orepa*
y- apo orepa
 partPos. brazo mujer
 “El brazo de la mujer”

Sin embargo, hay que hacer notar que los términos de parentesco no aparecen prefijados con *-y*, empero los nombres de las partes del cuerpo exhiben el prefijo *-y*, lo cual valida los argumentos de la hipótesis expuesta en el inciso N° 1, que el pronombre “envuelve” al nombre poseído, es decir, estamos al frente de una característica de los nombres caribes de prefijar los items que refieren al cuerpo como una característica de las lenguas caribes Payne (1990).

1.2. El orden de palabras en la estructura posesiva

En trabajos anteriores (Oquendo.1998.b 1999.a, 1999.b) demostré que la japería tienen un orden libre de palabras, pero esta afirmación tambalea frente a otras construcciones –la que aquí analizo- donde es obligatorio un orden de palabras. La FPos en japería trae sus desmanes en este particular, depende de dónde surge la frase posesiva, cuando viene producto de una estrategia de procesos genitivos expone dos formas como se presentan en los ejemplos de 7 a 10; 14 y 15. Mientras que en:

23) *Uka to ‘ po ‘ kamanashi*
 3S dar yuca pequeña
 “Ella me dio una yuca pequeña”
 puede cambiar el orden como

24) *Po ‘ Kamanashi to’*
yuka yuca pequeña dar 3S
 “Ella me dio una yuca pequeña”

¿Qué ocurrió en 24 con respecto a 23? Primero, en el ejemplo 23 tenemos **SVO** y en 24 **OVS**.

Segundo, en la FPos cambia el orden de sus elementos. Es decir, las formas posesivas que constituyen epítetos y no construcciones predicativas pueden cambiar el orden de sus elementos sin que se alteren los rasgos semánticos, además de seguir siendo gramaticales, como se nota en:

25) Kipa vena monsha
hombre joven
“El hombre joven”

26) orepa pa peijo
mujer vieja
“La mujer vieja”

27) kamonese ve
pequeño árbol
“El árbol pequeño”

28) shampe ve
grande árbol
“El árbol grande”

29) vena mosha kipa
joven hombre
“El hombre joven”

30) pa piejo orepa
viejo mujer
“La mujer vieja”

31) ve kamonese
árbol pequeño
“Árbol pequeño”

32) ve shampe
árbol grande
“Árbol grande”

El orden de los elementos Poseedor-Poseído pone en duda mi suposición (Oquendo 1998, 1999, a; 1999,b) cuando planteé “el orden libre de palabras” y que la lengua japrera obedece a principios de la pragmática. Los principios de la pragmática tienen un principio de la lógica, no son arbitrarios. El hecho que en la FPos, cuyo poseído sea un nombre inalienable, sus elementos se ciñen a principios, reafirmaría que “el orden libre de palabras” no es producto del azar. Desde la perspectiva de la lógica, no hay diferencia en la manera en que se da lo designado Frege (1974; 31), se sigue manteniendo que $a=a$ y la proposición $a=b$; al cambiar **SVO** por **OVS** se reserva que la proposición $a=b$ es verdad. No hay alteración del significado del sentido. El **O** aparece al inicio de la cláusula porque constituye el tema.

Con respecto a la posición de **S**, específicamente cuando no se manifiesta como primer argumento, Mithun (1992; 46) dice: *The fact subjects appear near the end of clauses more often than the beginning in a pragmatically based system indicates that subjects are typically the least newsworthy*. Sin embargo, este argumento nos pospone la validez de lo afirmado sobre el papel pragmático de la posición del objeto, pues entraría en contradicción con la definición de categoría a partir de su distribución, veamos:

33) *kiyepɛ kɔnaa*

fría agua
“Agua fría”

34) *kɔnaa kiye paka*

kɔnaa kiye pa-ka
agua – fría bañar-part
“Él se baña con agua fría”

En 34 “kuna kiye” se observa que el orden de los elementos del **O** ha cambiado. También se podría aducir que *-kiyepɛ* (frío) es un **N** en esta lengua, pero al volver sobre los enunciados del 25 al 32 y observar 35.

35) *Kishre maista*

nueva ropa
“La ropa es nueva”

36) *Kishrere ayatanpo*

Kishrere ayata-n-po
nueva vestir -3S-vb
“Él viste ropa nueva”

Tenemos que en 34 se omite “*maista*” (ropa) presumo que se da incluido en “*kishrere*” (nueva) o en el verbo “*ayata*” (vestir). ¿Es arbitrario o es un proceso natural del habla la elisión de palabra y de segmentos al final de palabra –apócope– en esta lengua?. Presumo que la alta frecuencia de apócope en japreria –de acuerdo a más de dos mil elicitaciones que he realizado– obedece al proceso diacrónico y de erosión por el cual esta lengua está atravesando.

Si seguimos la formulación de la pregunta de Mithun (1992: 46) “Does the fact that word order is pragmatically based mean that all possible orders appear with equal frequency?”, con frecuencia a lo que he venido afirmando, que la lengua japreria obedece a principios pragmáticos, no obstante, hay prominencia del orden **OV**, con las excepciones de algunas estructuras que no aceptan este orden, al revisar las 68 elicitaciones realizadas para estudiar la forma posesiva, trece corresponde al concepto de oración cuyo núcleo es un verbo, y diez de estas trece, siguen el orden **OV** nos conduciría a plantearnos: ¿Si el **O** tiene papeles temáticos igual que el sujeto? En los párrafos que siguen abordaré ésto, luego de responder la pregunta siguiente, que reforzará lo demostrado por Mithun (ob. cit) que las lenguas basadas en principios pragmáticos, todo los órdenes reflejan consideraciones pragmáticos. ¿Qué implicaciones tiene el orden **OV** con la estructura adjetiva en japreria cuyo orden es Adj. + N? como en:

37) *kamonese mene*
pequela casa
“La pequeña casa”

38) *Shampe mene*
grande casa
“La gran casa”

Al revisar los universales de Greenberg (1996) nos hallamos con el universal 40 que propone cuando un adjetivo le sigue un nombre, el adjetivo expresa todas las categorías inflexionales del nombre.

Tenemos que el orden de los elementos en una FAdj en japreria son susceptibles al cambio como observamos en los ejemplos del 33 al 36, contrario de lo que ocurre en la FPos, pero esto último confirma la hipótesis que los pronombres en japreria envuelve a lo poseído. Por otra parte, nos conduce a formular otra hipótesis: en japreria la estructura funcional de la cláusula está organizada en torno a dos ejes: el tema y el rema, siendo el tema el lugar periférico dentro de la cláusula o frase que coincide con la posición inicial. Y el rema lo posnuclear del tema. Desde la perspectiva semántica, lo característico de la tematización es que la palabra que figura a la izquierda, (en japreria) necesariamente en posición inicial es un entidad que forma parte de la información que administra el interlocutor, la cual se puede

encontrar en el contexto lingüístico, o bien porque es prominente en el contexto situacional.

Lo anterior se evidencia en los ejemplos a continuación:

- 39) *kiyoso veneke*
Dios palabra
“La palabra de Dios”
- 40) *kiyoso yensi*
Dios hijos
“Los hijos de Dios”
- 41) *Travo kunaa*
ancho río
“El río es ancho”
- 42) *Maista shunempo María*
maista shunem-po María
“María lava la ropa”
- 43) Na karne siyese María
Na-karne si- yese María
part. Carne prog cocinar María
“María cocinará la carne”
- 44) *Orepa neishRasRe kipa*
orepa neishRa-shRe kipa
mujer querer – ver hombre
“El hombre quería ver a la mujer”
- 45) *kipa noRoka*
kipa n-oRaka
hombre part-golpear
“Golpea al hombre”
- 46) *Mamyreko nanompe ushe*
mamyreko na-nompe ushe
cambur part-recoger-José
“José recoge los cambures”

La lectura literal –de la tercera línea- de los ejemplos 42 al 46 muestra que el tema es el objeto; es el nombre – objeto quien está en primer orden y constituye el núcleo temático. El contexto de enunciación, las categorías que integran las cláusulas, son elementos sobre los cuales se organizan los principios del orden de palabras en esta lengua.

Conclusión

La FPos en japreria sigue el mismo orden de los elementos (Poseedor-Poseído) presente en las lenguas caribes. No obstante, hay algunos principios con los cuales se distancia o se particulariza el japreria. Estos son:

- Al nombre poseído le precede la partícula –y, sólo si el nombre poseído es una parte del cuerpo humano.
- El orden de palabras más prominentes en japreria es OV lo cual expone a la FPos como tema de la cláusula.
- La pragmática como principio del acto comunicativo del japreria.
- Las propiedades distribucionales no constituyen un método para definir las categorías en japreria.
- La tematización constituye un elemento interpretativo en el orden libre de palabras de esta lengua. La pragmática es un principio que orienta múltiples formas de enunciación en la lengua japreria, al igual que el orden OV constituye un tipo en el orden de alta frecuencia pero presumo, que depende si el verbo es transitivo o intransitivo, el contexto afectará el orden de palabras. Empero, en este artículo no he presentado ningún argumento sobre el verbo, no obstante, considero que definir la transitividad y la intransitividad en japreria ofrecerá elementos descriptivos más exhaustivos sobre el orden de palabras. Sin embargo, la forma posesiva nos expuso que dependiendo de la categoría de sus constituyentes hay un orden de palabras.

Abreviaturas

Fadj	Frase adjetiva
Fpos	Frase posesiva
Part.	Partícula
PartPos	Partícula posesiva
2S	Segunda persona del singular
3S	Tercera persona del singular
vb	Verbalizador.

Notas

1. La lengua japreria pertenece a la familia caribe. Los japrerías están ubicados al noreste del Municipio de la villa del Rosario, Estado Zulia, Venezuela. Actualmente hay 207 indígenas.
2. Tomo el símbolo fonético vibrante uvular [R] del AFI como símbolo fonémico para hacer la distinción con la -r.

Referencias

- Bello, A. (1981) *Gramática de la Lengua Castellana*. Tenerife:Ed. Instituto Universitario de Lingüística. Andrés Bello.
- Bybee, J. (1985). *Morphology A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam/ Philadelphia:Ed John Benjamin.
- Derbyshire, D. (1999). Caribin en: *Amazonian Linguistic*. Ed Mounton Gruyer
- Dryer, M. (1995). Frequency and Pragmatically unmarked word order in: *Word order in discourse*. Amsterdam. John Benjamin / Philadelphia: Ed by Pamela Downig and Michael.
- Hoof, B.J. (1986). Evidentiality in Carib, Particles, Affixes and variant of wackernagel 's law en: *Lingua* 69 p.p49-103.
- Frege, G. (1974). *Escritos Lógico – Semánticos*. Madrid:Ed. Tecnos.
- Greenberg, J. (1963). "Some Universals of Grammar with Particular Reference to the order of Meaningful Elements" en: *On Language*. Ed por Keith Denning and Suzanne Kemmer. California:Stanford University Press.
- Hale, K. (1992). "Basic word order in two "free word order "languages in: *Pragmatics of word order flexibility*. Amsterdam John Benjamin/ Philadelphia: Ed Doris Payne .
- Mitchun, M. (1992). Is basic word order universal?. *En Pragmatics of word flexibility*. Amsterdam John Benjamin/Philadelphia: Ed. Doris Payne.
- Oquendo, L. (1998). "Is Japreria a dialect of Yukpa?". en Annual Meeting of the Linguistic Society of America. January 8 –11. New York City. _____ (1999.a) "Comparación entre el Sistema Léxico verbal yukpa y japreria" en: 49 Convención Anual de la AsoVAC. Universidad Bicentenario de Aragua. 19 al 23 de Noviembre. _____ (1999.b) "La Nominalización en japreria " en: 49 Convención Anual de la AsoVAC . Universidad Bicentenario de Aragua. 19 al 23 de Noviembre.



Littérature et Apprentissage d'une Langue Étrangère

Marc-Félix Souchon-Faure
Université de Franche-Comté – CLA

Résumé

Nous nous proposons de montrer que le “littéraire”, quel que soit le sens donné à ce terme, est indissociable de tout apprentissage langagier s’agissant aussi bien de langue dite maternelle, que de L2, de LE, de langue préférentielle, de langue d’apprentissage, etc. Un apprentissage langagier (et bien entendu, nous nous référons ici au langage humain) qui n’inclurait pas, dès le départ, une dimension littéraire serait un apprentissage mutilé dans la mesure où il ne permettrait pas à l’apprenant d’explorer les possibilités de sens, les variations infinies qui font qu’une langue n’est en aucune manière un stock fermé de formes mais que ces formes sont sans cesse travaillées par le locuteur pour créer des voies nouvelles et inattendues d’expression.

Mots-clés: Littérature, apprentissage langagier, littéraire.

Literatura y Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Resumen

Nos proponemos demostrar que lo “literario”, cualquiera que sea su significado, es indisociable de todo aprendizaje de lengua, tratándose de lengua materna, de lengua segunda (L2), de lengua extranjera (LE), de lengua preferencial, de lengua de aprendizaje, etc. Un aprendizaje lingüístico (y nos referimos al lenguaje humano, por supuesto) que no incluyera, desde el comienzo, una dimensión literaria sería un aprendizaje mutilado ya que no le permitiría al aprendiz explorar las posibilidades de significados, las infinitas variaciones que hacen que una lengua no constituya un arsenal cerrado de formas sino que éstas son trabajadas incesantemente por el hablante para crear nuevas e inesperadas vías de expresión.

Palabras clave: Literatura, aprendizaje lingüístico, literario.

Literature and Foreign Language Learning

Abstract

Our purpose is to demonstrate that the literary object, whatever sense we may give to that term, is indissociable from all language learning whether it deals with first language, second language, foreign language, preferential language, language of instruction, etc. Language learning (and we refer to human language) which does not include from the beginning a literary dimension will be incomplete since it will not allow the learner to explore the possibilities of sense, the infinite variations which make possible for a language not to be a closed stock of forms but those forms are increasingly worked out by the speaker to create new and unexpected expressive ways.

Key words: Literature, language learning, literary.

Introduction

Il n'y a pas de langue-culture soit orale soit écrite sans l'existence de formes d'expression que nous appelons aujourd'hui « littéraires ». Ce terme générique qui s'est peu à peu imposé dans les pays européens, grosso-modo à partir du XVIII^e siècle, recouvre des phénomènes extrêmement différents les uns des autres, d'une variété telle qu'ils échappent à toute tentative de classification tant soit peu rigoureuse. Cette création de « grandes masses verbales dotées de sens », pour reprendre l'expression de M. Bakhtine, culturellement constituées sur la base de thèmes récurrents et réglées en tant que formats de communication identifiables, reconnaissables mais déjà en eux-mêmes susceptibles de variations quasiment infinies, à la fois sur les plans sonore et visuel à travers le rythme, les sonorités d'une part, et d'autre part à travers les images, les métaphores, les comparaisons etc., constitue sans doute un des universaux des langues humaines.

On ne peut pas apprendre une langue, L1, L2, LE, langue de scolarisation, sans ignorer totalement le versant « littéraire » de cette langue, ou alors l'apprenant n'est exposé qu'à une langue mutilée, ce qui le prive de certaines possibilités susceptibles de favoriser son apprentissage.

Sur le plan didactique, la relation entre « belles lettres », « littérature » et apprentissage de langue est fort ancienne. Nous serions même tenté de dire qu'elle remonte à l'origine des langues. Depuis quelques décennies, les tendances dominantes en didactique des langues, ont en général présenté ce lien d'une façon très dépréciative, comme la survivance d'un passé périmé, totalement délié des exigences a priori caractérisées de « fonctionnalistes » de la société moderne. Cependant, il convient de prendre cette histoire de la sous-estimation des textes littéraires dans les années 60 – 80 avec une

certaine réserve. En effet, le littéraire n'a jamais cessé d'être sollicité comme objet d'enseignement, que ce soit sous la forme d'ateliers parfois organisés en dehors du cadre strict de l'horaire (écriture, théâtre, poésie, chansons), de lectures, de productions collectives (roman, nouvelle, etc.). Certains enseignants recourent même à des textes littéraires dans des cours de français sur objectifs spécifiques à titre de rupture pour renforcer la motivation. Il ne faut donc pas considérer cette opposition entre « littéraire » et « non littéraire » comme une sorte de barrière infranchissable qui délimiterait deux manifestations de la langue n'ayant rien de commun entre elles. De notre point de vue, cette intrication complexe entre formes d'expression esthétiquement marquées d'une langue et apprentissage de cette langue, qui s'est produite à des époques très reculées de notre histoire et dans des cultures très éloignées des cultures d'origine gréco-latine, est la manifestation d'un phénomène fondamental qui tient à la nature même du langage humain. Il convient ici de rappeler que depuis le moment où les technologies de l'information et de la communication se sont développées, elles ont commencé à se préoccuper des manières de parvenir à la création de nouveaux objets langagiers répondant à d'autres exigences que celles de la rapidité et de l'efficacité, très largement mises en avant.

1. Le Littéraire et l'appropriation de langue

Il ne s'agit pas pour nous d'entrer dans la description ni dans l'analyse des processus d'apprentissage langagier, mais de pointer un certain nombre de phénomènes concernant soit l'appropriation de LM, soit de LE, qui nous semblent particulièrement intéressants par rapport à notre objectif.

1.1. Le littéraire et l'appropriation de LM

La flexibilité et la plasticité du langage humain comme préalables nécessaires à l'émergence de formes d'expression « littéraires »

Nous nous appuyerons sur un exemple longuement commenté dans l'ouvrage publié sous la direction de F. François (91: 59), *La communication inégale*. F. François analyse plusieurs interactions ou routines interactives qui mettent en scène des enfants d'âge différent, avec leurs parents. Dans celle-ci, il s'agit de Chloée, une petite fille de deux ans et huit mois, seule avec sa maman (et l'enregistreuse), au moment du coucher. Nous reproduirons uniquement quelques énoncés de ce dialogue:

(Chloée à sa maman)

— « Oh regarde la lune ! {Elle pointe le doigt en haut vers la fenêtre {déjà fermée} donne-moi mes lunettes pour que je la voye mieux {habituellement Chloée ne porte pas de lunettes mais avec ses doigts devant ses yeux elle imite des lunettes}.

(La maman)

- *Tu veux faire pipi ?*
— *????*
— *Tu sais demain tu es invitée à l'anniversaire de Mélanie.*
— *Ze peux pas y aller.*
— *Pourquoi ?*
— *Elle est pas gentille. Ze veux danser avec Musclor. »*

La conclusion de F. François est que dans ce court extrait, le langage remplit plusieurs fonctions, la plus importante étant celle du développement du lien entre l'enfant et la mère. Mais on assiste à la fois à une création de fiction qui s'appuie sur un geste déictique (« regarde la lune ») et à cette fin, à la création d'objets qui ne sont pas présents dans l'environnement des locuteurs, les lunettes; à la référence à des objets qui sont eux mêmes des simulacres du type jouets: musclor; il y a des mots qui réfèrent à des personnes absentes de la scène: Mélanie; à l'expression d'un temps en liaison avec le présent de l'énonciation: « *regarde, tu veux faire pipi, demain tu es invitée, je veux danser* »; on notera également l'importance des modalisations (vouloir / pouvoir: « *ze peux pas y aller* » ??? , l' expression de désirs, de sentiments, de jugements, etc. Des univers fictifs, des univers ancrés dans une certaine réalité, extérieurs à la scène elle-même ou bien en rapport avec elle, (le rituel du coucher) coexistent sans heurts apparents. On passe constamment de l'un à l'autre sans qu'il y ait rupture ou « incompréhension ». Il s'agit d'un moment d'échange privilégié dont le succès est dû en grande partie à l'attitude très étayante de la mère qui entre (ou feint d'entrer) dans ces univers successifs. Mais ce succès ne serait pas possible sans la flexibilité et la plasticité du langage qui permettent ce jeu. Les mots sont là pour assurer la cohérence du tout de l'interaction alors que les composantes fondamentales de celle-ci (personnages, lieux, objets), sont sans cesse détournés de leur valeur d'usage; mais c'est aussi *grâce à / et* dans ce détour que des « choses » peuvent se dire entre la mère et l'enfant.

Certes il n'est pas question dans cet exemple de « littérature » et, on ne saurait dire que Chloée réalise ici un travail de création verbale, dans le sens où elle se situerait dans un format culturellement connu et reconnu. La créativité dont elle fait preuve n'existe que dans et par le cadre de cette interaction entre elle et sa mère à un moment donné, très important symboliquement, de son vécu quotidien. Pour employer les termes de J.S. Bruner, bien que le langage joue un rôle capital dans cette scène, celle-ci se déroule sur un arrière plan d'où la « *modalité d'exigence* » n'est pas totalement absente: faire pipi, dormir. Cependant, il ne saurait y avoir « littérature », sous quelque forme que ce soit, sans ces propriétés intrinsèques du langage et du développement de cette fonction symbolique à partir de « la modalité d'exigence ».

1.2. Le littéraire comme « *espace potentiels* »

Dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie, que nous ne pouvons ignorer, cette aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure.

L'enfant, puis l'adolescent et puis l'adulte doivent en effet apprendre, pour se développer et se construire en tant qu'être humain, à maintenir un certain équilibre entre leur vie intrapsychique et le monde extérieur qui les entoure. Les métaphores, les représentations symboliques abondent qui réfèrent, plus ou moins directement, à cette incontournable nécessité. Le besoin de l'enfant qui cherche constamment à retrouver des fils conducteurs et des repères entre les différents moments de sa vie, entre la disparition, même momentanée, de sa mère et sa réapparition, entre l'endormissement et le réveil, entre les différents lieux où il mange, où il joue, où on le lave, etc. est bien connu.

Comme d'autres auteurs, nous considérons qu'une des fonctions première de la littérature en particulier et d'une manière plus générale, des créations artistiques, est de constituer un de ces « *espaces potentiels* ». Dans l'oeuvre littéraire, les personnages, que ce soient des dieux, des héros, des fantômes (ou des personnes qui ont effectivement vécu à moment donné dans des circonstances déterminées), les décors, les actions, ne relèvent ni tout à fait du monde intérieur de celui qui les a créés, ni tout à fait de sa réalité extérieure — il en est de même d'ailleurs pour le récepteur. Nous avons affaire par conséquent à une sorte d'entre deux, à un espace potentiel se situant dans « *cette troisième partie* » qui à la fois relie les hommes à leur vie à eux tout en leur permettant d'entrer et de faire partager d'autres mondes possibles à d'autres hommes, par delà les époques, les pays et les frontières géographiques ou culturelles. À cette création littéraire, on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister et de se suffire à elle-même. Elle ne répond pas à une finalité qui serait de l'ordre du nécessaire; elle n'est pas déterminée, ni par l'histoire, ni par le social. Le terme « repos » utilisé par Winnicott (du moins dans la traduction française) est d'ailleurs intéressant car il dit bien qu'à un moment donné l'être humain *se pose* et qu'il *se re-pose*, c'est-à-dire que dans ce moment privilégié où cesse son activité sociale, il *re-pose* quelque chose qui, certes émane sous une forme ou une autre de son agir au quotidien, mais qui est d'une nature autre.

1.3. Le « littéraire » et l'appropriation de L1, L2, langue seconde, langue d'apprentissage, etc.

Que nous dit l'extrait de F. François du point de vue de l'appropriation de LE ?

Tout d'abord que l'appropriation en milieu naturel de la LM passe par cette flexibilité et cette plasticité du langage pour créer des univers très différents les uns des autres tant du point de vue de leur fonction symbolique dans la construction du sujet, que de l'équilibre relatif qu'ils permettent entre les partenaires de l'interaction, en assurant leur coopération. On pourrait penser que dans cet extrait, la mère reste tout le temps en position "haute". Or ce n'est pas du tout ce qui se passe: dès le début par exemple, la mère entre dans le jeu de Chloée. Ne pas le faire, reviendrait à interrompre brutalement la communication ou tout au moins à l'orienter d'une façon très différente. La mère estime peut-être à ce moment-là, qu'une intervention de sa part ne serait pas bienvenue. Mais cette apparente acceptation de la mère ne signifie pas du tout qu'elle oublie de poser la question d'importance avant le coucher de l'enfant: « Tu veux faire pipi ? », question à laquelle Chloée ne répond pas..., sans que la mère insiste davantage. La flexibilité a pour effet de créer autour des deux locuteurs (Chloée et sa mère) des espaces de liberté permettant à chacun d'exprimer, parfois de manière très tranchée comme le fait Chloée, des choix, des opinions, des jugements.

Nous n'insisterons pas sur le fait que cette interaction se différencie assez nettement d'une interaction en classe de langue. Même si l'on compare parfois le comportement du professeur à celui d'une mère, il ne peut s'agir d'une mère maternante comme l'est celle de Chloée, d'une « *mère suffisamment bonne* », dont l'objectif est de créer entre elle et sa fille un climat propice au sommeil de l'enfant.

Cependant c'est bien par ce jeu de places entre les locuteurs, l'un cédant (feignant de céder) à l'autre pour reprendre l'initiative ensuite que cet exemple vaut dans l'appropriation d'une LE. Et surtout par cette liberté d'initiative qui fait que chaque locuteur est parfaitement identifié dans sa relation par rapport à l'autre. Il s'agit bien de deux sujets complices et opposés à la fois, l'un et l'autre sachant bien où ce jeu les mènera, sans que les étapes pour y parvenir soient déjà fixées. Rien n'est joué d'avance et pourtant le résultat est quasiment acquis.

Ce qui est également important du point de vue de l'appropriation de LE, c'est cette coexistence de différents usages du langage — tantôt créant des univers de fiction, tantôt se référant à des univers extérieurs à la scène elle-même, tantôt au *hic* et *nunc* de la situation — que nous avons déjà commentée. On pourra objecter que l'enseignement de langue se doit par souci de clarté de bien différencier ces usages (cf. la théorie du contrôle de l'input). Il n'est pas certain cependant que se focaliser uniquement sur la fonction référentielle du langage et sur ses usages pragmatiques (demander, répondre, etc.) selon la tendance majoritaire, pour ne pas dire exclusive, des méthodes actuelles de premier degré représente une facilitation

pour l'élève du point de vue de l' « apprendre à communiquer », étant donné que la communication humaine est toute autre. Quoi qu'il en soit, on ne trouvera guère d'exemples semblables à l'interaction entre Chloée et sa mère dans ces méthodes et les jeux de rôles obtenus en classe pallient rarement ce manque, bien qu'ils puissent parfois aboutir à des succès très intéressants.

En revanche on rencontrera de nombreux exemples de cette complexité de la communication humaine soit dans des documents dits « authentiques », soit dans des textes « littéraires » au sens très large du terme, incluant les scénarios de films, les sketches comiques, les chansons, la para-littérature...

Nous ne reviendrons pas ici sur l'intérêt de ces « documents authentiques » dont la didactique des langues s'est à juste titre abondamment emparée. Ils soulèvent un problème que tout enseignant connaît bien: leur interprétation suppose de la part de l'apprenant étranger la connaissance des codes culturels et des conventions sociales d'où ils sont *directement* issus.

1.4. Littérature et “documents authentiques”: espace de potentialité /vs/ espace de réalité

La raison d'être de la littérature en tant que forme de communication est de mettre en scène et de donner à voir ces jeux, à travers lesquels se nouent et se dénouent les relations entre les individus d'une société. Le travail de l'écriture a pour effet principal de déplacer, de transformer ces interactions sociales extrêmement ritualisées et très socialement marquées, d'en accentuer le jeu pour le plaisir du lecteur et son *enseignement* selon le terme employé au XVI^e ou au XVII^e s. Bien sûr, l'on ne dirait plus à l'heure actuelle de la littérature qu'elle nous “apprend à vivre”... De nombreuses autres écoles ont remplacé celle que les beaux esprits de cette époque-là jugeaient aussi essentielle que fondamentale à la formation d'un Homme.

Il n'en reste pas moins vrai que dans toute œuvre littéraire, la valeur pragmatique des interactions sociales telles qu'elles sont représentées et mises en scène par le texte, n'est plus *directement* liée aux conditions de la société, mais aux valeurs créées par les relations des éléments les uns par rapport aux autres dans le tout de l'œuvre.

Les pragmaticiens ont théorisé cette particularité de ce qu'ils appellent « le discours de fiction » en développant la théorie de l' « énonciation feinte ». Nous ne discuterons pas ici ce terme qui reste pour nous quelque peu gênant et ambigu. Il ne nous semble pas en effet que dans une œuvre littéraire, l'énonciation soit « feinte ». Comment d'ailleurs distinguer une « énonciation feinte » d'une « énonciation non feinte » ? Ce qui caractérise l'œuvre littéraire, c'est que l'explication des valeurs, des conventions, des usages sociaux entre les personnages et les forces *représentés* est d'abord donnée par l'œuvre elle-même.

C'est ainsi que l'œuvre littéraire dépasse toujours les conditions de son énonciation et qu'elle n'est pas *strictement* déterminée par ces dernières. Cette caractéristique lui permet de rester accessible pour des individus n'appartenant pas à la société, ni à la culture, ni au moment historique dans lesquels elle a été produite. Elle entre dans la catégorie des «*objets transitionnels*» dont parle Winnicott parce qu'elle permet à l'homme de «*maintenir à la fois séparées et reliées l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure*». La littérature est un objet transitionnel entre les êtres humains, entre les générations, entre les cultures, entre les différents lieux du monde. Elle est ancrée dans une époque, dans un espace précis et en même temps elle les "donne à voir".

Cette représentation n'est que l'effet produit sur le lecteur par le travail des mots mis en relation, relation réglée par l'écriture, le style, d'autres diront encore le génie de l'écrivain. Le réglage dont nous parlons s'opère essentiellement à deux niveaux: à travers le rythme au niveau sonore en tant que tel et aussi au niveau de ce que certains chercheurs appellent l'évocation ou le sillage sonore produits par les sonorités du texte; au niveau visuel, à travers les images au sens habituel du terme, mais aussi à travers tous les jeux du visuel suscités par les métaphores, les métonymies et les comparaisons.

Cette conception du texte en tant qu'objet transitionnel est décisive du point de vue de l'enseignement de LE. Si l'on revient à l'opposition entre document authentique / texte littéraire, on a affaire à deux parcours sémiotico-heuristique très différents l'un de l'autre. D'abord le document authentique (par exemple une recette de cuisine) dit peu de la réalité à laquelle il réfère. Poursuivons avec cet exemple. Ou bien le destinataire a une connaissance du résultat final que son vécu culturel lui permet d'appréhender (il en a une représentation au sens cognitif du terme; il a certaines attentes sur le plan gustatif); ou bien il ne le connaît pas. S'il ne le connaît pas, les ingrédients, les pratiques, les tours de main nécessaires, tout cet univers de savoirs, de savoir-faire, de techniques considéré par l'émetteur de la recette comme culturellement partagé avec le destinataire, risque de rester bien mystérieux pour lui (quant à l'appréciation du résultat final, elle soulève bien d'autres questions...). Ensuite la recette de cuisine ne dit rien au destinataire en ce qui concerne sa forme telle qu'il la voit et la lit. Aujourd'hui en France, elle se présente habituellement comme une liste classée d'items (ingrédients, opérations), comportant des séries d'énoncés courts qui n'occupent pas tout l'espace de la ligne (surtout s'il s'agit d'une fiche de cuisine). Le modèle sous-jacent semble être celui de la brièveté et de la concision. Il ne concerne d'ailleurs pas uniquement les recettes de cuisine... Bien entendu il existe une grande variété de présentations en fonction du support, ce qui renvoie le destinataire à l'interprétation de ce support et aux problèmes de connaissances du monde qui en découlent.

Le texte littéraire en revanche, dit beaucoup du monde qu'il évoque, qu'il représente ou qu'il met en scène. Bien plus même: tout ce que lecteur doit savoir de ce monde figuré est dans le texte. La fameuse pension Vauquier dans laquelle vit le Père Goriot est ce que l'auteur en dit, ni plus, ni moins. On pourrait considérer que sur le plan culturel, le terme "pension" nécessite un éclaircissement pour un lecteur actuel, alloglotte ou pas, par rapport à "hôtel", "chambre d'hôte", "palace", "Formule 1", etc. Cependant, l'inanité d'une telle démarche (malheureusement trop fréquente dans les manuels de FLE ou de FLM) apparaît tout de suite. La description de Balzac précise très bien ce qu'il convient d'entendre par "pension".

Mais le texte littéraire dit aussi beaucoup de lui-même. Pour celui qui lit le roman dans sa totalité, la fonction de cette "longue" description va faire sens par rapport au rythme de l'ensemble. La progression de ce texte descriptif, les images qu'il suggère vont se construire et se dé-construire au fur et à mesure que le lecteur avancera dans sa lecture du roman. Si bien que certains éléments de ce texte quelque peu massif, qui rebute nombre de lecteurs, prennent sens et finissent par s'éclaircir. Le lecteur va prendre progressivement conscience de l'importance de cette description dans la totalité du roman et en même temps du fait qu'il est "normal" que certains de ses détails restent pour lui quelque peu énigmatiques à la première lecture, parce qu'elle concentre, au plan visuel, les images dominantes dans l'oeuvre. Il peut donc la lire intégralement ou par fragments; il pressent que de toute manière, sa compréhension s'approfondira.

En fin de compte pour le didacticien que nous sommes, l'essentiel c'est que le lecteur alloglotte (ou pas) parvienne au sentiment qu'il a affaire à un texte suffisamment porteur, suffisamment "aidant" pour se permettre de dire: « *Je comprends "globalement", selon l'expression consacrée, mais tel élément ou tel autre, je peux, pour le moment, les laisser de côté, peut-être les comprendrai-je plus tard, lors d'une relecture* ». Ce texte peut ainsi être l'occasion d'une réflexion collective sur la lecture et l'interprétation.

En définitive, cette pension n'est ni plus ni moins étrange aux yeux d'un lecteur francophone, y compris de l'"Hexagone", qu'à ceux d'un lecteur japonophone ou sinophone. Par rapport au texte balzacien, on peut faire l'hypothèse que le lecteur le plus démuné serait celui qui n'aurait absolument aucune expérience du genre roman, hypothèse qui resterait à vérifier d'ailleurs puisque nous sommes capables de lire des haïkus (en traduction pour la plupart d'entre nous !), ou des sagas...

Ces deux exemples illustrent parfaitement à quel point les parcours interprétatifs sont différents s'agissant du document authentique ou du texte littéraire. On ne se trouve pas cependant face à une opposition bi-polaire. Ce dépassement du texte littéraire par rapport à ses propres conditions d'énonciation n'est pas de l'ordre du mesurable. Il s'agit sans doute davantage d'une question de degrés, d'une plus ou moins grande disponibilité du texte littéraire à être ce qu'il est en dehors de l'espace et du temps où il a été publié; de la même façon que le « document authen-

tique » est plus ou moins étroitement ancré dans les conventions, les pratiques et les usages sociaux.

Comme dans le dialogue de Chloée avec sa mère, le fait fondamental est que le langage est suffisamment flexible pour que nous disposions, en tant que locuteurs, de ces différentes manières pour exprimer notre relation au monde, aux autres, et à nous-même (et que nous puissions à notre tour les investir). La question n'est pas de savoir laquelle de ces deux manières — il en existe d'ailleurs bien d'autres: le discours scientifique, religieux, etc. — est plus facilitatrice en termes d'apprentissage langagier que l'autre. Sur ce plan particulier, notons qu'il n'y a rien de spécifiquement cognitif permettant de fonder un jugement ou un classement: le cerveau humain est capable de les traiter toutes, quelles qu'elles soient.

Ce qui est en question, c'est la conception que l'enseignant se fait du langage et qu'il communique, consciemment ou non, à l'apprenant avec qui il la partage ou pas.

2. Les productions écrites des apprenants de FLE à l'épreuve du style

2.1. «Le devenir autre de la langue»

Selon les époques, la littérature n'a pas été définie de la même manière. Nous nous appuyerons sur un courant qui va de Charles Bailly à J-M. Adam reprenant et commentant la conception du style de Bailly, en passant par Proust et G. Deleuze.

Dans le chapitre 3 (p. 55-84) de son ouvrage *le Style dans la langue. Une reconception de la stylistique*, Adam (1997) reformule les cinq principes qu'il lui paraît possible de tirer de la conception du style de Bailly:

la création s'étend très au-delà du seul art littéraire;

c'est dans la langue ordinaire qu'il convient de mettre à nu les germes du style;

tout ceci aboutit à des « déformations sublimes »;

{ces transformations} relèvent moins de l'invention d'une langue étrangère que d'un travail effectué dans la LM;

enfin, l'art littéraire se caractérise par une transformation des intentions pratiques en intentions esthétiques, le moyen se transforme en but .

Cette dernière assertion reprend sous une forme quelque peu différente, la théorie de la dépragmatisation de l'œuvre littéraire à laquelle nous avons déjà fait allusion. Dans la littérature, « les intentions pratiques se transformeraient en intentions esthétiques ». Ce qui devient décisif, ce n'est plus l'efficacité pratique de tel moyen technique ou la pertinence de telle ou telle action/interaction, verbale ou non, dans le cadre d'un contexte précis, c'est leur capacité à créer un univers esthétique. Les moyens mis en œuvre, en l'occurrence la langue, sont travaillés dans la perspective de la création d'une œuvre d'art.

Nous citerons ensuite une lettre de Proust extraite de sa correspondance avec Mme Strauss. En 1920, l'écrivain envoie à son amie le texte suivant où il est question du style de Flaubert (auquel Proust a consacré plusieurs études):

Il y a une beauté grammaticale, (comme il y a une beauté morale, dramatique, etc.) qui n'a rien à voir avec la création. C'est d'une beauté de ce genre que Flaubert devait accoucher laborieusement. Sans doute cette beauté pouvait toucher parfois à la manière d'appliquer certaines règles de syntaxe. {...}

Et plus loin, Proust ajoute à propos des écrivains « classiques »: « La seule manière de défendre la langue, c'est de l'attaquer. Chaque écrivain est obligé de se faire sa langue. »

Enfin nous citerons ce texte de G. Deleuze (1993: 15) dans *Critique et clinique* où il parle de littérature: « elle y trace {dans la langue} précisément une sorte de LE qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir autre de la langue. »

On notera dans cette dernière citation un écho de la formule utilisée par Bailly:

« {Ces transformations sublimes} relèvent moins de l'invention d'une LE que d'un travail effectué dans la LM ». Prises au premier degré, ces deux extraits posent une question qui nous intéresse directement ici, celle de savoir si la littérature ne constituerait pas une sorte de LE dans la langue elle-même. Ce point a été l'objet de nombreux débats. En ce qui nous concerne, en tant qu'enseignant de langue, nous l'aborderons de manière tout à fait triviale et concrète. Du côté de la LM, bien des professeurs de littérature française font en effet remarquer que pour leurs élèves, la littérature représente pour eux une sorte de "LE" qui n'aurait rien à voir avec la langue qu'ils écoutent dans la rue, qu'ils utilisent eux-mêmes, ni avec celle qu'ils entendent sur les médias.

Bien entendu, ni Bailly, ni Deleuze ne font allusion à la résonance particulière que peut avoir pour un professeur, le fait de considérer la littérature française comme une sorte de LE au sein même du français. Il s'agit néanmoins d'un point de vue qui tend à relativiser fortement les difficultés, réelles, mais considérées parfois par les enseignants de FLE comme rédhibitoires, lorsqu'il s'agit d'utiliser des textes littéraires en classe. D'autre part, il y a bien longtemps qu'en France, et dans tous les pays où il existe une littérature, les écrivains s'interrogent sur la langue à utiliser dans leurs œuvres.

Autre remarque frappante: Bailly dit bien à propos de « ces déformations sublimes » qu'elles relèvent moins de l'« invention d'une LE que d'un travail effectué dans la LM ». Proust quant à lui, considère que la beauté qu'il appelle grammaticale, « n'a rien à voir avec la création ». Ces deux auteurs semblent d'accord sur le fait que le phénomène dont ils parlent n'est pas une création, l'acte même de créer se situant ailleurs: le premier parle de « travail dans la LM », le second dit que

« chaque écrivain est obligé de se faire sa langue ». La langue apparaît donc comme le matériau que l'écrivain doit fabriquer lui-même et pour lui-même afin d'aboutir à l'objectif de l'œuvre.

Cette distinction nous paraît essentielle pour évaluer les productions écrites d'apprenants étrangers (dans le cadre d'ateliers d'écriture ou autre). Á moins qu'il ne s'agisse d'exercices extrêmement guidés, dès qu'il a un texte à produire, l'élève allogotte peut opérer des détournements inattendus aussi bien sur la nature du texte qu'il a à rédiger que sur sa gestion, ou sur l'écriture elle-même. Ces détournements sont sans doute difficilement dissociables des compétences en langue dont il dispose (il en est de même d'ailleurs à l'oral).

Compétences a priori considérées en didactique des langues comme forcément plus restreintes ou limitées que celles d'un "natif". Ce dernier point nous paraît toutefois fort discutable. Nous laisserons de côté les apprenants appelés "vrais débutants". Très vite en effet dans la dynamique du processus d'apprentissage, les élèves vont développer leurs propres manières de dire. Affirmer que celles-ci seraient nécessairement en deçà de celles de l'expert, à tous les niveaux de la textualité, n'est pas toujours facile à prouver. Cette difficulté laisse l'enseignant correcteur dans une perplexité encore plus grande s'il s'attache à prendre en compte non seulement le niveau morpho-syntaxe, mais aussi celui de la progression textuelle, des effets de sens que le scripteur étranger a voulu produire.

C'est la question de l'interprétation du texte par le correcteur qui se pose et c'est aussi celle de l' "expert en écrit". Que signifie exactement être expert en "écrit"?

Dans une interaction orale en face à face, l'allophone peut être amené à créer des expressions qui font sens, bien qu'elles ne soient pas tout à fait conformes à la norme. Il en est de même à l'écrit. Tous les chercheurs qui ont travaillé sur l'interlangue ont mis en avant ce phénomène de création verbale qui en constitue l'une des caractéristiques.

De notre point de vue, dans les études sur l'interlangue, la différence entre les possibilités offertes par le langage écrit (par rapport au langage oral) n'ont pas été suffisamment étudiées (Besse, H., Porquier, R., 1984: 216-239; Vogel, K., 1995 trad. en franç.) *L'interlangue La langue de l'apprenant*, éd originale, 1990).

D'autre part les caractéristiques de l'interlangue ont surtout été appréhendées du point de vue des indices qu'elles fournissent sur les opérations et les stratégies d'apprentissage. Elles n'ont guère été envisagées d'un point de vue stylistique, à travers l'effet esthétique qu'elles peuvent produire sur le destinataire. Or il n'est pas du tout exclu que l'apprenant de langue ne puisse produire à l'écrit une de ces « déformations sublimes » dont parle Bailly. Certes l'activité d'apprentissage du langage écrit n'est pas comparable à celle de l'écriture.

L'apprenant ne fait pas métier d'écrivain. Mais dans les deux cas on a bien affaire à une langue en travail, à la création d'une langue *sienne* que l'apprenant tente de se forger. Il y a là un parallèle que l'on ne peut pas totalement ignorer.

Encore une fois, comme nous essayerons de le montrer par la suite, tout dépend en fait du regard que l'enseignant porte sur ce que les apprenants écrivent. Il est évident que s'il ne voit dans le langage écrit qu'un outil uniquement destiné à réaliser plutôt "correctement" (c'est-à-dire, conformément à la norme écrite) qu'"efficacement" des actes de parole, il aura tendance à se montrer hypercorrectif, en particulier au niveau morpho-syntaxique. Quant à la pertinence du texte par rapport à l'objectif de communication, il y a bien des manières de l'atteindre. En classe de langue, étant donné d'une part qu'on se trouve dans une situation d'enseignement/ apprentissage et non pas "sur le terrain", et d'autre part, qu'on ne peut pas demander au professeur d'être spécialiste de tous les écrits professionnels, médiatiques ou autres, l'évaluation devient une opération extrêmement délicate. Elle remet parfois davantage en question les compétences de l'enseignant plutôt que celles de l'apprenant.

On n'insistera jamais assez sur le fait que ce *regard* de censure quasi permanente, même s'il est accompagné de bienveillance, peut être tout à fait décourageant pour l'élève. Ce phénomène-là est observable en LM, à tel point que le développement du langage écrit chez l'enfant en dépend pour une large part. Il en est de même en LE. L'effet LE l'accentue peut être encore davantage. Accompagner l'apprenant dans ses productions orales, le soutenir, l'aider, passer sur certaines formulations quelque peu maladroitement à condition que le sens soit clairement transmis de l'émetteur au destinataire, est l'attitude préconisée par l'approche communicative depuis des années. Il doit en être ainsi pour l'apprentissage du langage écrit en LE. À l'écrit la question du texte doit être posée dès le début de l'apprentissage (et non pas celle de l'unité phrase qui est une pure abstraction) et avec elle, celle des effets, des jeux, des détournements, tout à fait inattendus, que ce texte permet ou ne permet pas.

Au niveau purement local, il serait faux de considérer que l'emploi de certaines prépositions, de certains adverbes, articulateurs, connecteurs est définitivement tranché par la langue. Il reste souvent de l'indécidable, de l'indétermination qui peuvent frayer des nouvelles voies au sens.

L'enseignant doit s'efforcer, dans les limites qui sont les siennes, de valoriser ce qui peut l'être dans les productions écrites de ses élèves: le choix du thème, les sonorités, le rythme, la graphie, les images, l'agencement du texte etc. Il doit s'interroger sur ce qu'il en est du tout du texte écrit par l'apprenant étranger, en discuter avec lui ou éventuellement avec la classe, au lieu de s'attacher à une correction uniquement morphosyntaxique.

S'il n'oriente pas ses interventions dans cette direction, son évaluation court le risque d'imposer à l'apprenant une langue écrite totalement normée et normative, totalement inculquée, alors qu'il s'agit d'ouvrir des voies permettant à l'ap-

prenant de faire sienne, de s'approprier, au sens le plus profond du terme, une forme d'expression langagière dont l'étrangeté, l'altérité, l'étrange/troublante altérité peut lui apparaître comme une sorte d'énigme ou de défi.

2.2. Quelques exemples

2.2.1. En LM

Etant donné la présence d'Ernest Pépin parmi nous (et sans vouloir en aucune manière réveiller la querelle entre Guadeloupéens et Martiniquais !), nous prendrons l'exemple de la première « Chanson » par laquelle débute le texte d'*Anabase* de Saint John Perse.

CHANSON

*Il naissait un poulain sous les feuilles
de bronze. Un homme mit des baies amères
dans nos mains. Étranger. Qui passait. Et
voici qu'il est bruit d'autres provinces à mon
gré... « Je vous salue, ma fille, sous le plus
grand des arbres de l'année. »*

*

*Car le soleil entre au Lion et l'Étranger
a mis son doigt dans la bouche des morts.
Étranger. Qui riait. Et nous parle d'une herbe.
Ah! tant de souffles aux provinces
Qu'il est d'aisance dans nos voies ! que la trom-
pette m'est délice et la plume savante au
scandale de l'aile !... « Mon âme, grande fille,
vous aviez vos façons qui ne sont pas les nôtres. »*

*

*Il naquit un poulain sous les feuilles
de bronze. Un homme mit ces baies amères
dans nos mains. Étranger. Qui passait. Et
voici d'un grand bruit dans un arbre de
bronze. Bitume et roses, don du chant !
Tonnerre et flûtes dans les chambres ! Ah !
tant d'aisance dans nos voies, ah ! tant d'his-
toires à l'année, et l'Étranger à ses façons
par les chemins de toute la terre !... « Je
vous salue, ma fille, sous la plus belle robe
De l'année. »*

Dès le départ, ce texte déconcerte le lecteur. En effet notre esprit, du fait de ses habitudes culturelles, associe mal prose à chanson. Cependant, on observe une très forte division en trois unités, chacune d'elles se terminant par une sorte de refrain avec quelques variantes. Des guillemets, « Je vous salue, ... », « Mon âme, grande fille, », « Je vous salue ... » marquent typographiquement cette reprise rythmique. Mais ce rythme ternaire est encore renforcé par de nombreuses reprises tout au long du texte: « Étranger qui passait » / « Étranger. Qui riait » / « Etranger qui passait »; « Et voici qu'il est bruit » / « Et nous parle d'une « herbe » / « Et voici d'un grand bruit ». On s'aperçoit d'ailleurs que la variante concerne toujours la seconde strophe, ce qui provoque en plus un effet de bouclage du texte.

Cette « Chanson » abonde en « déformations sublimes ». Les unes portant sur l'usage des prépositions:

« Ah ! tant de souffles aux provinces »
« ah ! tant d'histoires à l'année »
« et l'Étranger à ses façons par les chemins de toute la terre »

On peut dire « aux antipodes, au Sud, au Nord, au fin fond du pays, etc. ». « *Aux provinces* » donne à cette préposition, construite avec un pluriel, une valeur d'étendue considérable, bien plus vaste que s'il s'agissait « des provinces du Nord », de localisation moins précise, un peu comme dans l'expression « aux marges de l'Empire ». « Tant d'histoires à l'année », on pense à telle quantité de blé récoltée chaque année. « Et l'Etranger à ses façons », qui joue sur l'homonymie avec: « L'Étranger a ses façons » ou bien l'Étranger attaché à ses façons, caractérisé par ses façons.

L'usage du présentatif: « Et voici qu'il est bruit... » confère au récit quelque chose de plus solennel, comme s'il s'agissait d'une épopée, de l'annonce soudaine d'un nouveau cycle.

Les ruptures syntaxiques abondent elles aussi: « Étranger. Qui passait » le point entre l'antécédent et le relatif. La valeur/fonction du « ET » (coordination avec quoi?): « Et voici qu'il est bruit d'autres provinces... »

Au niveau discursif, on notera l'introduction d'une autre parole dans le texte (polyphonie). On peut en effet considérer comme renvoyant à une parole autre (et en même temps commentaire à propos de cette parole), des éléments tels que:

« Et voici qu'il est bruit d'autres provinces à mon gré
« Et nous parle d'une herbe
« Et voici d'un grand bruit dans un arbre de bronze. Bitume et roses, don du chant ! Tonnerre et flûtes dans les chambres »

On notera la progression: d'abord, il s'agit d'un « bruit »; ensuite d'une parole (« et nous parle »); enfin d'un chant orchestré « tonnerres et flûtes ». Du simple bruit, on passe au chant, au tonnerre et aux flûtes.

Au niveau énonciatif, quel est ce JE « à mon gré »... « Je vous salue, ma fille,... », « que la trompette m'est délice »... « Mon âme... » qui paraît s'opposer à un NOUS: « Et nous parle d'une herbe ». Ce JE réfère-t-il à la même personne ? et qui exactement recouvre le NOUS ?

Enfin, il peut être également intéressant d'observer la relation:

IMPARFAIT // INDÉFINI « *Il naissait un poulain sous les feuilles... »*

IMPERSONNEL *Un homme*

Etranger (absence d'article)

Et voici qu'il est bruit de (impersonnel)

PASSE SIMPLE // DÉFINI « *Et voici d'un grand bruit dans un arbre de bronze »; le bruit en question est cette fois localisé*

« dans les chambres »

« tant d'histoires à l'année » (chaque année)

« et l'Etranger à ses façons par les chemins de toute la terre »

Il apparaît que dans ce texte « les déformations sublimes » atteignent aussi bien les niveaux morpho-syntaxique que discursif. Il y a à la fois recherche de régularités scandant un rythme fort (encore accentué par la disposition typographique) et recherche d'ambiguïté, comme pour référer à un monde qui ne serait pas encore tout à fait stable, créé une fois pour toutes, mais en train d'émerger.

Il est tentant de mettre en relation l'évocation de ce monde en train de naître avec la naissance d'une nouvelle forme poétique.

2.2.2. En LE

Ce texte a été écrit par Fang, une chinoise de 25 ans apprenante de français. Avant de venir en France, elle a suivi en Chine un enseignement intensif du français pendant un an et cinq mois. Au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, elle se retrouve au début du Cours de Langue et de Civilisation françaises, équivalent à B1 (selon le *Cadre européen commun de références pour les langues*, 2005). Elle a un bon niveau en anglais qu'elle a étudié pendant 8 ans et possède 2 ans d'expérience professionnelle.

La consigne donnée par le professeur était de demander aux étudiants de décrire à l'imparfait un monument ou un paysage qui évoquait pour eux leur pays, un peu comme la tour Eiffel fait immédiatement penser à la France.

Fang a choisi de décrire les paysages de Guilin (au Nord de Saïgon) qui sont très célèbres en Chine. Ce sont des paysages qui ressemblent à la baie d'Along au Vietnam avec de très nombreux rochers de formes curieuses qui se dressent sur la mer.

Voici son texte. Nous le reproduisons en respectant sa typographie et aussi les "fautes":

Les paysages de Guilin

« Devant, c'était une vaste étendue de vert dans le regard. Le vent passait légèrement avec un peu d'humidités. Dans l'eau, les plantes aquatiques vertes, vertes sombres et noires se balançaient à la vague. L'eau ne coulait pas mais ondulait doucement.

Un peu plus loin, un énorme gris pierre se dressait sur l'eau. Il était forme bizarre, comme un éléphant, et dans son corps, il y avait des cavernes. Le soleil les passait et versait sur l'eau, soit clair soit sombre.

Le plus loin, l'eau et le ciel se mélangeaient naturellement, on ne peut pas distinguer leur borne. »

Ce qui frappe dans ce texte, c'est sa construction: le regard du descripteur va du premier plan pour s'arrêter aux lointains. Chaque étape de ce mouvement est marquée par une strophe. Dans la première, les éléments dominants sont le végétal et l'eau ou les deux à la fois, «plantes aquatiques». La tonalité principale oscille entre le vert et le vert sombre. Il n'y a presque pas de mouvement, ou alors un lent va-et-vient: «se balançaient à la vague», «L'eau ne coulait pas mais ondulait doucement». On remarquera qu'il s'agit d'un alexandrin.

La tonalité de la seconde strophe est, dans l'ensemble plus claire: le gris de la pierre, mais surtout le soleil apparaît, non pas de façon uniforme et aveuglante. Dans son mouvement, il éclaire successivement les cavernes creusées à l'intérieur du rocher. De nouveau éléments apparaissent donc: la pierre, le soleil et surtout l'éléphant, l'animal emblématique par excellence, auquel le rocher est comparé. Un monde sort de l'élément aquatique.

Dans la troisième strophe, on assiste à la fusion de l'ensemble de ces éléments: l'eau et le ciel se confondent si bien que l'on ne peut «distinguer leur borne». Si au départ, l'eau est bien distincte du rocher vivant dont les cavités sont tantôt éclairées par le soleil, tantôt laissées dans l'ombre, à la fin il n'y a plus qu'unité, tout devient uniforme, se fond dans l'un.

La position du descripteur est intéressante à observer: «Devant, c'était une vaste étendue dans le regard ». Un professeur de langue dira qu'il y a faute ici. Mais c'est une faute qui crée du sens: en effet, ce n'est pas la même chose de dire « devant je/on vois(t) une vaste étendue » que de dire « c'était une vaste étendue dans le regard»; on a l'impression que le regard et ce qu'il voit se confondent, qu'il

n'y a plus de séparation entre l'acte de voir et ce qui est vu mais que le regard est tellement occupé par ce qu'il voit qu'il n'y a plus de rupture entre l'extérieur (le paysage) et l'intérieur (la vision). Cette forme de regard s'oppose parfaitement à la troisième strophe où le « On » rétablit la présence du spectateur qui n'arrive pas à séparer, malgré ses efforts, l'eau du ciel. C'est au moment où l'eau et le ciel se confondent que l'observateur s'extrait du paysage contemplé alors qu'au début, il en faisait lui-même partie.

De la même façon le professeur de langue dira que « l'on ne se balance pas à la vague ». Effectivement. Mais qui niera que cette expression est plus « belle » (cf. « les beautés grammaticales » de Proust) que la « vague faisait se balancer. » Et puis, il ne faut pas oublier les allitérations: vertes, vertes sombres et noires se balan-çaient à la vague.

Cela nous amène à une autre remarque qui est le rythme remarquable du texte de Fang. On a plaisir à l'oraliser. Les phrases semblent se succéder les unes aux autres dans un tempo assez lent et surtout très balancé, très équilibré. Rien ne vient heurter ce rythme, ce qui est assez rare dans un texte écrit par un étranger qui, pourtant, ne doit pas entendre la même musique que celle que nous percevons, nous autochtones.

Alors, corriger ce texte ? Certes, l'étudiant doit connaître la norme. Mais le corriger en montrant que tel qu'il est écrit, il fait sens. Le lecteur le comprend dans la mesure où il se représente parfaitement les images suggérées, il entend une musique, des sonorités qui satisfont son oreille, le portent vers la contemplation, l'interrogent sur la manière dont il voit les choses, lui rappellent certains paysages qu'il a vus, certains tableaux, etc. Il y a tout de même quelque chose de paradoxal dans le fait que personne n'oserait toucher au texte de Saint John Perse, alors que s'agissant de Fang, on imagine tout de suite le professeur raturant les formes non standard.

Pour nous, cela veut dire que des étudiants qui apprennent une LE sont, dans certaines conditions, capables de « déformations sublimes ». Certes, Fang n'est pas Saint John Perse. Ce qu'elle écrit là, ne résulte pas d'un travail sur le français. En revanche, on peut faire l'hypothèse qu'elle entretient une certaine familiarité avec les textes de sa littérature d'origine. Les paysages de Guilin, ont été souvent décrits dans la poésie chinoise. Il est assez surprenant de constater que chaque strophe est plus courte que la précédente et que si l'on place le texte verticalement, on obtient la représentation visuelle d'un poème chinois écrit de haut en bas dont la fin (c'est-à-dire la 3^e colonne, celle de droite) constitue une fine ligne verticale. Il y a à n'en pas douter une influence de la culture de Fang sur son texte, expérience qui ne l'empêche pas cependant de parvenir à une expression personnelle dans une LE.

Quant à Saint John Perse, un lecteur quelque peu familier avec son oeuvre retrouvera forcément des images des tournures qui se font écho tout au long de ses textes, c'est-à-dire qu'il reconnaîtra, avec plus ou moins de facilité, la

langue que Saint John Perse a créée pour son œuvre, qu'il s'est forgée pour lui-même/à lui-même.

Il ne s'agit donc pas de confondre les deux situations de production. Dans la plupart des cas, elles n'ont rien de comparable. Il s'agit simplement de ne pas les opposer catégoriquement, d'abord parce qu'un apprenant étranger ne reste pas forcément insensible face à ce qu'il peut faire au niveau esthétique avec la langue qu'il apprend; ensuite, parce qu'un apprenant de LE est fort capable de produire des « beautés grammaticales ». Poser autrement le problème, cela revient à pousser et à inciter l'apprenant à ne produire que des énoncés grammaticalement corrects: sujet, verbe, complément, quelques circonstanciels, et le tour est joué; je suis «compétent» en français!

Références

- Adam, J-M. (1997). *Le style dans la langue. Une reconception de la stylistique*. Delachaux et Niestlé.
- Albert, M-C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Coll. F. Paris: Hachette.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Coll. L.A.L Hatier
- Deleuze, G. (1993) *Critique et clinique*. Éditions de Minuit.
- François, Frédéric (ss. la dir. de), (1991). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'Interaction Verbale*, Delachaux et Niestlé.
- Migeot, F., (2003). « *Enjeux de langues, langues en jeux, Entrées en littérature, entrées en LE* », *Recherches Pédagogiques*, n°9 (Revue de l'Association Marocaine des Enseignants de Français), *La littérature en classe de français*, coord. Abdellah Baida, p. 15-36.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes.
- On pourra voir à ce sujet: SEARLE, John R., (1979) (trad. en franç), *Sens et expression*, Éditions de Minuit, chap. 3 à 5, p. 101-188.
- Searle, John R. (1979) (trad. en franç), *Sens et expression*, Éditions de Minuit.
- Vogel, K. (1995), trad. en franç., *L'interlangue la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail. Édition originale, 1990, *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Gundfragen zu ihrer Erforschung*, Gunter Narr Verlag.
- Winnicott, D.W., *Jeu et réalité – L'espace potentiel*, (1971). Paris, NRF, Trad. Franç. 1975.



Les Banlieues à travers les romans à l'aube du XXI^{ème} siècle

Teresa Saavedra de Quesada

Ecole de Langues Modernes, Université Centrale du Venezuela
teresaav@hotmail.com

Résumé

Pour aborder la problématique sociale et culturelle qui se pose en France en ce moment, dans les banlieues, quoi de mieux, pour ceux qui sont en FLE, que d'essayer une approche à travers des romans. Après les événements d'octobre –novembre 2005, romanciers (Bégaudeau, Benameur, Guène, Jonquet) et sociologues (Mucchielli, Le Goaziou, Girard) se sont penchés sur le sujet. Dans la chair des personnages, ces romanciers traitent des thèmes tels que l'intégration sociale, l'école, le chômage et la police parmi bien d'autres. Suite à l'étude socio littéraire, des suggestions de travail pédagogique permettront de mieux cerner ce sujet à multiples facettes.

Mots-clés: Banlieues, écoles, émeutes 2005, romans-cités.

Los suburbios en los novelas al inicio del siglo XXI

Resumen

Para abordar la problemática social y cultural que sufre en este momento Francia en suburbios de las grandes ciudades, en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera, se propone un enfoque socio literario a través de novelas editadas luego de los sucesos de octubre-noviembre de 2005. Los sociólogos (Mucchielli, Le Goaziou, Girard) tratan la situación desde el punto de vista de esta ciencia de manera objetiva mientras que los novelistas (Bégaudeau, Benameur, Guène, Jonquet) lo hacen en personajes de carne y hueso. De esta manera es más fácil comprender temas como la integración social, el colegio, el desempleo, y la policía entre otros muchos.

Recibido: 22-08-07 ♦ Aceptado: 12-10-07

Al final del artículo se proponen algunas aplicaciones didácticas que permitirán tratar mejor este tema de facetas múltiples.

Palabras clave: Suburbios, colegios, revueltas 2005, novelas.

Suburbs in Novels at the Beginning of the twenty-first Century

Abstract

To approach the social and cultural problematic situation suffered at the present moment in the suburbs of the large cities in France, a socio-literary approach through novels edited after the events of October-November 2005 is proposed in the field of French as a foreign language teaching. Sociologists (Mucchielli, Le Goaziou, Girard) deal with the situation from this science's viewpoint in an objective way while novelists (Bégaudeau, Benameur, Guène, Jonquet) do it with real life characters. In this way, understanding themes such as social integration, school, unemployment and police, among others, is easier. By the end of the article, some didactic implications which will make possible to better deal with this multifaceted theme are suggested.

Key words: Suburbs, schools, riots 2005, novels.

Introduction

Un des modules du Stage BELC été 2005 portait sur le cinéma actuel et chaque séance était suivie d'un débat. Pour présenter un ensemble cohérent, l'animateur du module avait choisi des films ayant rapport avec le thème des banlieues des grandes villes en France. Dans les discussions, les étrangers (80%) s'y intéressaient peu, et les Français, passionnés par le sujet, devenaient à leur tour « un nouveau spectacle » aux yeux des professeurs venus des quatre coins du monde, qui avaient, en outre, du mal à suivre ces échanges par méconnaissance, peut-être, de la question.

Puis il y a eu les événements d'octobre-novembre 2005, et depuis le sujet a fait l'objet d'une vaste bibliographie dans tous les domaines des sciences sociales, la littérature y comprise.

Il est clair que pour un étranger à des milliers de kilomètres de la France, se nourrissant de bribes d'information, il n'est pas aisé de comprendre cette détresse de la société française, qui préoccupe une grande majorité, qui escamote un autre groupe en niant le problème et où se trouve un groupe actif qui fait face. Parmi ces derniers, sociologues et romanciers examinent de manière, certes différente, mais complémentaire, la situation actuelle des banlieues, parisiennes surtout. C'est pour

cela que pour étudier le sujet des banlieues d'une manière culturelle, dans le cadre des études du Français Langue Étrangère (FLE), quatre romanciers et plusieurs sociologues ont été choisis dans l'idée de trouver autant d'explications objectives que de fictions reflétant la complexité de la situation.

L'ouvrage de référence pour les sociologues sera *Quand les banlieues brûlent* (2006), un recueil d'articles sous la direction de Laurent Mucchielli et Véronique Le Goaziou, qui a l'avantage d'être écrit à plusieurs mains. En ce qui concerne les romans objets d'analyse, quatre ouvrages, tous parus en 2006, seront retenus: *Du rêve pour les oufs*, de Faïza Guène, *Présent* de Jeanne Benameur, *Ils sont votre épouvante et vous êtes leur crainte* de Thierry Jonquet, et, *Entre les murs* de François Bégaudeau. Ces romans éloignés du documentaire seront pris non pas dans leur dimension romanesque mais plutôt comme des témoignages collectifs.

Il est fort possible que les étrangers curieux de culture française contemporaine, professeurs et étudiants, par le biais de la fiction, comprennent la situation des cités aujourd'hui, tout en sachant que c'est juste des repères, des cas parmi des centaines puisque « chaque cité a constitué son peuplement par une histoire où le hasard des circonstances (...), les initiatives et les modes de regroupement spontanés des familles ont créé un puzzle très original » (Hatzfeld M. 2006, p. 13).

Dans cet article, après avoir montré le panorama général des événements des banlieues 2005 et présenté succinctement les ouvrages romanesques, des propositions pédagogiques FLE pour des niveaux intermédiaire et avancé seront suggérées.

Les événements de la crise urbaine de l'automne 2005

Des violences éclatent dans les banlieues considérées comme sensibles, puis, s'étendent dans près de 280 villes pendant trois semaines. Pour Mucchielli (2006, p.5), sociologue chercheur du CNRS, il s'agit de processus émeutiers qui somnolent depuis les années 80, dont la première sonnette d'alarme aurait été tirée lors des violences de juillet 1981 à Vénissieux, en banlieue lyonnaise, dans la ZUP des Minguettes où près de 200 voitures furent incendiées. Depuis, une dizaine d'événements se sont produits, cité des Fontenelles, à Nanterre (septembre 1995), Le Mirail, à Toulouse (décembre 1998), Hautepierre, à Strasbourg (octobre 2002) entre autres, pour arriver aux révoltes urbaines du 27 octobre jusqu'au 17 novembre 2005. Elles ont été qualifiées comme « les plus importantes agitations sociales et politiques depuis mai 68 » (Mucchielli, p. 7), car « jamais des processus émeutiers n'avaient connu en France une telle durée et n'avaient pris une telle extension géographique » (Mucchielli, p. 9).

Le bilan est lourd selon le Ministère de l'Intérieur:

près de 10 000 véhicules particuliers incendiés et quelque 30 000 poubelles

plusieurs centaines de bâtiments publics endommagés, 140 bus abîmés et plusieurs dizaines incendiés.

5 200 interpellations par la police, près de 600 personnes emprisonnées.

11 500 policiers et gendarmes mobilisés au plus fort de la crise, hélicoptères survolant les zones violentes jour et nuit.

3 morts dont les décès sont plus ou moins imputables à ces violences urbaines.

La chronologie des événements d'après Bernard Girard (2006) est la suivante:

Le 27 octobre 2005 à 18h12, trois jeunes qui s'étaient réfugiés dans un transformateur haute tension, à Clichy-sous-Bois, une petite ville de la banlieue parisienne, sont électrocutés. Deux adolescents, l'un de 17 ans et l'autre de 15 ans, meurent, le troisième est grièvement blessé. Le soir même, des violences éclatent dans cette ville.

Le 28 octobre, une polémique éclate sur l'origine de l'incident : y-a-t-il eu course poursuite par des policiers ? Les policiers ont-ils fait tout ce qui était en leur pouvoir pour éviter l'électrocution de ces deux jeunes gens ?

Le 30 octobre, la fumée d'une grenade lacrymogène lancée à proximité pénètre dans la mosquée de Clichy.

Le 1^{er} novembre, des violences éclatent à Montfermeil et s'étendent dans les autres quartiers « sensibles » de Seine-Saint-Denis puis dans d'autres départements d'Ile-de-France et d'autres villes: Rouen, Dijon, Lille, Toulouse, Strasbourg... Des petites villes réputées calmes sont touchées: La tour du Pin, Beaurepaire, Annecy, Echirolles, Thonon les Bains. A Saint-Julien en Genevoix, on brûle la voiture du maire...

Le 3 novembre, le Ministre de l'Intérieur affirme sur i-Télé: « Ce à quoi nous avons assisté dans le Département de Seine-Saint-Denis cette nuit n'avait rien de spontané, était parfaitement organisé ».

Le 4 novembre, les services de police signalent un apaisement à Clichy-sous-Bois. Le même jour une handicapée est grièvement blessée lors de l'attaque d'un bus à Sevran ; un homme de 60 ans est agressé à Stains, il mourra trois jours plus tard.

Le 6 novembre, l'Union des Organismes Islamiques de France (UOIF) édicte une « fatwa » condamnant les violences en cours.

La nuit du 6 au 7 novembre est particulièrement active: 274 communes sont touchées, 1 408 véhicules sont incendiés, 395 personnes arrêtées.

Le calme s'amorce le 8 novembre. Ce même jour, l'état d'urgence est déclaré, le couvre-feu décrété par Dominique de Villepin, Premier Ministre.

À partir du 14 novembre, dix-huitième jour des émeutes, la décrue du phénomène s'observe à des vitesses variables, selon les régions.

Enfin, le « retour à la situation normale » est constaté par le Ministère de l'Intérieur à partir du 17 novembre.

Un an après, des violences urbaines perdurent, le dossier S.O.S. du Nouvel Observateur du 2 au 8 novembre 2006 présente un «rapport confidentiel: cri d'alarme des conducteurs de bus, pompiers, médecins, policiers, agents EDF agressés en banlieue ». Un an après jour pour jour, le 27 octobre 2006, le journal *Le Monde* titre : Des autobus attaqués et brûlés en banlieue parisienne, une page, la neuf, y est consacrée où on annonce que le Ministre de l'Intérieur refuse de « parler de l'anniversaire des émeutes » et où finalement on déclare que radios et chaînes de télévision souhaitent une couverture sobre ». En dehors des dates, des petits conflits, des bavures policières: « près de Lille, quatre jeunes avaient été accusés d'émeute. Sur la vidéo: Rien. » (*Libération* 2-12-06), des sujets de débat des ethnologues, des sociologues, des psychologues ou encore des campagnes électorales. Cela donc du côté des chercheurs, des journalistes, des responsables politiques. De l'autre côté, les artistes, les cinéastes, les romanciers, qui s'abreuvent de cette réalité pour la montrer selon leurs choix personnels, leur regard et leur cœur.

Sociologues et Romanciers: Convergences et Divergences

Chez ces quatre romanciers choisis, le contexte explosif du processus de paupérisation des gens habitant les banlieues est constamment présent. Paupérisation au sens large du terme qui inclut: difficultés sociales, chômage, dégradation du logement et de l'environnement proche, isolement, échec scolaire, déficience de santé, ghettoïsation, exclusion, au total: précarité, sensibilité.

Parmi les thèmes abordés par les sociologues et les romanciers celui de l'école se détache particulièrement des autres et se place en tête chez les romanciers.

Les autres thèmes en commun portent sur les événements mêmes, le Ministre de l'Intérieur N. Sarkozy, les habitants des quartiers, la police et les intervenants sociaux. Par contre, les sociologues consacrent un chapitre à la classe politique passée sous silence par les romanciers qui s'en prennent, eux, à l'administration.

Les auteurs des quatre livres ne manquent pas d'évoquer le racisme, l'antisémitisme, l'immigration même, sans que ces thèmes soient explicitement présentés par ceux qui font de la société l'objet de leurs études.

La cité dans les romans

Il faut à présent dire ce que chaque roman contient d'essentiel pour que le lecteur ressente, tel un personnage, le quotidien de ce monde de la banlieue. Vivant dans la peau d'Ahlène, d'Anna ou de Djamel, l'approche de ces situations de tout genre par les étrangers, deviendra plus profonde parce qu'ils seront concernés di-

rectement par ce monde, découvrant dans des détails discrets, des mots riches de vies, des mots d'oufs ou des mots volés à une autre langue.

Entre les murs (Bégaudeau, 2006) d'une école, la vie d'un ensemble de personnes coule ou s'écroule. Jeu de mots banal qui fait référence au quotidien des professeurs, frustrés dans la quasi-totalité, et des élèves d'un collège du XIX^{ème} arrondissement de Paris fonctionnant comme un établissement de banlieue.

Le lecteur qui prend la place d'un mur d'une salle de classe, de la salle des professeurs ou du bureau du Principal, devient spectateur des scènes habituelles où les germes des problèmes des cités grouillent.

Dans la salle de classe de français, le professeur peine à faire apprendre la langue française elle-même, chez un public dont le ici est surtout ailleurs:

« Quand i précède un t, le i des verbes en aître ou en oître, prend au présent de l'indicatif un accent circonflexe. (...) »

-Abderhammane, viens conjuguer le verbe croître (...) hésité sur la première personne. Sur la deuxième.

Sur la troisième. Fini par tracer quelque chose qu'il a effacé.

- J'sais pas m'sieur.

- Mais si, tu sais. Commence par vérifier les terminaisons. (...) il a remplacé un t par un s à je crois, (...) »

-ben, maintenant c'est bon, tu as bien pensé à mettre un accent circonflexe à la troisième personne. Continue.

-Il a écrit nous croîtrons, vous croîtrez, ils croîtent (...)

-Abderhammane, tu as bien fait attention à la règle, le seul problème c'est qu'on ne dit pas nous croîtrons, on dit comment?

J'avais interrogé à la cantonade, la cantonade restait interdite. » (p.109).

Des élèves qui peinent aussi sur des notions élémentaires de la langue française et des professeurs qui ont du mal à comprendre leur réalité et leurs intérêts:

« -Je leur avais donné la biographie de quelqu'un de célèbre à rédiger, et la je vois Calderón. Du coup j'ai un gros espoir, et non, en fait c'est pas Calderón Calderón, c'est je ne sais pas quoi, un sportif apparemment.- »

- Footballeur.

- J'ai eu un faux espoir, quoi. » (p. 80)

En gros, un grand malentendu qui s'étend tout au long du roman. L'administration de l'école ne sort pas indemne de ce tableau, le principal de l'école ayant un goût prononcé pour les mesures à « caractère éducatif : l'élève viré doit comprendre qu'il ne faut pas vivre la sanction comme une exclusion du système, mais comme la possibilité de se reconstruire ailleurs. » Expressément répétée à chaque

chapitre, cette terminologie se trouve ramenée à une rhétorique creuse et hypocrite souvent entendue dans les milieux scolaires difficiles.

Entre les murs ne se résume pas pour autant à une charge acerbe contre le système scolaire. Ce roman aborde aussi d'autres sujets sérieux, tels que l'antisémitisme (p. 128) : « - Moi j' vais pas vous gronder, j'vais pas vous faire la morale. J'vais vous dire que l'antisémitisme c'est pas bien comme fumer ou casser un vase (...) Eh bien, pas aimer les Juifs, c'est ni bien ni mal, c'est juste inexact (...)»

Plus loin, c'est le drame des sans papiers qui apparaît:

« Marie s'est signalée à tout le monde.

- La maman de Ming, qui est en quatrième, est sous le coup d'un arrêt d'expulsion. Elle va être jugée la semaine prochaine, elle risque d'être renvoyée en Chine. (...) » (p. 223).

Tous les professeurs se cotisent pour payer un avocat et vont même plaider auprès des juges, sans rien obtenir, mais agissent quand même. Une fois encore, Bégaudeau ne s'apitoie pas sur ces personnages, il témoigne des événements et c'est au lecteur en tant que spectateur de compléter le roman et de comprendre les conséquences souvent non exprimées.

La question de l'identité est traitée par touches, les prénoms des élèves: Khoumba, Tarek, Souleymane... le tournoi de la coupe d'Afrique vécu au vif...

Ces thèmes répétés tout au long du livre, tout au long d'une année scolaire qui ressemble à toute autre, sont couronnés par un autre qui dévoile l'ampleur de ce problème récurrent : celui du manque de débouchés réels pour ceux qui sont déjà condamnés par le système:

«Vous avez le droit de faire quatre fois le même vœu de domaine professionnel, mais on vous demande d'élargir le choix pour avoir une solution de remplacement au cas où on vous refuserait votre premier vœu » (p. 233).

Et l'horizon se bouche à la fin de l'année pour la plupart de ces élèves car privés de rêve, ils affrontent un avenir aussi sombre que leurs années de scolarité obligatoire:

« Il faudra faire un dossier d'inscription pour le lycée que vous aurez choisi, enfin, que vous aurez choisi en fonction de ce qui est possible. En gros, il faut trouver le compromis entre désir et réalité. Elle a écrit au tableau les deux mots, en les séparant d'un slash » (p. 35).

Si ce slash existe aussi pour des nombreux jeunes toutes classes sociales confondues, ceux du roman de Bégaudeau tomberont, à coup sûr, dans le deuxième terme, celui de réalité.

Il n'en va pas de même pour le deuxième roman étudié: *Présent*, de Jeanne Benameur, où une fenêtre d'espoir s'ouvre vers la fin.

Inscrit sur le registre du positif, on assiste également à une année scolaire et au conseil de classe de troisième, et donc d'orientation, dans un établissement de banlieue. Le récit est, en effet, porté et habité par de vrais personnages, il y a des histoires parallèles, des professeurs et des élèves et d'autres membres de la communauté du collège. Parmi les professeurs, par exemple, on y trouve tous les cas de figure, ceux qui « craquent » :

« Je démissionne parce que je me suis trompée. Ce métier n'est pas pour moi. Je sais qu'il y a ici des gens qui arrivent très bien à travailler avec les mêmes élèves que moi. Moi, je n'y arrive pas. Et je ne supporte plus d'être tous les jours devant cet échec. Je ne peux plus, c'est tout. » (p. 194)

Ce jeune professeur dévoile ces souffrances qui sont bien celles de tout un groupe, qui souvent, se tait, n'accepte pas l'échec et subit, des années durant, ce gris quotidien interminable et pesant :

« Je suis trop vieux, mais si j'avais votre âge c'est ce que je ferais. Il ne faut pas rester quand on se détruit. » (p. 195)

Cependant il y a aussi des professeurs qui s'accrochent et vont de l'avant, qui se battent même pour que les rouages fonctionnent, malgré le malaise qui s'instaure dans les établissements durs. Lors du conseil de classe, ce dialogue apparaît comme rédempteur du rôle des professeurs :

« - Je vois, j'entends, chers collègues que nous allons vers un débat de fond que personnellement je trouve passionnant. Cependant nous devons avancer. Peut-être n'est-ce pas vraiment le lieu pour ce débat ?

- Mais, madame la principale, questionne doucement la voix du professeur d'histoire-géographie, si ce n'est pas le lieu, ici, sur le terrain, au cours d'un conseil qui a toute son importance pour l'avenir de nos élèves, alors où est le lieu ? » (p. 178)

Entre ces deux groupes, il y a aussi ceux qui suivent et survivent, ayant un petit espoir dans l'avenir.

« Envie de démissionner (...) Cela m'est arrivé aussi. J'étais fatigué par cette jeunesse que je ne comprends plus. J'avais peur de devenir aigri, moi aussi, comme tant d'autres. (...) l'espérance, c'est le sel de notre métier » (p. 195)

C'est l'espérance donc qui rend ce métier attirant et non pas fade, avec un nouveau défi à relever chaque jour, donc pour ceux qui veulent, une véritable dynamique de vie.

Des phrases ça et là, semées tout au long du livre montrent que si le roman se décline au positif, c'est bien parce que les rapports humains sont eux aussi clairs-més. Voilà les propos d'un collègue pour un autre :

« Je regrette que nous n'ayons pas eu cette conversation plus tôt, je regrette qu'il n'y ait pas de moments pour se parler dans un lieu où la parole est essentielle (...) on aurait peut-être évité de la souffrance » (p. 196)

Benameur, professeur de français pendant vingt ans, connaît bien le milieu et les peines infligées par le système, elle les comprend profondément, elle accepte l'autre, visiblement il n'y a pas que l'échec.

Dans le même ordre d'idées, lors du troisième conseil de classe, le conseiller d'éducation évalue ainsi les élèves:

« J'ai plutôt eu affaire à des jeunes foutus d'avance. C'est ce qui m'a frappé le plus pendant les entretiens que j'ai menés avec eux. Ils ont trop souvent l'impression que leur avis, leur désir, ne comptent pas. » (p.168).

Dans cette œuvre, il y aura donc des discussions aussi longues que passionnantes qui témoignent de la foi de l'auteur dans le système scolaire compte tenu des imperfections. La preuve, cette phrase annoncée par un professeur qui part à la retraite: « il n'est jamais trop tard pour commencer, vous savez ? » (p. 198) pour commencer à croire en les élèves, pour commencer à croire que les institutions peuvent bien marcher aussi ou tout simplement commencer à vivre avec un nouveau regard sur ce qui nous entoure depuis toujours.

Présent ? Le point d'interrogation dans le titre indique les doutes de l'auteur sur la réalité actuelle, toutefois le contenu du livre est une superbe plaidoirie en faveur de l'enseignement public, incisive, engagée autant que généreuse et salutaire. Les événements d'octobre-novembre 2005 sont évoqués dans l'épilogue, là aussi le regard est différent et novateur. L'accent y est mis non sur les violences mais sur les réactions positives qu'elles ont déclenchées. Les voici:

« ...au milieu des carcasses noircies. Elle a dessiné et dessiné encore. Un carnet des ruines du quotidien. Ce que tout le monde trouvait laid, elle y voyait une beauté différente. » (p.206)

« Amiatia (...) a veillé des nuits entières dans la bibliothèque ». (...) L'élève D a vu l'incendie, (...) s'est rué dans l'école. Il est ressorti, brûlé au visage, brûlé aux mains, secoué de sanglots. Il n'a rien sauvé. (p. 207)

« D'autres enseignants voient dans l'émeute le résultat d'une trop grande mansuétude passée et ne se privent pas de le faire entendre » (p. 208).

Ce livre authentique et indispensable pour mieux comprendre le collège dans les cités, ses rapports avec la société actuelle et les enjeux qui en découlent, finit sur un appel bouleversant : « il faut réagir et vite car les issues de secours ne fonctionnent plus » (p. 208) qui relèvera le défi ?

Chez Guène, les événements de novembre 2005, sans être directement abordés, sont pour autant présents comme ingrédients de ce qui se concocte dans la marmite sociale que sont devenues les banlieues.

Ce roman témoigne, malgré son titre : *Du rêve pour les oufs*, d'une situation de désespérance d'une certaine jeunesse, qui se sent dans l'impasse et souvent méprisée. En effet, cette jeunesse, comme toutes d'ailleurs, est confrontée à une double crise d'insertion dans la société et dans la vie adulte. La protagoniste, Ahlène, se trouve dans le bureau du responsable de la mission locale de la cité de l'Insurrection:

- «Pourquoi tu n'arrives pas à remplir le formulaire?
- Je ne sais pas quoi mettre à la case «projet de vie».
- Tu as bien une idée?
- Non.» (p.10)

Il est certain que des milliers de jeunes partout en France auraient cette même réponse, mais la situation devient dramatique dans le contexte du roman où Ahlène se trouve dans un milieu hostile et de surcroît disqualifiée sur le marché du travail.

« Mon dernier job en date a été un remplacement chez Pizza Hut (...) Évidemment que j'aspire à mieux, mais il faut bien vivre. Les gens qui remplissent leur frigidaire en faisant ce qu'ils aiment ont bien de la chance » (p. 48)

La réalité professionnelle de ces jeunes des cités est simple, ils sont intérimaires, des remplaçants qui ne se voient pas accorder des places permanentes. Ils attendent le coup de téléphone pour un « boulot » de deux mois, puis c'est le chômage. De cette situation fragile, des emplois précaires, Guène nous renvoie une image honnête du manque de diplômes d'Ahlène « si j'avais eu un prof ressemblant à Tonilav, je n'aurais certainement pas arrêté l'école à seize ans » (p. 99).

Et voilà que le thème vedette arrive, l'école centre de tous les maux, l'école incapable de venir à bout de tous et dans toutes les situations. Quatre pages, sur les deux cent dix du livre, sont consacrées au sujet.

«En ce moment c'est raide pour lui (son frère Foued) au lycée (...) j'ai été convoquée par la conseillère d'éducation et ça ne s'est pas bien passé. (...) D'abord, je n'ai pas de leçons à recevoir de qui que ce soit.» (p.69) Dans les rapports de discipline des professeurs qui ont exclu Foued de leurs cours « insolent, violent, irrespectueux furent les trois adjectifs les plus employés » (p. 70), apprenant la longue liste des fautes de son frère, Ahlène se moque de l'institution scolaire d'une manière enfantine et rancunière, incapable depuis ses 24 ans d'empêcher que son frère tourne mal, et donc contredisant ses propres aspirations professionnelles.

Comme dernier grand sujet du roman, il faudrait retenir celui des relations police/habitants des quartiers et celui du rôle des «grands de la cité».

Dans plusieurs épisodes, on ressent comment les contrôles incessants de la part de la police répandent un sentiment d'humiliation: «j'ai été interpellé par la police tout à l'heure, sur la place de la mairie de Vitry (...) ils m'ont dit en riant entre eux « allez, va, Gibbon» (...) je ne connais pas ce mot. (...) il a refermé le dictionnaire de langue française sur un soupir qui contenait à lui seul pas mal d'autres histoires de ce genre.» (p. 112).

Le contrôle d'identité est généralement le moment déclencheur des altercations verbales : tutoiements, remarques humiliantes, moqueries. Guène a choisi de montrer une scène qui transmet surtout beaucoup de résignation.

Le rôle des «grands de la cité» est très intéressant du point de vue culturel. Alors qu'en France les aînés ont perdu de leur pouvoir au sein de la famille, les immigrants africains l'ont gardé non seulement dans la famille mais encore chez les groupes ou bandes des quartiers. Lors d'une dispute entre frère et sœur, ils s'expriment ainsi :

- « tu les connais pas, laisse tomber!
- crache leurs blases, je t'ai dit!
- c'est Champs, Cafard, Poison, Levif, Lépreux, Magnum, que des grands que tu connais pas. C'est la famille, c'est le ghetto.» (p. 132)

Finalement, pour sortir son frère des mauvaises fréquentations, Ahlène va droit où il faut n'hésitant pas à s'entretenir avec ces «grands» malgré la peur d'aller aux endroits dangereux, comme les autres habitants d'ailleurs: « je me rends directement au bloc 30, lieu de haut risque du quartier, là où les gens ont peur d'aller normalement (...) J'entre d'un pas hésitant dans le hall mal éclairé. Il y a trois types adossés au mur. Je reste pétrifié quelques instants sans savoir quoi leur dire.» (p. 140) Elle parviendra à sauver momentanément son frère car les grands font la loi comme dans le «bled».

Faïza Guène brosse le portrait d'une société qu'elle connaît bien, vivante et difficile, pourtant comme le titre l'indique Faïza/ Ahlène ne s'empêche pas de rêver, comme d'autres filles de son âge, dans ce décor ingrat que sont les banlieues parisiennes.

Le roman de Thierry Jonquet, *Ils sont votre épouvante et vous êtes leur crainte*, peint par fines touches un tableau qui se veut complet de la vie en banlieue parisienne et plus précisément dans le 9-3 à partir de la rentrée 2005. Dans ce bouillon de culture pour les événements de novembre, toutes les catégories sociales y sont présentes : la liste en est longue et va des professeurs du collège Pierre-de-Ronsard à l'Imam en passant par les « teneurs » des secteurs, la police et les habitants anonymes des cités.

Jonquet fait une remarquable plongée à l'intérieur des quartiers s'efforçant non pas d'adopter, encore moins d'avaliser, le point de vue des jeunes, mais de faire comprendre ce qu'ils voient eux, et ce qu'ils craignent. Ces jeunes sont aussi bien Anna, jeune diplômée rejoignant son premier poste que ceux de la cité. Loïc, un copain de l'IUFM, la ramenant faire un tour de repérage à Certigny, lui-même affecté au fin fond du 9-4, « quasiment chez les ruraux », s'exclame:

« On n'est pas les plus malheureux, assura-t-il en s'engageant sur le périph ! Dis-toi bien que ma sœur s'est tapé trois ans dans une école de commerce qui coûtait la peau du cul et total, elle se retrouve en stage dans un hypermarché à contrôler la distribution des yaourts. En stage, avec à peine le RMI, alors tu vois... » (19)

L'auteur montre un fragile équilibre des classes sociales, chez les habitants favorisés de Vadreuil, commune limitrophe de Certigny, ce sera un havre de tranquillité, « un autre monde, Vadreuil faisait figure d'exception dans le département » (p.36). Cependant quelques semaines plus tard, on découvrira les pires horreurs de ce roman dans cette commune sécurisante.

Certigny par contre, est passé au crible et les lecteurs visualisent la carte rapidement tout en apprenant en même temps la situation sans issue de la plupart des habitants. Jonquet ne se prive pas d'énumérations et nous présente Certigny avec cette loupe:

« a) Certigny-Nord. La cité des Grands-Chênes (...) le domaine incontesté des frères Lakdaoui (...) qui avaient bâti leurs business grâce au commerce du shit dans les années 90 et qui aujourd'hui (...) avaient acheté une pizzeria (...) ainsi qu'un garage (...) et bien malin celui qui aurait pu préciser d'où venaient et où aboutissaient les pièces détachées. » (p. 32)

b) Certigny-Est. La cité de Sablières. Tenue par Boubakar, alias le Magnifique. Un jeune Français d'origine sénégalaise d'à peine vingt-cinq ans qui régnait en maître sur ses quatre barres HLM. (...) Son trip (...) était le pain de fesse. Toute une armée de petites putains à ses ordres officiait dans les allées du bois de Vincennes ou sur les Maréchaux. (p. 33)

c) Certigny-Ouest. La cité du Moulin. Les flics (...) la surnommaient la Médine. (...) Un Imam était venu s'y établir, (...) plus tard, on y avait inauguré la première mosquée de la ville (...) peu à peu la cité tout entière avait subi une sorte de lifting sournois. Les femmes se mirent à sortir voilées, (...) nombre de jeunes garçons abandonnèrent l'uniforme 9-3 –survét', casquette, baskets- pour porter la camis. (p. 34) »

Dans ce décor bien posé, les destins vont se croiser et l'atmosphère qui plane sur la société actuelle tout entière et en particulier celle des cités, va être de plus en plus oppressante pour le lecteur. En effet, les personnages sont modelés avec justesse, ils ressentent la haine, la révolte, l'amertume, ou bien encore l'illusion, la colère ou le désespoir. Colère de Lakdar par exemple, jeune particulière-

ment doué pour le dessin qui n'y arrive plus depuis qu'il a perdu l'usage de la main à la suite d'une mauvaise pratique médicale. Il répond amèrement à son professeur qui s'intéresse à son malheur :

«- Non, ça ne va pas répondit le garçon...

- Même si je réussissais à écrire un peu, de toute façon, je pourrai plus dessiner comme avant. C'est fini. Je le sais bien. A l'hôpital, c'est de vrais salauds, ils auraient dû me dire la vérité tout de suite, au lieu de me laisser espérer, c'est ça le pire» (p. 169).

Illusions et désespoir d'Anna aussi, qui malgré les difficultés s'acharnait à réussir dans son poste de professeur de français : « Anna répondit aux questions de son père avec sincérité. Oui, c'était dur, très dur même. La violence qui régnait au collège (...), le niveau effarant des élèves après tant d'années de scolarité, (...) l'agressivité à fleur de peau, la détresse sous-jacente, c'était dur, très dur » (p. 206).

Amertume également chez Vidal, professeur de mathématiques, annonçant sa démission: « j'ai quarante huit ans, j'ai plus envie de m'user la santé avec des Moussa ou des Steeve (...) j'y ai longtemps cru, mais j'y crois plus » (p. 256).

Dans ce roman suffoquant, commencé bien avant les émeutes des banlieues, la trame richement documentée, permet d'atteindre d'autres thèmes comme l'antisémitisme, le terrorisme ou encore la situation de la médecine en France et de la Sécurité Sociale en particulier.

Comme souvent dans les romans noirs, il n'y a pas d'échappatoire dans le monde où ces personnages biens réels errent aujourd'hui. Tout est perdu d'avance dans ce monde de Jonquet? Certes non, mais il y a des engrenages qui ne s'arrêtent pas aisément.

Ces romanciers, dans une langue française exquise, recréent donc pour ceux qui se trouvent loin, l'atmosphère nécessaire à une meilleure compréhension. Cependant la distance est telle, qu'une simple lecture ne peut pas permettre de saisir vraiment le sujet, pour y parvenir il faut non seulement s'appropriier la langue mais également étudier minutieusement ces documents pour en retirer la substantielle moelle.

Suggestions pédagogiques à partir du corpus choisi

Pour ce faire, il est donc nécessaire de prévoir des activités pédagogiques dans le but de mieux cerner ce sujet différent et nouveau pour certains. Il faut reprendre le sujet par plusieurs biais, avec des activités diversifiées afin de ne pas se lasser puisque le sujet est accablant, tout en évitant de faire des fausses analogies, car ce qui se passe en France, concerne la France elle seule dans sa diversité, son histoire et ses valeurs.

Voici une liste de démarches pédagogiques FLE adaptables selon les besoins des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, dans l'optique de l'apprentissage conjoint de la langue-culture.

1) Suite à la lecture des romans, des groupes d'élèves font le portrait des personnages principaux. Après avoir fait des critiques dans une mise en commun, on choisit le meilleur en justifiant le choix ou bien on en refait un nouveau avec les points de vue de tous.

2) Avec ces portraits, au moyen d'un entretien, chaque étudiant devenu un personnage dit ce qu'il pense des événements d'octobre-novembre 2005. Par exemple Ceccati chez Jonquet: 'je peux plus faire mon business, j'ai dû tout stopper avec des flics partout, trop dangereux.'

3) Certains personnages sont émeutiers, lesquels ? Les choisir d'après leur portrait. Justifier le choix. Dans un deuxième temps, ils en parlent, ils racontent ce qu'ils ont fait et pourquoi ils ont réagi.

4) Travail sociolinguiste avec deux groupes par roman par exemple. Relevé du vocabulaire et classification: langue parlée, vocabulaire des cités, emprunts langues étrangères... Puis comparaison entre les livres, confection d'une liste avec équivalent en langue courante.

5) Transformation du livre ou d'une partie du livre en pièce de théâtre, choix des personnages, des dialogues, tirades ou monologues, ajout des didascalies. Il serait possible également d'imaginer un décor, des costumes, la musique, et pourquoi pas de la jouer !

6) Devenir un personnage d'un roman et écrire des e-mails à un autre, (étudiants avec pseudonymes) sur ce que le personnage a fait de la journée, sur ce qu'il pense de la vie, sur les événements auxquels il a assisté. Compte tenu de l'âge et de la situation classe, chaque étudiant pourrait choisir un personnage de manière secrète, être l'objet d'une découverte, à la manière des amis invisibles, organiser une mise en commun à la fin du « jeu ».

7) Créer un blog, pour un personnage, pour une banlieue, gérer le blog, y participer ajoutant photos, poésies, commentaires, musiques.

8) Pour les plus doués, illustrer les romans, par exemple faire le plan des banlieues ou des quartiers en question, dessiner les immeubles, l'école, trouver les dessins de la jeune fille chez Benameur.

9) Commenter les couvertures des romans, en créer de nouvelles et justifier les choix.

10) Créer une BD ou un roman-photo sur une partie du livre.

11) Par équipes, faire le relevé des thèmes, les comparer à une liste préétablie, celle ci-dessous par exemple. Comparer les romans, argumenter pourquoi tel

thème ou tel autre n'y est pas, ne serait pas logique parce que...etc. Illustrer chaque thème par une citation.

La classe politique française

La police

L'administration publique

Les autorités

Les événements d'octobre-novembre 2005

Les habitants des quartiers

L'école

Les intervenants sociaux

Les émeutiers

Les médias

L'après-école, les débouchés, les conseils d'école

Le rapport à l'autre : racisme, antisémitisme, les croyances

12) Raconter des histoires: raconter la même histoire, ou un résumé, du point de vue d'un des personnages, par exemple, le frère d'Ahlène ou un élève de la classe de Bégaudeau. Ajouter un autre chapitre au livre ou bien, à partir d'un personnage, continuer l'histoire.

Il est clair que cette liste d'activités n'est pas exhaustive, ce sont des idées parmi bien d'autres, des démarches pédagogiques concrètes qui permettront de s'imprégner d'un sujet différent que tout enseignant ou étudiant de FLE se doit de connaître car trop souvent la France est montrée sous les clichés de la mode-luxe, des aspects historico-touristiques ou culturels, qui existent certes, ou plutôt coexistent avec ceux présentés dans cet article.

Des mois, des années, les épisodes de 2005 passés, le feu s'est éteint mais les banlieues menacent toujours d'exploser à la moindre étincelle. Les Français espèrent des solutions qui viendront dans des périodes historiques, temps toujours longs pour les périodes de vie humaine.

A travers les romans, il sera possible de suivre le calvaire de certains jeunes, de certaines familles, de l'ensemble de la société car cette situation ne concerne pas seulement les habitants des cités.

Depuis l'étranger, grâce à ces personnages multiples, les professeurs et étudiants de Français Langue Etrangère pourront mieux comprendre la complexité de la situation.

L'école est au centre des préoccupations, dans tous ces romans, ce thème est le fil conducteur et décideur des situations, les Français en sont conscients, le débat continue. La situation précaire des banlieues ne touche pas que la France : « un

milliard de personnes vivent dans les banlieues qui ne sont pas comme les nôtres » titre le magazine GÉO de novembre 2006. Et toute la magie de la langue explose sur ces mots: les nôtres. Les lectures seront multiples 'ailleurs c'est mieux', penseront certains, 'bien sûr, les nôtres c'est les pires', diront d'autres, 'eux, au moins, ils ont le soleil », s'exclameront encore quelques-uns. Cependant, en y regardant de plus près, il est clair que malgré tout ce qui a été écrit par les sociologues ou les romanciers, la France reste un pays des libertés, de débat d'idées, et d'une certaine égalité humaine.

La complexité du monde et des hommes entraîne cycliquement les sociétés dans des détresses. Après la commune de 1870, Victor Hugo avait écrit ces vers aux bourgeois, choisis par Jonquet (2006, p. 247) et par l'auteur de cet article, pour illustrer le ici et maintenant français:

Étant les ignorants, ils sont les incléments;
Hélas !combien de temps faudra-t-il vous redire
A vous tous, que c'était à vous de les conduire,
Qu'il fallait leur donner leur part de la cité,
Que votre aveuglement produit leur cécité;
D'une tutelle avare on recueille les suites,
Et le mal qu'ils vous font, c'est vous qui le leur fîtes.
Vous ne les avez pas guidés, pris par la main,
Et renseignés sur l'ombre et sur le vrai chemin;
Vous les avez laissés en proie au labyrinthe.
Ils sont votre épouvante et vous êtes leur crainte.

Références

- Bégaudeau, F. (2006). *Entre les murs*. Verticales. Paris: Gallimard, France.
- Benameur, J. (2006). *Présent*. Paris: Denoël, France.
- Géo Magazine, n° 333. Novembre 2006.
- Girard, B. (2006). *Banlieues: insurrection ou ras le bol ?* Paris: Points sur les I, France.
- Guène, F. (2006). *Des rêves pour les oufs*. Paris: Hachette Littérature, France.
- Hatzfeld, M. (2006). *La culture des cités. Une énergie positive*. Paris: Autrement, France.
- Jonquet, Th. (2006). *Ils sont votre épouvante et vous êtes leur crainte*. Roman Noir. Paris : Seuil, France.
- Libération. N° 7953 du 2-3 décembre 2006.
- Le Monde N° 19208 du vendredi 27 octobre 2006.
- Mucchielli, L., Le Goaziou, V. (2006). *Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de novembre 2005*. Paris : La Découverte, France.



Estudio Comparativo entre Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes, D.Q. y Letanías a Nuestro Señor Don Quijote de Rubén Darío

Ada Rodríguez, Visencio Azuaje y Carolina Moubayed

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela

Resumen

Este trabajo consiste en una revisión comparativa de las obras Don Quijote De La Mancha de Miguel de Cervantes, D. Q. y Letanías de Nuestro Señor Don Quijote de Rubén Darío atendiendo al estudio de intertextualidad, de género y de tema. El análisis del corpus se rige por un enfoque metodológico interdisciplinario que incluye algunos de los presupuestos teóricos de Mijail Bajtin (1989) y Heinrich Plett (1999); igualmente se sustenta en los planteamientos de Claude Pichois (1969) para el estudio comparado de tipo Causal. Los resultados de este estudio permiten observar básicamente que: a) El paso del T2 al T1 conlleva a transformaciones en la carga simbólica o significativa de los textos; b) Para establecer el diálogo entre las obras es necesario contrastar las relaciones temáticas entre los textos que consienten a uno insertarse en el otro y c) El lector requiere de una competencia pragmática que le permita observar el cruce intertextual en los textos literarios. Este estudio recoge algunos de los resultados de la Fase I del Proyecto “Literatura Comparada: Caribe, Latinoamérica y Europa. Estudio de reescritura e intertextualidad, de género y de tema en obras de autores latinoamericanos, caribeños y españoles”.

Palabras clave: Intertextualidad, reescritura, literatura comparada.

Étude Comparative entre Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes, D.Q. et Léthanies à Notre Seigneur Don Quijote de Rubén Darío

Résumé

Ce travail consiste à une révision comparative des travaux Don Quijote de la Mancha par Miguel de Cervantes, D. Q. et Letanias a Nuestro Señor Don Quijote, les deux par Rubén Darío; il est basé sur une étude de l'intertextualité, à propos de genre et thème. L'analyse du corpus comprend une approche méthodologique interdisciplinaire qui en inclut quelques-uns des propositions théoriques de Mijail Bajtin (1989) et Heinrich Plett (1999); il s'est aussi concentré sur la proposition comparative de Claude Pichois (1969), spécialement celle du type Cause. Les résultats de cette étude permettent d'observer fondamentalement cela : a) Le passage du T2 au T1 produit des transformations sur le poids symbolique ou significatif des textes; b) pour établir le dialogue entre les oeuvres, il faut contraster les rapports thématiques des textes qui s'accordent pour s'insérer l'un dans l'autre et c) Le lecteur a besoin d'une compétence pragmatique lui permettant d'observer le croisement intertextuel dans les textes littéraires. Cette étude montre quelques résultats de la Phase I du Projet « Littérature Comparée: Caraïbe, Amérique latine et Europe. Étude de Réécriture et intertextualité, de genre et de thème dans des travaux d'écrivains Latino-américains, antillais et espagnols ».

Mots-clés: Intertextualité, réécriture, littérature comparée.

Comparative Study of Miguel de Cervantes's Don Quixote, D.Q. and Ruben Dario's Litanies to our lord Don Quixote

Abstract

This article is a comparative revision of Cervantes's Don Quixote, D.Q. and Ruben Dario's Litanies to our lord Don Quixote based on the study of intertextuality, genre and theme. Corpus analysis is based on an interdisciplinary methodological approach which includes some of Mijail Bajtin (1989) and Heinrich Plett's (1999) theoretical presuppositions (1989); it is also based on Claude Pichois's (1969) propositions for the causal type of comparative study. The results of this study show that: a) the passing of the T2 to T1 leads to transformations in the symbolic or

semantic load of the texts; b) to establish the dialogue between the two works it is necessary to contrast the thematic relations between the texts that can be inserted into one another, and c) readers need to have a level of pragmatic competence which allows them to observe the intertextual crossing in the literary texts. This article presents some of the results of the first stage of the project “Compared Literature: the Caribbean, Latin America and Europe. Study of rewriting and intertextuality, genre, and theme in the works of Latin American, Caribbean and Spanish authors”.

Key words: Intertextuality, rewriting, comparative literature.

(...) el texto de una obra literaria es heterotextual, penetrando de alteridad, de otras palabras que las propias. (...) La palabra no es un “punto”, algo fijo, un sentido dado, sino un “cruce de superficies textuales”, un “diálogo de varias escrituras”. Este diálogo se entabla entre tres lenguajes: el del escritor, el del destinatario (esté fuera o dentro de la obra) y el del contexto cultural, actual o anterior. Así la palabra, que es doble, que es “una y otra” a la vez, puede considerarse de modo horizontal o vertical: horizontalmente, la palabra pertenece a la par “au sujet de l’écriture et au destinataire”; y verticalmente, al texto en cuestión y a otros anteriores o diferentes.

Julia Kristeva¹

Introducción

Este trabajo conforma la Fase I del Proyecto *Literatura Comparada: Caribe, Latinoamérica y Europa. Estudio de reescritura e intertextualidad, de género y de tema en obras de autores latinoamericanos, caribeños y españoles*; la señalada fase corresponde a la revisión de las obras *Don Quijote De La Mancha de Miguel de Cervantes, D.Q.* y *Letanías de Nuestro Señor Don Quijote de Rubén Darío* atendiendo al estudio de intertextualidad, de género y de tema que permite correlacionar esas obras.

En el caso que atañe a este trabajo se seguirá un componente metodológico interdisciplinario, apoyados en algunos de los presupuestos teóricos de Mijail Bajtin (1989), citado por Viñas Piquer (2002), y Heinrich Plett (1999) en relación a la revisión intertextual, dialógica y polifónica; este trabajo se sustenta igualmente en los planteamientos de Claude Pichois (1969). En lo concerniente al estudio comparado, esta investigación se sostiene en la Comparación de tipo Causal pues se revisarán, desde una perspectiva hermenéutica, los posibles determinantes históricos, sociales, espirituales y psicológicos del autor receptor con respecto al autor que le ha servido de fuente. Para establecer el diálogo entre las obras en revisión, este estudio contrastará las relaciones temáticas entre los textos que permiten a uno insertarse en el otro - intertextualidad-; esto llevará al estudio de tema y a la revisión de cambio de género.

Marco Teórico

Polifonía, Dialogismo y Voces Enmarcadas

Antes de abordar la interrelación existente entre las obras en estudio, se revisarán algunos postulados teóricos que respaldan este trabajo como los de Mijail Bajtin y algunas propuestas de Heinrich Plett.

El término intertextualidad es acuñado a partir de los estudios de Mijail Bajtin, Julia Kristeva y Tzvetan Todorov. Bajtin concebía el estudio de la lengua como un diálogo vivo; este investigador sentía que en todo lo que leía, oía voces y relaciones dialógicas entre ellas; también señalaba que las palabras para el hablante pueden existir desde varias esferas, dos de ellas son: a) como palabras ajenas repletas de ecos de enunciados de otros; esto es, con significados que otros individuos les han atribuido por el uso y b) como palabras propias que se usan en una situación determinada, con una intención establecida. De lo anterior Bajtin deduce que las palabras no son verdaderamente de nadie puesto que todo discurso incorpora palabras ajenas, ecos de otros enunciados y esto es lo que permite la interrelación dialógica.

Así, cuando se revisa la otredad de un discurso, lo que se pretende es encontrar, implícita o explícitamente, la voz de otro. Este planteamiento trae consigo una suerte de revisión del “*continuum* histórico” al comprender que cualquier texto en revisión está precedido de otros textos o enunciados con sus propios significados y, al ser retomados, de alguna manera legan estos significados al nuevo texto que, necesariamente, se construye con palabras prestadas de discursos anteriores. Esta postura intenta, de algún modo, borrar el abismo existente entre los estudios estructurales de los formalistas rusos y los marxistas concediéndole una especie de función social al lenguaje; de este modo se unifican las nociones de emisor y receptor con el contexto histórico y social en los que se produce el acto de comunicación e, inevitablemente, el significado. Consecuentemente, Bajtin entiende el texto como una forma de comunicación y está condicionado por lo que otros textos han dicho del tema; a la par, ese texto condicionará lo que otros, a su vez, señalarán colateralmente. Desde esta perspectiva, un texto literario contiene un modo de comunicación bidireccional puesto que, además del autor-emisor y de los pretextos que lo acompañan, incorpora al lector quien adicionalmente lleva muchas voces que resuenan en su interior.

La teoría de Bajtin permite comprender que el discurso de la novela es amplio, abierto a la riqueza social, repleto de voces que resuenan y que establecen relaciones entre diálogos anteriores y posteriores que unen tiempos y espacios distintos y, muchas veces plantean interrogantes que otros textos podrán responder; lo interesante de esto es observar lo que las voces de los textos representan para el hombre en el tiempo en que los textos son leídos.

El dinamismo de las voces dentro de otras voces es lo que Bajtin denominó *voces enmarcadas o interdiscursividad*; este mismo concepto fue definido por Julia Kristeva posteriormente como intertextualidad (diálogo entre textos) y por Genette y Barthes como *Palimpsesto*; estos últimos investigadores se refirieron sólo al nivel textual desechando la propuesta bajtiniana relacionada con el uso de una ideología determinada, siempre impregnada de nuevos significados en su re-contextualización puesto que es manejada con nuevos fines discursivos; los textos varían porque varían las circunstancias sociales.

Parodia, Ironía y Estilización

Bajtin señaló la estilización como una técnica utilizada por un autor que le permite la apropiación de palabras ajenas para expresar sus propias ideas; muchas veces un autor recurre a la parodia o a la ironía para lograr subvertir haciendo uso de dos voces en un mismo discurso (la voz del parodiado y la de quien parodia), esto permite cuestionar la voz del parodiado y, por lo tanto, la voz oficial del mundo que él representa en tanto que voz de autoridad o forma expresión de poder.

Intertextualidad

En ese mismo orden de ideas, Plett señala -en su artículo *Intertextualities* (1999)- que lo interesante de un trabajo de revisión intertextual es detectar qué marcadores indican la intertextualidad y esto presupone la existencia de un arsenal de signos intertextuales; a la par comenta que hay varios tipos de intertextualidad análoga a los componentes de un código:

- 1) Intertextualidad material (particularizante): repetición de signos.
- 2) Intertextualidad estructural (generalizante): Repetición de reglas.
- 3) Intertextualidad material-estructural (particularizante-generalizante): repetición de signos y reglas en dos o más textos.

El estudioso igualmente explica que para percibir intertextualidad por lo general se destacan, desde el punto de vista estructural, una suerte de “citas gramaticales” con los siguientes elementos estructurales básicos:

1. El texto de la cita (T1): el texto en el que ocurre la cita (= texto objeto)
2. El pre-texto (T2): el texto de donde es tomada la cita (= texto fuente)
3. La cita propiamente dicha (C).

Partiendo de estos tres tipos de cita, un texto puede ser referido totalmente en un pre-texto subsiguiente o retomado de manera parcial; Plett afirma que así como se añade o multiplica una cita, de la misma manera se añaden o multiplican los contextos. Para el autor, el resultado de este procedimiento es el *collage* o el *montaje* retomando un término propuesto por Klotz (1976). La cita, según Plett,

(...) está siempre embebida en dos contextos: el contexto C1 del texto de la cita y el contexto C2 del pre-texto y, dado que estos contextos son por definición no-idénticos, cada cita implica un conflicto entre ella y su nuevo contexto; este fenómeno se denomina interferencia (p. 11).

Plett advierte que el *recipiente*, nombre con que denomina al lector, requiere de una especie de *Competencia de Cita* que le permita decidir si una cita lo es realmente; en otras palabras, el lector necesita de una *presuposición pragmática* que, además de un individuo que se comunica, incluye también la evidencia concreta de un pre-texto. En el citado poético, el autor de un texto que cita (T1) reemplaza fragmentos literarios de los pre-textos en sus propios textos literarios con cierta intención en un intento por enfrentar a su audiencia con *espejos de la realidad* en el texto literario. Este tipo de textos, ilustra Plett, de alguna manera engloban una paradoja: *la realidad de la literatura figurada por la literatura es literatura*.

Finalmente, Plett indica que existen varios tipos de intertextualidad:

1. Un texto \Rightarrow un texto: cuando el texto se cita a sí mismo, se trata de un prototipo de intertextualidad que se mantiene como un tipo de abstracción de su propia dimensionalidad.

2. Un texto \Rightarrow muchos textos: serie de intertextos procedentes de un texto previo.

3. Muchos textos \Rightarrow un texto: collage, si se compone de segmentos heterogéneos de varios pre-textos.

4. Muchos textos \Rightarrow muchos textos: constituye la experiencia promedia de la intertextualidad, en ella múltiples textos confluyen en una infinidad de nuevos discursos.

Adicionalmente propone los tipos de intertextualidad de género:

A En el campo de la intertextualidad material, por ejemplo:

I. Intermediática: 1. verbal \Rightarrow no verbal.

a) pictórica

b) acústica

2. no verbal \Rightarrow verbal

II. Interlingüística: 1. Francés \Rightarrow inglés

2. Francés \Rightarrow alemán

B. En el campo de la intertextualidad genérica, como ejemplos señala:

Épica \Rightarrow drama.

Comparatística

Pichois (1969) plantea unos parámetros para la metodología comparatística que hasta hoy en día han sido considerados como los más completos por muchos autores que investigan en el área. Los estudios comparados o comparativos conforman una metodología de trabajo que permite poner en relación dos o más obras partiendo del diálogo que se establece entre ellas. Pichois señala que el estudio comparado conlleva a analizar obras de diferentes autores o de un mismo autor de igual o diferente nacionalidad. Una de las posibilidades de comparación es la denominada *comparación causal* que consiste en el estudio de dos o más obras escritas por autores de nacionalidad diferente tomando en cuenta una dimensión extraliteraria: la proyección hacia el contexto sociohistórico.

Marco Metodológico

Revisión de Temas

Don Quijote de la Mancha

Don Quijote de la Mancha, símbolo de una era en la Literatura Española, ha sido siempre catalogado como la máxima expresión de la literatura ibérica. Para la Crítica Literaria, el Quijote representa todo un cambio en el acto de escritura y el cuestionamiento de dos corrientes filosóficas del pensamiento -Idealismo y Realismo- que imperaron en el siglo XVI y XVII. Toda la Crítica concuerda en señalar que, por una parte, Sancho representa el apego a los valores materiales; don Quijote, por otra parte, ejemplifica la entrega a la defensa de un ideal libremente asumido. A pesar de parecer dos personajes contrarios, no lo son, sino complementarios; estos personajes muestran la complejidad de la persona, apegada a lo material y también a sus ideales.

Don Quijote es también la representación de valores de vida. Se vuelve caballero andante para librar al mundo de la injusticia y desde el principio aspira inmortalizarse como personaje literario, inspirado en su ideal literario caballeresco, Amadís de Gaula; esto implica que el Quijote quiere hacer el bien y vivir la vida en los ideales de perfección de la literatura. Se propone realizar todas las hazañas y proezas que lo lleven a su transformación: “todo aquello que pueda hacer perfecto y famoso a un andante caballero”. Por eso imita a Amadís de Gaula –considerado como el mito medieval de la caballería andante en el mundo de las letras-. De todo ello se desprende que el *Quijote* es una excelsa síntesis de vida, immortalizada por la literatura; también, como el Caliban de Shakespeare, El Quijote ha ido configurándose en una especie de hito que representa los valores esenciales de un hombre. Esta lectura que los autores influenciados, evidentemente, hacen del personaje lleva a que éste sea utilizado como excusa para construir un discurso con unas intenciones específicas esgrimiendo, como lo indicaba Bajtin, la voz simbólica del personaje.

El eco de la voz de El Quijote lleva a apreciar que entre esta obra y las que se señalan a continuación se presenta un tipo de intertextualidad en la que, según lo propone Plett, un texto puede verse expresado en muchos textos; de esta forma se encontrarán en D.Q -el texto recipiente o T1- algunos elementos que pueden ser comprendidos como especie de citas, como también lo señala Plett, que se definen como una serie de intertextos provenientes de El Quijote que se constituye en el texto fuente o T2. Además la intertextualidad material que se genera entre los dos textos recurre a dos tipos de manifestación: una verbal/verbal que no señala Plett y una efectivamente no verbal /verbal. En el primero de los casos, el T1 retoma fragmentos de texto del T2; en el segundo caso hay una alusión a la significación no verbal del personaje que es retomado por el texto recipiente en el que se verbaliza Don Quijote en una nueva significación. Estos dos procesos permiten observar en el T1 la voz del personaje cervantino que se encuentra de manera original en el T2; así se puede hablar de polifonía discursiva entre los dos textos en revisión.

El elemento común que permite generar ese diálogo bajtiniano entre los textos es precisamente el tema significado en el uso de un mismo personaje en dos obras de autores que comparten una misma lengua pero que presentan valores culturales distintos y que escriben en dos momentos distantes en el tiempo: El tema de Cervantes dibujado en El Quijote y su sueño de cambiar el mundo por uno mejor, partiendo de los antiguos ideales, es tomado por Rubén Darío con una nueva carga significativa. A continuación se apreciará la manera como los indicios textuales llevan a un lector provisto de una *Competencia de Cita*, como la denomina Plett, a encontrar lazos de analogía entre los dos textos en estudio.

D.Q.

Partiendo de las anteriores observaciones se puede observar cómo Rubén Darío asume al Quijote a manera de símbolo mediante un proceso de Intertextualidad material (particularizante), en términos de Plett, en la que se elabora una repetición de signos. En D.Q., Darío asocia al “abanderado” deseoso de curar y salvar a todos los soldados y a su patria de un ataque militar, no precisado en la obra, con el caballero andante cervantino cuya misión es defender al mundo de la maldad. El personaje denominado en el transcurso de la narración como D.Q. porta la bandera de la nación de la misma forma en que el Quijote lleva su armadura, su caballo y su escudo como símbolos de la caballería. Así se establece la analogía entre las nociones soldado-militar y caballero-guerrero ambos elementos como símbolo de la defensa de los ideales. En la cita del T1 (D.Q) que refiere “Tendría como unos cincuenta años, más también podría haber tenido trescientos” permite observar dos aspectos o dos posibles significados:

1. La lucha por la defensa de los ideales y la patria es un tema antiguo y común a todas las culturas.

2. Al distanciar al personaje en el tiempo “trescientos años” se permite establecer el momento histórico en el que vivía Darío: El Quijote escrito en 1605 y 1615 sirve de señalamiento a algunos hechos históricos, social y políticamente significativos para las sociedades latinoamericanas acaecidos entre 1905-1915. Estas fechas podrían relacionarse con la de la Revolución Mexicana, iniciada en 1910, en vista de que esa década coincidió con el interés y la preocupación de los escritores latinoamericanos por escribir en atención a sus características específicas y sus propias dificultades sociales. Esa década coincide también con la ocupación de Nicaragua por los marines norteamericanos².

El tema del guerrero es la excusa perfecta del autor para mostrar los problemas sociales que atraviesa el país nicaragüense a inicios del siglo XX; el señalado tema es tomado para mostrar un pueblo que lucha por sus ideales pero que ya se encuentra cansado y casi vencido de batallar sin lograr salir del vacío; también la lucha del Quijote había sido infructífera en la obra original o T1, por lo que el caballero terminó deponiendo sus armas (escudo y lanza) para rendirse ante la cruel realidad. La imagen del Quijote retomada por D. Q. es, precisamente la de la derrota:

Estábamos perdidos, perdidos sin remedio. No lucharíamos más. Debíamos entregarnos, como prisioneros, como vencidos. Cervera estaba en el poder del yanqui. La escuadra se la había tragado el mar, la habían despedazado los cañones de Norte América. No quedaba ya nada de España en el mundo que ella descubriera.

En el fragmento de texto antes presentado se puede apreciar la carga significativa que lleva el T1 en el que se ha insertado el personaje Cervantino del T2; evidentemente, como lo afirmaba Bajtin, ese personaje permite al T1, que es un nuevo texto, construirse con palabras prestadas del discurso de Don Quijote que le resulta anterior. La voz del otro lleva a distinguir ese “*continuum* histórico” al que hacía referencia Bajtin dado que en el T1 se precisa una suerte de *función social del lenguaje* al presentar al tema quijotesco en un nuevo contexto histórico y social; en ese nuevo contexto se produce un nuevo acto de comunicación y su nuevo significado. De esta manera, los presupuestos teóricos bajtinianos hacen ver como el T1 de alguna forma está condicionado por lo que el T2 había dicho del tema y condicionará lo que el T1 a su vez señala en torno al mismo.

La apropiación de palabras ajenas para expresar sus propias ideas, lleva a Rubén Darío a cuestionar al mundo político y social que lo rodea; para que este nuevo significado logre construirse en este nuevo texto, debe haber una idea significativa común contenida en el T2 que permita a un autor recipiente la extrapolación de la carga semántica y, necesariamente, al lector la comprensión de este tipo de mensajes en el T1; estudios sobre el valor simbólico subyacente en la represen-

tación del loco y El Quijote como herramienta de subversión, ya han sido parcialmente realizados en investigaciones previas de la autora de este trabajo³.

Como lo establece Plett, el lector echa mano de su *presuposición pragmática* además de la evidencia concreta del pre-texto o del T2 puesto que sin ella no lograría evidenciar el diálogo que se establece entre los textos, en este caso particular D.Q de Rubén Darío y Don Quijote de Cervantes. El tipo de citado es el que Plett denomina “Citado poético” en el que *el autor de un texto que cita (T1) reemplaza fragmentos literarios de los pre-textos en su propios textos literarios con ciertas intención en un intento por enfrentar a su audiencia con espejos de la realidad en el texto literario.*

Además de lo antes expuesto, a continuación se especifican los indicios puntuales que permiten evidenciar la intertextualidad entre ambas obras.

Intertextualidad

Don Quijote- D.Q.

La asociación entre las obras Don Quijote y D.Q se logra sólo con tres fragmentos del cuento que revelan los nexos de analogía e intertextualidad entre los personajes y, por consiguiente, entre los temas:

1. Las iniciales D.Q.
2. La frase: “Tendría como unos cincuenta años, más también podría haber tenido trescientos”.
3. El final del relato donde se establece por completo la analogía de personajes:

“De pronto creí aclarar el enigma: Aquella fisonomía, ciertamente, no me era desconocida.

_ D.Q. -le dije- está retratado en este viejo libro. Escuchad: Frisaba la edad de nuestro hidalgo por los cincuenta años: era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que de este caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijano.

Era el abanderado. ¿Cómo lo llamaban?

4. La configuración del personaje se logra a lo largo de todo el relato con frases y palabras que aluden al personaje cervantino: mirada triste, sonreía melancólicamente, no come, nobilísimo de corazón, sueños irrealizables, burlas, usa una coraza vieja, manchego, religioso, algo poeta, noches en vela, mirada de siglos.

Es evidente la gran influencia de Miguel de Cervantes y su personaje en la creación de Darío quien utiliza como símbolo el tema y el personaje cervantino para representar la situación política de su país a inicio del siglo XX.

En lo que atañe a la intertextualidad genérica, se observa un cambio de género que lleva al texto fuente a ser representado en un género menor de manera parcial, la reelaboración se centra sólo en el personaje que es extraído de la novela fundacional para ser recreado en un cuento corto.

Letanías De Nuestro Señor Don Quijote. Nuevamente el personaje cervantino es tomado por Darío para exaltar su inmortalidad pero esta vez atendiendo a su valor literario y estético en una exclamación al rescate del arte literario.

Esta exclamación presenta, en un primer acercamiento y a simple vista, un cambio de género; el T1, en este caso representado por *Letanías de Nuestro Señor Don Quijote*, contiene el mismo tipo de intertextualidad material señalado por Plett, la no verbal- verbal y otra verbal-verbal, similar a la que ya se mostró en *D.Q.* En el primer tipo, igualmente el poema *Letanías...* retoma fragmentos en cita del T2 (Don Quijote de la Mancha) para construir un nuevo texto; con respecto al segundo tipo de se hace referencia a la representación no verbal del personaje que se redimensiona con connotaciones religiosas en el texto recipiente. La voz enmarcada que se escucha se asocia a una imagen del personaje cervantino como una especie de símbolo religioso al que el poeta exclama como representación de la belleza artística del arte literario. También en este T1, el diálogo bajtiniano se entabla por el entrecruzamiento de la recreación temática del personaje cervantino en tanto que representación de un ideal, distinto para el contexto de Darío, que permite una vez más apreciar el dialogismo señalado Bajtin como una vía utilizada por el autor para esconder su voz detrás de la *voz del otro*; ese disfraz discursivo lleva a Darío cuestionar la pérdida de valores considerados por él como elementos fundamentales del arte. El tema del sueño y el ideal por lograr un mundo mejor consiguen su enlace análogo en el sueño del poeta por lograr la perfección artística y, con ella, la inmortalidad. El Quijote es aquí asociado a la imagen de lo divino como elemento de salvación y visto como la máxima representación de las artes a nivel mundial, por encima de obras contemporáneas que marcaron hitos para la literatura universal:

¡Ruega por nosotros, que necesitamos
Las mágicas rosas, los sublimes ramos
De laurel! (Pro nobis ora, gran señor.
(Tiembla la floresta de laurel del mundo,
y antes que tu hermano vago, Segismundo,
el pálido Hamlet te ofrece una flor.)
Ruega generoso, piadoso, orgulloso;
Ruega casto, puro, celeste, animoso;
Por nos intercede, suplica por nos,
Pues ya casi estamos sin savia, sin brote,

Sin alma, sin vida, sin luz, sin Quijote,
Sin pies y sin alas, sin Sancho y sin Dios.

Como ocurre en el caso de *D.Q.*, en el poema *Letanías*... la intertextualidad material particularizante se construye por un proceso de repetición de signos alegóricos. Esta exclamación permite al poeta exigir abandonar la academia que mata la esencia, la belleza y la inspiración artística atendiendo más a aspectos formales y académicos que a la valoración de la obra artística como tal; el personaje cervantino es elevado a la categoría de lo superior y la relación simbólica que se logra es la de El Quijote-Dios; en una invocación desesperada por lograr la salvación.

¡Tú, para quien pocas fueron las victorias
antiguas y para quien clásicas glorias
serían apenas de ley y razón,
soportas elogios, memorias, discursos,
resistes certámenes, tarjetas, concursos,
y, teniendo, a Orfeo, tienes a orfeón!

Este cuestionamiento a la valoración de la academia y de la crítica por encima de la obra recrea la importancia que se atribuye más a los premios literarios, a la investigación y a los estudios en literatura que al texto literario como hecho artístico en sí; puesto que muchas veces esos estudios son realizados por reconocidos especialistas, a quienes se le atribuye la gloria de la academia, generalmente se olvida la belleza de las obras literarias y su trascendencia simbólica:

De tantas tristezas, de dolores tantos,
de los superhombres de Nietzsche, de cantos
áfonos, recetas que firma un doctor,
de las epidemias de horribles blasfemias
de las Academias,
¡líbranos, señor!

La señalada asociación es el arma del poeta para reclamar y lanzar gritos contrariados que se oponen al discurso oficial de las Academias. De esta manera Rubén Darío invoca a la trascendencia y a la inmortalidad del arte, a salvar los sueños e ilusiones promovidas por la literatura más allá de las rigurosidades del día a día y de las instituciones:

¡Ora por nosotros, señor de los tristes,
que de fuerza alientas y de ensueños vistes,
coronado de áureo yelmo de ilusión;
que nadie ha podido vencer todavía,
por la adarga al brazo, todo fantasía,
y la lanza en triste, toda corazón!

Necesariamente, según la propuesta de Plett, el lector debe recurrir a su *Competencia de cita* y a su presuposición pragmática para establecer el diálogo con el texto que enfrenta y con sus nuevos significados. Seguidamente se despliegan los elementos o indicios que llevan al lector a percibir el cruce de voces en el T1.

Intertextualidad

Don Quijote-Letanías a Nuestro Señor Don Quijote. Bien son conocidas las constantes invocaciones que realiza Don Quijote de la Mancha para lograr la protección de su amada Dulcinea y los dones de valor y gallardía que se requieren para librar las batallas que lo llevarían a la gloria de ser considerado un caballero por todos los que lo rodeaban.

De acuerdo con lo antes disertado, se observa que el diálogo entre textos se logra gracias a:

1. La presencia del nombre del personaje cervantino en el título del poema.
2. El manejo del tema del caballero: uso de las invocaciones para estimular la fantasía.
3. La asociación de los temas fantasía-belleza-dios-inmortalidad.
4. La exaltación del personaje lleva a la exaltación de la literatura puesto que el Quijote es visto de dos maneras: como la obra y como el personaje en sí; para lograr la relación con el personaje de la obra de Cervantes, Darío recurre a la utilización excesiva de adjetivos calificativos y, para alcanzar ejemplificar su valor como texto literario, el poeta se vale de una comparación del personaje cervantino con otros personajes famosos: Segismundo (personaje principal de *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca) y Hamlet (héroe trágico de la obra de teatro *Hamlet* de William Shakespeare).
5. La alegoría o símbolo se refuerza con términos o frases que dibujan al personaje cervantino: rey de los hidalgos, yelmo de ilusión, adarga al brazo, fantasía, lanza en ristre, caballero, tonterías, Rolando del sueño, ridiculizan al ser de la Mancha, Quijote, Sancho, gloria, honor, señor de los tristes, ensueños, ilusión.

El "Citado Poético" al que recurre Darío en esta obra cede al lector la posibilidad de apreciar el cuestionamiento que el poeta profiere contra lo que él considera un atentado contra el arte; de esta manera el escritor dibuja en el poema ese *espejo de la realidad* que comenta Plett.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten observar básicamente que: a) El paso del T2 al T1 conlleva a transformaciones en la carga simbólica o significativa de los textos; b) Para establecer el diálogo entre las obras es necesario contrastar las relaciones temáticas entre los textos que consienten a uno insertarse en el otro y c) El lector requiere de una competencia pragmática que le permita observar el cruce intertextual en los textos literarios.

D. Q. y Letanías de Nuestro Señor Don Quijote revelan la fuerte influencia de Cervantes en Darío; este último encuentra en personajes y obra la máxima representación del amor por lo propio, del arte y de la inmortalidad.

Desde siempre se ha venido adaptando el Quijote; a esta obra con el paso de los siglos le sucederán películas, piezas de teatro, narraciones breves y hasta historietas; ese proceso se repetirá hasta el infinito porque el trabajo de construcción de los discursos a partir de otros en literatura se ha convertido en una necesidad cuando de hablar de los grandes clásicos se trata. La reescritura no necesariamente se elabora de forma total, también de forma parcial y así se observan obras inspiradas en El Quijote sólo por alguno de sus capítulos, sus personajes o el autor. En esta relación se pueden observar dos constantes: una, la adecuación de la novela a los valores dominantes en cada época y dos, la nacionalización de los *arquetipos* de Don Quijote y Sancho, que simbólicamente han contribuido a la trascendencia a la obra cervantina.

Notas

1. En Guillén, Cl. (1985) *Entre lo uno y lo diverso*. Introducción a la Literatura Comparada. Barcelona: Crítica. (p. 311).
2. Luego del derrocamiento del Presidente Zelaya, en 1909, Adolfo Díaz asumió la presidencia de la nación dos años después; el gobierno de los Estados Unidos lo apoyó durante todo su mandato pero en 1912 intervino por primera vez en Nicaragua con el envío de un contingente de marines. En 1916 se inició al Tratado Bryan-Chamorro, acuerdo que otorgó a Estados Unidos el derecho de construir un largo canal que atravesaba a al país latinoamericano desde el océano Atlántico hasta el océano Pacífico. Además, ese tratado le permitía al poderoso imperio arrendar las islas del Maíz e implantar una base naval en el golfo de Fonseca; el gobierno norteamericano pagó 3 millones de dólares por esos derechos. El acuerdo originó muchas protestas en algunos países de Centroamérica y sentó las bases para la formación de una guerrilla que lo rechazaba. En 1925 se logra la salida de los marines de Nicaragua; sin embargo, se produjeron nuevas revueltas contra el Presidente Díaz, en consecuencia, Estados Unidos volvió a intervenir al año siguiente para controlar y luchar contra la guerrilla que había organizado y liderizado el dirigente liberal Augusto César Sandino.
3. Rodríguez, A. (2005). La locura como discurso de la trasgresión en Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra. *En Investigación al Día*. Año 12. (1), 8-9.

Referencias

- Ceserani, R. (2003). *Introducción a los estudios literarios*. España: Crítica, letras de humanidad.
- Figuroa, M. (2005). *El cuento del teatro*. Venezuela: Ministerio de la Cultura, Consejo Nacional de la Cultura, Colección Cada Día Un Libro.
- Frye, N. (1957). *Anatomía de la Crítica*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Gnisci, A. (2002). *Introducción a la Literatura Comparada*. España: Crítica, letras de humanidad.
- Pichois, Cl.; Rouseau, A-M. (1969). *La literatura comparada*. Madrid: Editorial Gredos.
- Plett, H. (1999). *Intertextualities*. España: s/e.
- Rodríguez, A. (2005). La locura como discurso de la trasgresión en Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes Saavedra. *En Investigación al Día*. Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado de la UPEL-IPB. Año 12. (1), 8-9.
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la Crítica Literaria*. España: Ariel. Literatura y Crítica.



Lo Imaginario Poético en *Memorias de Altagracia* de Salvador Garmendia

Yildret Rodríguez Ávila

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural
Gervasio Rubio, Venezuela
yrodiguezavila@gmail.com

Resumen

Este trabajo versa sobre la búsqueda de la geografía espiritual —como la definiera Antonio Urdaneta— que se ve representada en la ciudad de Barquisimeto a través de la novela **Memorias de Altagracia** de Salvador Garmendia. En ella, el autor reconstruye una ciudad naciente en toda su dimensión con la nostalgia de quien mira el pasado y la niñez y lo rehace de palabras y recuerdos hasta hacer de ellos una historia remozada pero que —al fin y al cabo— cala en las memorias de quienes han habitado este espacio geográfico, por ello, más que lo físico es el espacio interior el que se vive al recorrer sus calles.

Palabras clave: Mito, símbolo, casa, ciudad.

L'Imaginaire Poétique dans l'œuvre Mémoires d'Altagracia de Salvador Garmendia

Résumé

Ce travail aborde la recherche de la géographie spirituelle – telle qu'elle a été définie par Antonio Urdaneta - représentée dans la ville de Barquisimeto à travers le roman **Mémoires d'Altagracia** de Salvador Garmendia. L'auteur y reconstruit une ville naissante dans toute sa dimension avec la nostalgie de celui qui regarde le passé et l'enfance et les refait dans des mots et souvenirs pour en faire une histoire rajeunie mais qu'en fin de compte – pénètre à fond dans les mémoires de ceux qui ont

habité cet espace géographique. Pour cela, plus que l'espace physique, c'est l'espace intérieur qui est vécu en parcourant ses rues.

Mots-clés: Mythe, symbole, maison, ville.

The Poetic Imaginary in Salvador Garmendia's *Altagracia's Memoirs*

Abstract

This article deals with the search of the spiritual geography – as defined by Antonio Urdaneta – which is represented in the city of Barquisimeto through Salvador Garmendia's novel **Altagracia's Memoirs**. In this novel, the author reconstructs a city which is rising in all its dimension with the homesickness of whom looks back to the past and childhood and remakes it out of words and remembrances until creating a rejuvenated story which – eventually- enters in the memories of those who have inhabited this geographical space, therefore, more than the physical aspect, it is the inner space which is lived when walking down its streets.

Key words: Myth, symbol, house, city.

Introducción

Se dice que los seres humanos nos creamos un cuerpo que se eleva por encima del cuerpo real y es esa la imagen que proyectamos: dos seres en uno, cada cual con su tiempo. Es una especie de hálito que se desprende y nos envuelve, proyección especular que tiene edad, figura y personalidad propias. Así veía a Salvador Garmendia; por un lado, al escritor, alto, irreverente hasta para vestirse; por otro, al hombre de figura de duende (un poco estirado, por supuesto), con su mirada de niño agazapado que bien supo captar Vasco Szinetar con su lente.

Su aspecto físico revelaba un alma que llevaba consigo todos sus fantasmas –los auténticos, los que no pesan-, lo imaginario cultural que para muchos no es más que recuerdos y que para él pueden estar cargados de *poiesis*.

La obra de este barquisimetano es prolífica, al punto de ser, hoy día, uno de los narradores de mayor renombre en el país. La gran mayoría de los críticos lo sitúan como un escritor de los años 60 que bien supo denunciar la violencia urbana y el caos citadino de la Caracas moderna (Rodríguez Ortiz, 1976; Araujo, 1988; Cobo Borda, 1989; Barrera Linares, 1994; entre otros). Sin embargo, hay una corriente que corre mansamente, silenciosa, inasible y que creo, es lo que viene a constituir el ars poético de Garmendia: la recuperación nostálgica de la memoria.

Este aspecto que manifestara constantemente en entrevistas, reportajes y la mayoría de sus últimos trabajos se ve muy bien reflejado en su obra *Memorias de Altagracia*, publicada por primera vez en 1974 por Barral Editores. En ella el autor devela su casa materna, su infancia, la relación con su madre, tíos, vecinos, hermanos y todo un universo de historias de personajes reales.

Paradójicamente la novela fue escrita fuera del contexto en el que se enmarca, en una entrevista que le hiciera Amaya Llebot (1978) declara:

Me fui a Barcelona un año y allá escribí *Memorias de Altagracia*, que fue una experiencia singular. Porque todas estas cosas de las *Memorias de Altagracia* yo las vivía conversando y contándoselas a mis amigos y mis amigos diciendo: pero tú deberías escribir eso, eso es maravilloso, esas cosas que tú conoces, ese mundo tuyo tan personal, lo de tu infancia. Y nunca pude, no percibía el lenguaje, no tenía la manera de hacerlo. Tenía todo el material, pero la “pasta” la materia moldeable no se me daba. Bastó que yo me sintiera lejos, muy lejos de todo eso, en el otro continente, para que se me iluminara todo y conseguí perfectamente la forma de hacerlo (p. 20 y 21.).

Quizá sea aquello de la añoranza por la tierra y el desarraigo lo que le dieron las luces para terminar la obra que había incubado por tanto tiempo.

Lo Imaginario Poético

Señala Goyes Narváez que los imaginarios poéticos tienen que ver con la estética que emerge de las bases populares de la cultura, bases que han sido relegadas por el poder, por la estética impuesta desde hace algunos siglos donde lo que rige los patrones de lo que se considera “cultura” es lo que está avalado y auspiciado por el poder, así lo dice: “En la cultura popular encontramos la imaginación poética como su reverso insospechado, a veces imprevisto o desapercibido de la realidad institucionalizada y oficial” (p. 101).

En *Memorias de Altagracia* se pone de manifiesto lo imaginario cultural de un pueblo a través de sus personajes y de las acciones de éstos, de las creencias, los mitos y los símbolos que se van mostrando, dejando al descubierto una configuración cultural popular que enraiza una manera muy particular de ver y concebir la realidad. Al respecto, Antonio Urdaneta (1998) señala: “Sobre el territorio larense se encuentra superpuesto otro espacio que sólo los habitantes —los verdaderos iniciados— conocen. Se trata de un entramado de historia y fabulación que palpita sobre los pueblos y caminos” (p. 65).

Altagracia es un punto de referencia real geográfico: un pequeño barrio ubicado en el centro de la ciudad de Barquisimeto, reducido hoy al simple nombre de una plaza, una iglesia y una parroquia, no conserva nada (en lo físico) de aquella Altagracia de principios del siglo XX que describe Garmendia en la novela. Sin

embargo, hay un vaho espiritual (casi religioso) que nos habla de un espacio superior, imaginario que se cuece en el inconsciente colectivo de la comunidad larense y que aún se conserva. Mircea Eliade (1972) señala que las ciudades son por excelencia arquetipales porque no son más que una epifanía de un espacio cosmogónico superior al que en realidad vemos.

Se puede decir entonces que, originalmente, el ser humano tiene dos visiones de un mismo espacio: el tangible y el espiritual, siendo éste último el que percibimos con mayor nitidez (‘los iniciados’, claro está.). Así, Garmendia muestra en la novela una realidad fragmentada en un entramado de hechos reales (como la Guerra Federal, su infancia), imaginación, visiones, ilusiones y mitos, esto lo muestra principalmente a través de la visión del muchacho (¿él mismo?). La novela va y viene en el tiempo y aun cuando su estructura es lineal, se puede decir que entra en la categoría de lo fragmentario por sus desplazamientos en tiempos y espacios distintos. Barthes (1997) señala, precisamente, con respecto a lo imaginario y lo fragmentario que: “...al creer que me disperso lo que hago es regresar virtuosamente al hecho de lo imaginario” (p. 107).

Igualmente, se puede decir que al mostrar ese entramado de realidad y ficción se acerca al realismo mágico, tal y como lo expresa Lasarte (1992): En uno de sus capítulos, Absalón, que es un señor italiano que tenía en su casa una urna construida por él mismo y que llamaba “avioneta”, se eleva al cielo en el mejor estilo de “Remedios la bella”: “...y de pronto vi que por encima del naranjillo de la plaza salía la avioneta de Absalón a unos pocos metros de la copa” (Pág. 60).

Asimismo, encontramos en lo imaginario popular la aparición de fantasmas, muertos o ánimas en pena que se quedan en las casas para cuidar los bienes que les pertenecieron. Con respecto a este tema es muy frecuente la presencia de duendes, creencia que pervive muy arraigada en la comunidad larense en la cual es común oír hablar de estos seres como habitantes de las casas, ellos no asustan a los adultos pero sí hay que proteger a los niños porque tienen la tendencia a llevárselos. Los lugares donde perviven estos mitos con mayor arraigo son los pueblos y caseríos como Sanare, San José, Cerro Pelón, Quíbor, y todos aquellos lugares que conservan sus creencias y un estilo de vida totalmente rural.

En la página 71 se cuenta la historia de un andarín —en realidad es un duende— que revoluciona al pueblo haciendo que los árboles machos den frutos: “una yegua parió un animal sin cabeza” y “una mujer que estaba amamantando a su hijo cayó muerta de repente”; el duende causa estragos hasta que se perdió en las afueras del pueblo riéndose de todos.

También se da el caso de presencia de brujas, locos y andariegos trotamundos, cirqueros; estos personajes populares, verdaderos marginados de la sociedad, sacados en su mayoría de personajes reales revelan una visión medievalista del mundo que Blanchot (1996) señala como excluidos:

Es la obligación de excluir —la exclusión como estructura necesaria— que descubre, llama y consagra a los seres que deben excluirse. No se trata de una condena moral o de una simple separación práctica. El círculo sagrado encierra una verdad, pero extraña, peligrosa. La verdad extrema que amenaza a todo poder de ser verdadero. Esta verdad es la muerte cuya presencia viva es el leproso. Luego, cuando viene el tiempo de la locura, todavía es la muerte, pero más interior. Desenmascarada hasta dentro de su seriedad, la mente vacía del bobo, que sustituye a la calavera, la risa del insensato en vez del rictus fúnebre (p. 320).

Las sociedades suelen escudarse en estos personajes para justificar una superioridad moral y una “limpieza de espíritu” intachable, sirven de espíritu análogo, imagen especular anverso de lo que debe y no debe ser, el bien y el mal que coadyuva a afianzar un sistema de poder.

Sin embargo, son estos seres los que Garmendia usa para revelar un sistema de valores y creencias donde pulula la vida con sus contradicciones; los muestra como son o aparentan en su aspecto externo, y luego los desviste hasta encontrar en ellos la esencia del ser humano, creando seres poéticos, puros. Así sucede con Marinferínfero, un castrador de chivos que por su apariencia mugrosa y ensangrentada solía asustar a los niños del pueblo; sin embargo, es precisamente él quien hace que el niño descubra el mar. Vale aclarar que aun cuando el mar no existe en Lara, existe la leyenda de que hace millones de años, este territorio era una vastedad marina y en épocas de semana santa (el jueves santo para ser precisos) la gente sale a recoger olicores y caracoles marinos que servirán de contra y protección.

Simbología

El símbolo por excelencia que trabaja Garmendia en la obra es la casa; ella encierra en sí el mundo del niño, las historias de sus familias con una cosmovisión muy provinciana, pero al mismo tiempo muy universal. Así lo señalan Chevalier y Gheerbrant (1995): “Como la ciudad y el templo, la casa está en el centro del mundo; es la imagen del universo”.

Al inicio de la novela, Garmendia escribe:

Aquel cuerpo grande y lastimado se cubre de pálpitos y manifiesta los más angustiados síntomas de vida. Es posible que en cualquier momento pretenda enderezarse en un esfuerzo retardado de animal renco, encogiéndose

las articulaciones secas, estirando los huesos y las viejas carnes arrugadas. Se le ven salir brazos por los lados, cavidades largas y oscuras donde el polvo que cubre las maderas es una capa tierna como las orlas de un traje de fiesta, y sobre todo aquéllas rodeadas de sombra y humedad que fermentan en los rincones o se aplastan en la profundidad sin aire de un derrumbe de muebles desclavados (p. 15).

La casa, más que un simple lugar de habitación es un cuerpo lleno de vida que se manifiesta; revela un espíritu muy particular del escritor, un mundo personal en el que se representan los hechos significativos que constituyen el *Homo religiosus*. La casa, es, ante todo, la configuración espiritual del ser humano, de hecho, el psicoanálisis ha estudiado la relación que ésta guarda con respecto a la psiquis del ser.

El mismo Garmendia le dirá a Miyó Vestrini (1994) en una entrevista que ésta le hiciera: “Aprendí a leer en la casa, en los olores de los cuartos, en las manchas de las paredes, en el más allá que hay detrás de una ventana, mucho antes que en los libros. Eso es lo que realmente hace a una persona” (p. 105).

Lo interesante de todo esto es la perfecta correspondencia entre el mundo personal de un autor y una obra que, como señalé antes, se sale del estilo, que para muchos ya es un cuerpo narrativo, que venía ejerciendo en su trabajo de escritura.

La casa garmendiana (la Garmendiera como la llamaba su madre) es una casa colonial, con toda la magia que éstas guardan y que ya casi no existen en Barquisimeto; especial importancia tienen sus paredes:

Entendía además su predilección por las paredes, ya que éstas no eran simples masas de tierra, sino que estaban habitadas por criaturas traslúcidas en número considerable, como si en sus capas interiores se escondieran verdaderos pueblos silenciosos cuyos habitantes hacían frecuentes incursiones al exterior (p. 19).

Las paredes de estas casas suelen ser muy anchas, construidas con bloques de adobe que parecen estremecerse al calor del sol, ensancharse con la abundancia de las aguas y caminar —como las casas de Paraguaná— con el viento.

La casa, por supuesto, se inserta en los imaginarios poéticos en la medida que el autor reconstruye a partir de ella su infancia, su mundo y la llena de personajes populares con una gran carga de poesía.

Es por ello que se puede decir que *Memorias de Altagracia* es Barquisimeto en su esencia pura, una cosmogonía que en su interior es sumamente religiosa, pero que conserva las formas seculares de esta sociedad. ¿Contradicción? Como el mundo es ancho amplio y ajeno se puebla de estas contradicciones que son la vida misma.

Referencias

- Garmendia, S. (1991). *Memorias de Altagracia*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Araujo, O. (1988). *Narrativa Venezolana Contemporánea*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Barthes, R. (1997). *Barthes por Barthes*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Barrera Linares, L. (1994). *Desacralización y Parodia: Aproximación al Cuento Venezolano del Siglo XX*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Blanchot M. (1996). *El Diálogo Inconcluso*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Cobo Borda, G. (1989). *Leyendo América Latina*. Caracas: El libro menor, Academia Nacional de la Historia.
- Chevalier J. y Gheerbrant, A. (1995). *Diccionario de Simbología*. 5ª Edición. Barcelona España: Herder.
- Eliade, M. (1972). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goyez Narváez, J. (1999). Los imaginarios poéticos. En *Universitas Humanística*. 48 ()
- Lasarte J. (1992). *Sobre Literatura Venezolana*. Caracas. Ediciones de La Casa de Bello.
- Llebot A. (1978). *Salvador Garmendia. Conversación formal con un escritor informal*. Caracas: Ediciones de la UCV.
- Rodríguez Ortiz, O. (1976). *Seis proposiciones en torno a Salvador Garmendia*. Caracas: Síntesis Dos mil.
- Urdaneta, A. (1998). El mapa de la imaginación y el mito. En *Revista Bigott*. Caracas: Fundación Bigott.
- Vestrini, M. (1994). *Salvador Garmendia: Pasillo de por medio*. Caracas: Editorial Grijalbo.



Identidad Profesional del Docente Universitario en el Marco de una Gestión Democrática del Aprendizaje¹

Petra Lúquez, Idania Sansevero y Luz Reyes

Universidad del Zulia, Venezuela

petralu@hotmail.com; idasan90@hotmail.com

Resumen

Actualmente la identidad profesional del docente es vista como un rasgo movilizador de la acción pedagógica en beneficio del aprendizaje estudiantil y del mejoramiento de las condiciones, en las cuales éste se potencia. Tales argumentos justifican el estudio, que recoge avances de un programa de investigación, sobre la identidad profesional docente en el marco de una gestión democrática, valiéndose de la introspectividad y reconstrucción de significados de relatos biográficos, a partir del discurso estudiantil que emerge de prácticas cotidianas de sus docentes. Se incluyen consideraciones teórico-conceptuales que tipifican la identidad profesional, sus dimensiones y principios. El trabajo de campo se desarrolló durante vivencias de aprendizaje con alumnos cursantes de VIII semestre en la carrera docente. Se aplicaron procedimientos epistemológicos y metodológicos derivados de la fenomenología y la etnometodología para atender a la comprensión de significados o experiencias comunicativas, que exigen la participación en un proceso de entendimiento. Como resultados se develaron categorías relativas a cambios y principios que caracterizan la identidad profesional en docentes universitarios, tomando como referencia una gestión democrática; en consecuencia se propone una representación teórica de la identidad profesional activista fundamentada en el cambio democrático del quehacer docente.

Palabras clave: Identidad profesional, docente universitario, gestión educativa democrática.

Identité Professionnelle de l'enseignant universitaire dans le cadre d'une gestion démocratique de l'apprentissage

Résumé

Aujourd'hui l'identité professionnelle de l'enseignant est conçue comme un trait qui mobilise l'action pédagogique pour favoriser l'apprentissage des étudiants et améliorer les conditions développant leurs potentialités. De tels arguments justifient cette étude, qui montre des progrès d'un programme de recherche sur l'identité professionnelle de l'enseignant dans le cadre d'une gestion démocratique. À l'aide de l'inspection et de la reconstruction de sens de récits biographiques, on part du discours des étudiants qui résulte des pratiques quotidiennes avec leurs professeurs. On inclut des considérations théoriques et conceptuelles standardisant l'identité professionnelle, ses dimensions et ses principes. Le travail sur le champ s'est déroulé pendant des expériences d'apprentissage avec des étudiants du 8^{ème} semestre de leur carrière en Éducation. Ceci a été réalisé selon des procédures épistémologiques et méthodologiques issues de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie car elles visent la compréhension des sens ou des expériences de communication qui exigent la participation dans un processus d'entente. Les résultats ont révélé des catégories relatives à des changements et des principes caractérisant l'identité professionnelle chez des enseignants universitaires, se référant à une gestion démocratique; par conséquent, nous proposons une représentation théorique de l'identité professionnelle active basée sur le changement démocratique du travail de l'enseignant.

Mots-clés: Identité professionnelle, enseignant universitaire, gestion éducative démocratique.

Professional Identity of university professors within a democratic management of learning

Abstract

Nowadays the professional identity of university professors is perceived as a mobilizing trait of the pedagogical action benefiting student learning and improving the conditions in which this is promoted. Such arguments justify the study which gathers the advances of a research program about the professional identity of teachers within democratic management, us-

ing introspection and meaning reconstruction of biographical accounts, beginning with student discourse which comes from the daily practices of their teachers. Theoretical-conceptual considerations typifying professional identity, its dimensions, and principles are included. Field work was developed during learning experiences with students enrolled in the eighth semester of the program in education. Epistemological and methodological procedures derived from phenomenology and ethnomethodology in dealing with comprehension of meaning or communicative experiences, which demand participation in an understanding process, were applied. Results showed categories related to changes and principles characterizing the professional identity in university professors, referred to democratic management; consequently, a theoretical representation of the activist professional identity founded on the democratic change of the teaching work is suggested.

Key words: Professional identity, university educational, democratic educative management.

Introducción

Los desafíos de la educación del siglo XXI constituyen para el profesorado universitario, un reto ante la reflexión y descubrimiento de conocimientos por la necesidad de investigar y reflexionar sobre diferentes aspectos que forman parte de su actualización permanente, como garantía de la atención integral a sus estudiantes.

Lo anteriormente señalado, unido a los cambios y turbulencias del mundo actual, demandan la modernización estructural de la gestión académica del aprendizaje, en función de interés y necesidades de los usuarios. Todo esto implica, en palabras de Fernández (2006) una revolución coperniana del docente, partiendo de la comprensión que, en el aprendizaje se desarrollan procesos psíquicos, como son: sensación, percepción, memoria, pensamiento e imaginación; concluyentes con el desarrollo cognoscitivo y potenciadores de los planos ético y espiritual del estudiante.

En esta perspectiva de formación, al encontrarse la persona en medio de acciones histórico-políticas, en el proceso educativo, docentes y alumnos igualmente han de gestar los saberes psicológicos, a través de representaciones y estrategias (saber hacer), que lleven a contemplar e interiorizar dichos fenómenos, con la intención de encontrar las mejores formas o vías que les permitan consolidar logros académicos (Mercer, 1997).

Este tipo de aprendizaje supone superación humana o personal, al desarrollarse en un marco de condiciones derivadas de los particulares derechos de todo ciudadano en su participación social, a objeto de fortalecer la autoestima, el aprender cooperativamente, solidaridad con otros y lograr aprendizajes significativos.

En antagonismo con lo precedente, el docente universitario presenta al alumno prácticas poco usuales u opuestas a las vividas en otros contextos, brindándole algunas experiencias y vedando otras. De la misma forma, al decidir por sí mismo lo que ha de hacer o no hacer, crea relaciones de poder (Rockwell, 1995), en la clase, minimizando los aportes estudiantiles y reduciendo sus intenciones participativas. Resulta, en consecuencia, un aprendizaje basado en hechos y objetos mediados por relaciones arbitrarias, producto de un pensamiento situacional y concreto; en oposición a otro conceptual y abstracto.

Como se observa, estas prácticas adolecen de la configuración de segmentos de interactividad democrática para la transmisión de mensajes e interpretación de significados (Coll, et. al, 1995) y obviamente, estos factores afectan de manera significativa a la educación superior, impactando en la satisfacción de necesidades básicas de aprendizajes; pues en atención a Bajtin (1993) la educación, es la aspiración de enseñar al hombre a tener constantemente en cuenta a su auditorio, de enseñar una expresión precisa y táctica, por medio de gestos, mímicas y de la orientación social de las propias enunciaciones.

El auditorio al cual se hace alusión en el párrafo anterior, se afina en el vínculo social democracia, considerándolo como conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas, históricamente contextualizadas, en las que interactúan tradiciones, variaciones locales y regionales, decisiones político-administrativas, imprevistos, interpretaciones particulares de docentes y alumnos; generando como resultado un intercambio constante de papeles, reconstrucción, validación de saberes, recreación de sentimientos, afectos, valores, es decir, otorgando sentido cognoscitivo, social, afectivo y espiritual a lo que se está aprendiendo (Calvo, 1992).

Es entonces, de vital importancia el lenguaje en el proceso educativo; por su intermedio se crean y mantienen, tanto las relaciones sociales como la internalización de los procesos de pensamiento; sin embargo es de capital relevancia, para ello, las manifestaciones de la identidad y actitudes de quienes hablan o se comunican. En estos procesos, el mayor peso recae en el propio docente y en los factores condicionantes de su gestión, cuales son: vocación de servicio, orientación instruccional a la par con nuevas concepciones teóricas y epistemológicas, estrategias prioritarias acordes con necesidades de los educandos y de la realidad, revestidos de actitudes éticas, reflexivas críticas, humanísticas y/o transpersonales, inherentes a la identidad profesional del profesorado.

Los argumentos expuestos, justifican este estudio, el vacío práctico existente entre el significado identidad profesional del docente universitario similar con una gestión de tipo democrática del aprendizaje y su comprensión crítica, en escenarios de formación docente. En consecuencia, se construyó esta experiencia de investigación didáctica, a través de relatos biográficos; concebidos éstos como lecturas que los estudiantes universitarios hacen sobre los contextos de desempeño docente y los modos como se enfrentan a ellos en el proceso del aprendizaje.

Hacia una Visión Moderna de la Educación

La visión moderna de la educación, además de ser un factor esencial para el desarrollo de una cultura de la civilidad, solidaridad, tolerancia, debe permitir al estudiante en formación pasar de una visión analítica a una construcción compleja del mundo. Se destaca en este desarrollo, además de la formación de la educación y del conocimiento, la concepción social, cultural y de la ética, como principios reguladores de las relaciones sociales, fundamentados en el compromiso, la responsabilidad del ciudadano y en el perfeccionamiento de su capacidad creativa y productiva.

Es evidente que, la complejidad y dinamismo de la vida en relación con el trabajo, desarrollo personal, económico y social, se vinculan cada vez más con el aprendizaje y con la formación (Bilbao, 2006). De acuerdo con esta perspectiva actual, la educación debe contribuir al desarrollo de la facultad de pensar en el alumno, su capacidad de enfrentarse a situaciones complejas con espíritu reflexivo, crítico y creativo; propender hacia un equilibrio entre saber y saber hacer, entre el ser y el convivir; en fin, ser concebida para propiciar logros no sólo en los ámbitos intelectual, informativo y utilitario; sino también en lo ético y espiritual.

Así queda claro que, al exigir la sociedad moderna al docente el rol de líder acompañante en el proceso de aprendizaje y, sobre todo, el de innovador de las prácticas educativas, destaca desde esta óptica, rasgos de identidad profesional, potenciadores del saber, del hacer y del investigar como vitales en su quehacer, pues permiten comprender los elementos espirituales, afectivos e intelectuales en sus estudiantes, e iluminan la comprensión de las acciones que llevan a descubrir en profundidad los comportamientos y sus creaciones, sea cual fuere el contexto donde se desempeñen (Lenis, 2006).

Esta visión esbozada del contexto social y personal del docente, está ajustada a los planteamientos de Odreman (1997), quien apunta hacia el relanzamiento de la carrera docente, como punto base para mejorar la educación, al considerar que la mayoría de los educadores no sienten compromiso firme hacia el trabajo, lo que debería ser el fundamento de la profesión y el Estado ha sido incapaz de estimularlo.

En tal sentido, el eje de este relanzamiento es crear un compromiso real con la sociedad, por tanto debe acuñar opciones que hoy son poco atractivas al docente: la alta matrícula estudiantil, un salario disociado de las necesidades básicas, la carencia de una plataforma de previsión social y ausencia de interés por parte del Estado, en cuanto a la formación permanente de este profesional, puesto que el escenario descrito puede estar incidiendo en una actualización profesional limitada, baja competitividad, ausencia de motivación, afectación del compromiso vocacional y por supuesto, comportamientos éticos inadecuados.

En correspondencia con estas características definidas para el profesional de la educación del presente siglo, Lenis (2006) expone la necesidad de afianzar las

actitudes claras de liderazgo y de talento humano, como cualidad para integrar equipos de trabajo altamente comprometidos, que puedan percibir las necesidades de los demás y contribuyan a su satisfacción, destacando en ellos la capacidad de compartir metas personales y profesionales.

Pensar en este docente análogo con los requerimientos mencionados, implica identificarlo con una sinergia que perfila su desempeño, a partir de su experiencia, vocación de servicio, competencias intra e interpersonales, compromiso con la educación, la universidad, el entorno y consigo mismo; su condición de promotor de valores y su modelaje, dentro de la condición humanista, integridad, ejemplo y respeto hacia los alumnos. Como se aprecia, este docente ha de estar vinculado al contexto de su desenvolvimiento; por lo cual, ha de seleccionar, diseñar y emplear estrategias hacia búsqueda de la calidad, excelencia, creatividad y el desarrollo personal.

Tal perspectiva, lleva a concebir el trabajo del profesorado como una vocación, un compromiso moral y personal, relacionado con el cultivo de las mentes y los espíritus de los estudiantes; así lo ratifica Hansen (1999).

“Enseñar es una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientaciones e ideas que permiten a los estudiantes progresar, en vez de retroceder, como seres humanos, crecer, en vez de limitarse en su actitud y gama de capacidades. En igualdad de condiciones, una persona con un alto sentido de vocación desempeña el papel de maestro de forma más plena que un individuo que lo considere sólo en trabajo... es más probable ejercer una influencia intelectual y moral más amplia y dinámica sobre los estudiantes. Como vocación, la enseñanza es un servicio público conducente también a la realización personal de quien presta ese servicio” (Citado por Day, 2006:33).

Características que definen la Identidad Profesional del docente universitario

El ámbito educativo del nivel superior confiere al profesorado características que nacen directamente de su labor, y que son referentes de base para la reflexión sobre su rol, su compromiso y responsabilidad en su actuación social y política y, obviamente, en la inmediatez de su trabajo didáctico.

Por consiguiente, un maestro o profesor, como el aludido, nunca puede resignarse a actuar según el status; sostiene sus ideales en momentos difíciles y contextos problemáticos; cambia y mejora la práctica didáctica a medida que atiende necesidades de alumnos, así como exigencias institucionales y sociales. En estas condiciones, el maestro expresa ideales de apasionamiento por la enseñanza y por su preparación para responder con acierto al perfeccionamiento de los alumnos.

Estas consideraciones resaltan los fines morales como esenciales en las funciones docentes; al respecto Hansen (1999, citado por Day, 2006), argumenta que los docentes apasionados por el fruto de su gestión no se conforman con atender las deman-

das del currículo, sino, su responsabilidad profesional va más allá de exigencias burocráticas impuestas externamente o de objetivos de acción concretados anualmente, vinculados a planes de mejora de la institución educativa o gubernamental.

Ellos relacionan la naturaleza del trabajo y sus condiciones; ante todo, con el bienestar intelectual, sociomoral y espiritual de los estudiantes; pues tienen claridad respecto a su influencia en las formas de pensar, sentir y actitudes de aquéllos.

La caracterización aludida por Hansen relata claramente a un profesor con identidad profesional definida, enriquecida con afectividad, emociones y manifestación de niveles de destrezas en diversos contextos, con capacidad de respuesta a las múltiples demandas de un entorno complejo y cambiante, como el presente.

Como complemento de lo anterior es relevante destacar, dimensiones y aspectos filosóficos educativos que, por vitales, privilegian la labor del docente de hoy. Entre ellos se encuentran el saber pedagógico, cohesión educativa, afinidad teórico-práctica y la capacidad de percepción social y política, los cuales se describen a continuación:

Saber Pedagógico (Conocimiento)

Este saber amalgama y concreta el conocimiento construido en todas sus dimensiones teórico-prácticas (didácticas, sociales y humanas). Es de naturaleza científica, en el cual se condensa, intercambia y expresa el conocimiento, en términos de lo demandado y determinado por alumnos y aula. Es resultado de la combinación de una cultura general, suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un determinado número de materias.

Asimismo, dada la rapidez de los cambios derivados del progreso científico y nuevas actividades económico-sociales, este saber pedagógico supone aprender a aprender, ofreciendo posibilidades educativas a lo largo de la vida.

Algunos rasgos importantes de este saber, son:

- Un discurso claro y riguroso, enmarcado en un contexto de comunicación, participación y discusión permanente que comprometa al estudiante en la reflexión y la investigación.
- Al actuar como pensador (reflexivo) y como conocedor de su saber genera desequilibrios de reflexión-acción mediante preguntas-respuestas-preguntas; contribuyendo a mejorar conocimientos y desempeños estudiantiles.
- Planear y ejecutar acciones coherentes y realistas acordes con situaciones de aprendizaje.

Este abordaje reflexivo del saber pedagógico induce al docente a descubrir y aportar elementos nuevos a sus concepciones educativas, renovar sus pensamientos y su gestión en el aprendizaje.

Un docente, como el definido en esta dimensión del saber pedagógico, fundamenta sus conocimientos sobre bases filosóficas, sociológicas y psicológicas. Ese basamento teórico exige exhibir conductas cónsonas con la realidad y su misión, así como el conocimiento de la persona humana, en cuanto a cómo piensa, interpreta, siente y vive; fundamentando sus intereses no solamente en el saber cognitivo, sino en el saber integral, al asumir la responsabilidad de un comportamiento ético en el manejo adecuado del conocimiento científico. En este caso su formación se legitima por la adaptación a la época, expectativas hacia nuevas corrientes pedagógicas, ideas creativas y valoración de sus saberes; como medios para la renovación de su práctica educativa.

En dichos argumentos estriba la importancia del conocimiento docente sobre fundamentos legales y epistemológicos pertinentes, que le posibilitan la selección de estrategias pertinentes con las necesidades e intereses estudiantiles y de la sociedad. Estas ideas dejan ver con claridad la demanda de una formación donde el docente posea la verdad y el valor del conocimiento de la persona a la que tiene que orientar en su educación (Dewey, 1987).

Cohesión Educativa (Saber Hacer)

Es, ese pensar y actuar lo que ata al docente arduamente hacia su labor y a la cohesión de los componentes educativos implicados en ella. Destaca en esta dimensión la percepción y actitud de sí mismo, por su implicación en la eficacia docente. En este sentido, Combs (1989, citado por Lenis, 2006) deja ver que la vocación de amar y vivir, al ser significativa en el ser maestro, estimula el potencial educativo que, de manera comprometida, posee en la operacionalización de los procesos de aprendizaje.

Entre algunos aspectos imprescindibles de esta dimensión se encuentran:

- Mejorar día a día su quehacer educativo, a través de la revisión, organización evaluación permanente de los procesos inherentes a su labor académica.
- Estimular en el estudiante la motivación por el aprendizaje, generar confianza, mostrando afectividad, porque un docente empático logra desinhibir al estudiante.

La dimensión relativa al saber hacer, supone adquirir, además de la calificación profesional, las competencias que capaciten al docente para aplicar estrategias de relación interpersonal, como manera de garantizar el equilibrio entre lo técnico y lo afectivo en la enseñanza. Así estará preparado para hacer frente al gran mundo de selecciones y a trabajos en equipo, igual que aprender a ser didáctico y entrenar a los alumnos en la operatividad de herramientas tecnológicas que le permitan enfrentar con eficacia experiencias laborales y sociales, atinentes a la solu-

ción de problemas, con el auxilio de la inteligencia y saberes; pues según expresaron McLaughlin y Talbert (2001, citado por Day, 2006:2)

La mano de obra en la que irán integrándose los estudiantes no sólo requiere la lectoescritura y aritmética básicas, sino también destrezas de solución de problemas y la capacidad de seguir aprendiendo a medida que cambien la tecnología y la sociedad.

Afinidad Teórico-Práctica (Reflexión, Investigación y Acción)

Ésta constituye una alternativa para poder enfrentar con propiedad las demandas internas y externas de la institución; pues el profesional al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción, porque ofrece contribuciones prácticas contextualizadas (Lafrancesco, 1996). Ello supone manifestar fluidez entre la experiencia espontánea que se consigue cuando hay concordancia entre el nivel de desafío del espectro teórico y las destrezas necesarias para afrontarlo. La fluidez, entonces, es producto de la implicación en la tarea y concentración para abordar los pasos siguientes a cada momento (Day, 2006).

Las bondades de la reflexión-investigación y acción, contribuyen según otros actores a una labor docente convincente, porque refleja dinámica cognitiva que estimula el deseo de aprender e indagar en la acción, potenciando a la vez la participación de todos los estudiantes en las experiencias educativas. Este saber se externaliza cuando los docentes se muestran creativos, abiertos a nuevas ideas e inesperadas situaciones; son capaces de transferir conocimientos de un contexto a otro, están predispuestos a la adopción de nuevos retos, motivados para superarlos, tenaces en la solución de problemas, con habilidad natural para atraer al estudiante en sus intenciones e intereses académicos y llegando a apasionarse ambos en el trabajo emprendido (Seltzer y Bentley, 1999).

Se trata de alcanzar aprendizajes significativos, a través de la reflexión sobre conocimientos previos, curiosidad e investigación y experimentación o acción. Estos procesos derivan un conjunto de logros y ventajas en el aprendizaje, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- Al fomentar la reflexión y la indagación ante el fenómeno estudiado, se estimula la capacidad de organizar e interpretar información, ubicar los saberes previos y/o representaciones significativas en los alumnos, a objeto de incluir nuevos conocimientos de manera sustantiva y no arbitraria. Es este, el proceso de articulación activa de nueva información con el grado de motivación estudiantil; pues implica comprender otorgándole nuevo sentido a sus conocimientos.

- Incentivar la curiosidad del alumno, haciéndole preguntas directrices vinculantes con el entorno y contexto socio-simbólico; en consecuencia surgirá la inquietud por ubicar nudos problemáticos, realidades concretas, a menudo conflictivas, haciendo que surjan opiniones y apreciaciones sobre el tema en cuestión.
- Promover la búsqueda de información sobre los problemas tratados, realización de actividades interactivas mentales y físicas; correlacionar los hallazgos e integrar soluciones, a través del proceso investigativo (Lanz, 1996).
- Aumento de confianza en capacidades propias de alumnos – docentes, construcción conjunta de propuestas alternativas, mejora del nivel de rendimiento estudiantil y su cualificación; lo cual favorece el clima interactivo e inter-subjetivo escolar, en un clima de expresiones y vivencias democráticas.

Ese aprender, producto de la reflexión e investigación en la acción se nutre de los errores, pues al recordar los conocimientos y apelar a nuevos; de la misma manera se refuerza la confianza en la capacidad de búsqueda, iniciativa creadora y autonomía.

Podría decirse entonces que investigar en el aula e institución induce al docente, en sus discursos y clases, a ofrecer una perfecta afinidad entre teoría y práctica, ello implica desarrollar el conocimiento personal con el enriquecimiento proveniente de los saberes y experiencias de modo bidimensional, con independencia, riesgos y desafíos, impulsando además la realización de proyectos comunes tendientes a mejorar la calidad de vida en el trabajo.

En esta dimensión sobresalen los siguientes rasgos profesionales:

- Espíritu de emprendedor; vale decir, pensar y actuar con autonomía; consecuentemente modificar su quehacer lleva al docente a la formación de seres pensantes, libres y solidarios (Davinci, 1995).
- El compromiso de brindar un servicio cada vez más adecuado a las necesidades de sus alumnos lo hace potenciar el desarrollo humano mismo, como medio de equilibrio y compensación de sus conocimientos y potencialidades con los advenimientos culturales.

Capacidad de Percepción Social y Política (Contexto)

Esta capacidad permite al docente percibir las implicaciones y el impacto psicológico y político de la educación; ofrecer lo mejor de sí mismo en su visión y misión educativa, a través de la conjunción causal autónoma y reflexiva de estos ámbitos hacia la formación integral estudiantil. Esto introduce el término inteligencia espiritual que eleva las actitudes y capacidades para fortalecer la identidad profesional en circunstancias difíciles y adversas, sin apasionamiento y con sentido ético.

Aspectos inherentes a esta dimensión:

- El docente como un constructor y factor de cambio social, posibilita acuerdos de convivencia, y una actitud de mediador integral ante diferencias entre alumnos, manifestaciones de comportamientos solidarios, desarrollo de la relación dialógica y respeto a la diversidad.
- Estimular la consolidación de bases formativas para la vida convierte al docente en poseedor de una sólida cultura, y capacidades para la comprensión de problemas socio-culturales, psicológicos y un experto en las disciplinas a desarrollar.

Obviamente, en el comportamiento de un docente según las implicaciones propias de estas tres dimensiones, se destaca la versatilidad de conocimientos, exaltando con ello la comunicación democrática, como agente de progresión social, para el fortalecimiento de formas de pensamiento y acción reflexiva con bases sólidas, ineludible, profunda y permanente, conducentes al desarrollo académico requerido por la sociedad contemporánea. Supone además, la evolución de la propia personalidad, hacia una mayor capacidad de autonomía y de juicio, que paralelamente afiancen la responsabilidad personal en la realización del destino de la humanidad. En este contexto, no debe menospreciarse en la educación, ninguna de las posibilidades de cada individuo, como son: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar; destacando siempre el interés por la perfectibilidad humana.

Como síntesis, las dimensiones descritas al reflejar cómo el profesorado disfruta y ama su saber, hacer, reflexión y acción; establecen relaciones de cohesión, pensamiento, y producción intelectual, armonizando la sensibilidad hacia los valores, así como, cuestiones relacionadas con la trascendencia y liderazgo transformacional; elementos estos que refuerzan en la identidad profesional el rango de espiritualidad.

Identidad Profesional del Docente

Al recordar momentos de la vida estudiantil, nos damos cuenta del impacto que los “buenos” docentes causaron en nuestra existencia; a través de influencias significativas sobre la manera de pensar, de concebir el mundo y gestionar diferentes eventos de nuestra experiencia. Ello, quizás encuentre razón y sentido en los rasgos que tipifican la identidad profesional como fuerzas propulsoras de un actuar constructivo, de acuerdo con prioridades detectadas en la gestión democrática del aprendizaje, con la seguridad que un desarrollo verdaderamente humano significa crecimiento genuino de individuos, en conjunción con participaciones comunitarias que consolidan el sentido de pertenencia humana y social.

Por consiguiente, en la actualidad, la identidad profesional del docente es vista mediante rasgos que movilizan la acción pedagógica, en beneficio del aprendizaje con los alumnos y mejora de condiciones, en las cuales se potencia, pues éstas han de estar soportadas en normas y procedimientos que proporcionan experiencias democráticas, orientadas hacia prácticas colaborativas y de investigación.

Se desprenden de esta definición valores personales y sociales que trascienden el instrumentalismo, pues activan la confianza en sí mismo y la clara comprensión-acción de formas morales. Al respecto, investigadores como Hargreaves (1996) ha señalado que la identidad del docente no sólo se crea a partir de aspectos más técnicos de la enseñanza (control de clase, conocimiento disciplinar, resultados de evaluación), sino también puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre sus experiencias personales y entorno social, cultural e institucional como ámbitos de su desenvolvimiento diario.

Se aprecia, de esta manera, en el significado de dicho concepto la fusión, en la identidad profesional, de lo personal, intelectual, social, ético y emocional, como rasgos fundamentales en la conversión hacia un profesor eficaz. En tal sentido, Identidad Profesional se ha definido como “el proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos status y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Epstein, 1978:101).

En otro orden de ideas, Sachs (2003), identifica dos formas contrapuestas de identidad profesional; la primera es empresarial, asociada con los profesores eficientes y responsables, por dar cuenta de sus actos y con ello la aceptación de los imperativos de la normativa establecida, por agentes externos (Citada por Day, 2006). En este plano se ubica a los docentes con una enseñanza de calidad técnica considerable, de acuerdo a indicadores externos de rendimiento, obviamente alejados de la perspectiva humanística. Para la autora citada, esta identidad puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora que responde exclusivamente a exigencias exógenas, minimizando o ignorando las experiencias y necesidades de los alumnos en la gestión del aprendizaje.

El segundo tipo de identidad es el activista, impulsada por la creencia en la importancia de movilizarse en beneficio de alumnos y su aprendizaje, por tanto propende al mejoramiento de las condiciones en las que puede darse su gestión académica. En este plano se ubica a docentes preocupados y confiados en la puesta en marcha de normas y procedimientos abiertos y flexibles que proporcionen experiencias democráticas o significativas a todos los actores educativos. Como complemento la autora, acerca de la identidad activista, la relaciona con una praxis educativa orientada a la reflexión, investigación, colaborativa; y, por supuesto, hacia una enseñanza conectada con grandes ideales y valores, clara comprensión de fines morales y fuerte compromiso con los mismos.

Evidentemente los argumentos reseñados asignan vigencia al término identidad profesional activista del docente, tipificándolo como aquel que evita aislar su profesión de intereses y expectativas estudiantiles. Al respecto, Bottery (1996, citado por Day, 2006) hace referencia a este tipo de docente como una persona que responde a exigencias complejas y cambiantes de un entorno global, por poseer competencias y actitudes en sí mismo, expresadas en un fuerte compromiso con su labor y con el bienestar colectivo.

Cabe considerar, entonces que ser un profesional activista, supone evitar una acción docente aislada e introspectiva; como aquella que, no sólo está al servicio de fines discutibles, políticos y económicos comunes, sino también limitada a su capacidad de orientación a jóvenes, aunque estén dispuestos a responder suficientemente a exigencias complejas y cambiantes del entorno global, a la promoción de actitudes y competencias necesarias para una expresión de ciudadanía capacitada y participativa.

En adición a lo anterior, las perspectivas sociológicas reconocen la identidad desde la idea de la diferenciación de los individuos entre sí (Lang, 2005); ello supone la influencia de procesos sociohistóricos y acontecimientos que inciden en la imagen de sí mismos.

De este modo, la identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable que se da en un período. Se adquiere como legado histórico, fruto de la proyección de modelos y, también como una transacción en las relaciones entre actores sociales del gremio (Bottery, 1996, citado por Day, 2006). Es esencial, así poder reconocer, como se viene desarrollando, a la identidad en un plano de interiorización individual de la profesión y en otro plano social de producción y reproducción de la misma, en una orientación transpersonal; con énfasis en el autodesarrollo interior y la relación del yo interno con el yo externo.

Es conveniente aclarar, para el caso de este trabajo, que la identidad y la forma de construirla, a través del relato, es una lectura que el alumno hace de los contextos en los que se desempeña el docente y sus modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura se puede entender como la teoría que se hace acerca del profesor y de su entorno, según lo exponen, Rivas y Sepúlveda (2000).

Implicaciones Democráticas en la Gestión del Aprendizaje

La democracia se puede entender de diversas formas, sin embargo en este trabajo se adopta la concepción comprensiva, participativa o fuerte de democracia, (Cortina, 2002); al abarcar más dimensiones que la simple participación, por tratarse de una forma moral de vida. Este concepto alude a un estilo moral y de vida en comunidad, pues representa un modo de vivir asociado a experiencias comunitarias, conjuntamente desarrolladas como parte de la dinámica educacional.

Posibilitar lo anterior amerita del proceso educativo una atención sistemática al cultivo de valores democráticos, mediante la convivencia, cooperación, respetar lo diferente, lo contrario y la libertad de los demás. Para ello, la gestión del aprendizaje debe estar organizada democráticamente, de modo que permita la participación, toma de decisiones, consenso, negociación y responsabilidad social. Así, el aprendizaje en un clima democrático es resultado de la interacción entre estudiantes y docente y demás actores educativos, pues favorece la práctica comunitaria en todos los ámbitos, contribuyendo al incremento de la participación ciudadana ante decisiones colectivas y su puesta en práctica (Sosa, 2001), de manera cívica y ética. Esto implica reconocer con respeto: la pluralidad cultural, la variedad de opiniones, debate de ideas, la complejidad en las relaciones humanas, el diálogo y la negociación, en todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, en el aula, el ambiente democrático es como la piedra angular que guía al encuentro y logro del equilibrio. Es contrario a estar siempre a la defensiva, es respeto por la opinión ajena, las prácticas, costumbres, gustos; es participación y responsabilidad compartida. De hecho, la libertad, igualdad y convivencia hacen la trilogía componente de la democracia; por lo tanto, democracia como todo valor, sea personal o como en este caso, universal, requiere encarnarse en los seres humanos. Así, ser democrático, debe estar representado en hechos reales, como lo manifestó Juan XXIII (1994, citado por Ugalde, 2003:154)), en las palabras siguientes:

Al ser los hombres por naturaleza sociales, deben convivir unos a otros y procurar cada uno el bien de los demás... aportar colaboración generosa en procura de convivencia civil respetando los derechos y deberes.

Dicho de otro modo, no hay democracia duradera sin demócratas, es decir, sin ciudadanos deseosos y capaces de jugar en ella un papel activo y responsable. Resulta clara la necesidad de gestionar el aprendizaje en un clima que propicie integralmente esa socialización y cultura democrática.

En consecuencia, una gestión democrática para el aprendizaje ha de favorecer el propósito de fortalecer el convivir democráticamente; lo cual significa aprender a vivir juntos, a dialogar, despertar y valorar la compañía y respetar todo cuanto venga de otros. Ello requiere aprendizaje, ejercicio, fortaleza y respeto a la diversidad, entre otros valores.

Como se puede entender, la democracia exige madurez, apoyo, respeto, igualdad, el uso de poder, no como fuerza, sino como relaciones sociales compartidas por los diferentes actores educativos. La construcción de un ambiente democrático en estos términos sólo puede ser potenciada por docentes plenamente identificados con su misión profesional y atentos a introducir cambios en su quehacer didáctico cotidiano. En tal sentido, se formulan los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Develar rasgos característicos de la identidad profesional del docente universitario en el marco de una gestión democrática del aprendizaje a partir de reportes biográficos estudiantiles.

Objetivos Específicos

- Identificar categorías de identidad profesional de los docentes presentes en la práctica educativa universitaria.
- Distinguir factores condiciones del hacer docente que favorezcan una gestión democrática del aprendizaje determinantes en la identidad profesional docente.
- Diseñar una representación cualitativa de componentes teóricos que expliquen la identidad activista del docente comprometida con el cambio democrático de su gestión.

Hacer Metodológico

Se apoyó en la perspectiva fenomenológica; por requerir según Taylor y Bogdan (1994), de una gama de procedimientos de interacción humana donde se atribuyen significados a fenómenos, atendiendo la particular apreciación de los actores-informantes.

Como modelo investigativo, el trabajo asumió características de la etnometodología, que lleva a comprender el sentido común de los fenómenos; es decir, cómo la gente ve, describe, analiza, explica, argumenta y justifica el mundo en el cual se desenvuelve. En este sentido, se estudió la identidad profesional docente, a partir de relatos biográficos aportados por estudiantes, en relación con las prácticas cotidianas en la gestión democrática del aprendizaje.

Fases Procedimentales

- **Interaccionismo Simbólico:** A partir de experiencias y creencias compartidas por estudiantes en relación a su percepción sobre el estado actual de la identidad profesional de sus docentes y tendencias actuales, respecto al desenvolvimiento cambiante en su gestión. Según Martínez (2002) el interaccionismo simbólico comparte las ideas básicas del proceso hermenéutico.
- **Interaccionismo Interpretativo:** Producto de la interacción investigativa se reflejaron estructuras culturales e históricas definidoras de prácticas cotidianas de la identidad profesional docente; derivadas de reflexiones axiológicas, teóricas y prácticas-contexto, expuestas por los estudiantes. (Ruiz e Ispizua, 1989).

- **Técnicas de Análisis:** Incluyó la representación empírica, categorización, teorización y derivación de constructos teóricos alternativos.

Los sujetos informantes estuvieron representados por estudiantes cursantes de VIII Semestre de la Mención Educación Básica Integral, en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, durante el II periodo de 2006.

Resultados

El análisis del contenido del discurso estudiantil condujo a la identificación de categorías de la identidad profesional del docente, de acuerdo con las premisas siguientes:

- Presenta discontinuidad didáctica.
- Ajena a cambios.
- Descuido en la conformación de redes de cooperación pedagógica.
- Manifiesta barreras pedagógicas, sociales y psicológicas.
- Presenta debilidades comunicacionales y de respeto en la interacción alumnos-docente.

Igualmente, se distinguieron condiciones del hacer docente que caracterizan la gestión del aprendizaje, según los criterios siguientes:

- Gestión centrada en la norma.
- Respuestas didácticas a demandas externas más que al aprendizaje democrático.
- Acción individualista controladora y reguladora del aprendizaje estudiantil.
- Docencia regulada por calidad eficientista, independientemente de las condiciones en que se logre.
- Limitadas actitudes investigativas del docente en el aula.
- Desmotivación docente, con proyección en la actuación estudiantil.
- Pérdida de la confianza del alumno en el potencial pedagógico del docente
- Prevalencia de fines prácticos ante los morales y socializadores-cooperativos del entorno.
- Manifestación de poca sensibilidad docente.

Análisis de los Resultados y Discusión

En atención a los elementos derivados del discurso estudiantil, con respecto a categorías de identidad profesional de los docentes presentes en la práctica educativa democrática, se develaron categorías antagónicas con las dimensiones de la identidad consideradas teóricamente que, por lo tanto, en nada favorecen una acti-

tud docente proactiva, constructiva y democrática demandada por la modernización estructural de la gestión académica del aprendizaje universitario, en función del interés y necesidades de los usuarios, según palabras de Fernández (2006).

Como se aprecia, esta gestión académica se direcciona debido a las circunstancias siguientes:

- Relaciones de poder, minimizando aportes estudiantiles y anulando sus intenciones participativas, resaltándose, obviamente, unas condiciones de aprendizaje basadas en hechos y objetos mediados por un pensamiento concreto y simple; en oposición al conceptual, reflexivo y abstracto propio del medio universitario, en contradicción con planteamientos de Rockwell (1995), dado que se requiere permitir al estudiante en formación pasar de una visión analítica a una construcción compleja del mundo.
- Presenta discontinuidad en las experiencias de aprendizaje, generando, quizás, barreras psicológicas, pedagógicas, éticas y sociales, en la masa de alumnos, lo cual puede afectar la práctica de procesos cognitivos y productivos, de valores y, de hecho, el cultivo de sus mentes y sus espíritus (Hansen, 1999, citado por Day, 2006); generando en su desenvolvimiento estudiantil retroceso, en lugar de progreso, limitaciones en sus actitudes, lo cual desdice de la formación integral propuesta en la legislación venezolana y la profesional planteada en los currículos universitarios. En este caso, específicamente, en alumnos de formación docente, quienes en un futuro próximo modelarán lo modelado así, por sus docentes.
- Situaciones de aprendizaje, carentes de una planificación y organización didáctica que engloba la práctica estimuladora y reflexiva ante las demandas investigativas y la curiosidad por vivir situaciones y experiencias vitales y contextualizadas, relacionadas con el saber pedagógico, hacer, cohesión teórico-práctica y actitud política, ante las requeridas conformaciones de redes pedagógicas; aprendizaje cooperativo y deliberativo. Podría calificarse para este caso, a docentes poco emprendedores con relativa autonomía para la formación de seres pensantes, solidarios y libres (Davinci, 1995), lo cual merma la habilidad para atraer al estudiante en sus intenciones e intereses académicos (Seltzer y Bentley, 1999).

Como conclusión, pudiera señalarse que las categorías identificadas develan una imagen docente disociada de una identidad profesional, característica de un profesor que disfruta y ama su saber, su gestión, estableciendo relaciones de cohesión, pensamiento, valores para estimular la producción intelectual, armonizando la sensibilidad moral ante demandas de liderazgo transformacional y trascendencia; todo lo cual pudiera estar incidiendo en la debilidad manifiesta para la potenciación de un ambiente democrático, pues, los estudiantes perciben un comportamiento docente responsable ante la norma, agobiado por exigencias burocráticas

institucionales que lo alejan cada vez más de una actitud flexible y de acompañamiento académico, que les permita vivir con placer su proceso de aprendizaje. Estos rasgos ubican a estos docentes en la tipología de identidad docente empresarial, definida como individualista, competitiva, controladora y reguladora de las decisiones derivadas de su gestión (Sachs, 2003, citada por Day).

Con referencia a las condiciones del hacer docente que favorecen una gestión democrática del aprendizaje determinantes en su identidad profesional, se distinguieron las relativas a:

- Una práctica educativa ceñida en el saber instrumental, regulada por una calidad eficientista, que afecta toda condición de aprendizaje investigativo y democrático. Tal situación desencadena en debilidades motivacionales, ante el vacío experimentado por los estudiantes, no solo respecto a lo cognitivo, sino ante ideales, valores éticos-morales y compromiso humano personal.
- La ausencia de aplicabilidad del enfoque humanístico y epistemología científica en la enseñanza, el poco cultivo de valores democráticos, que pudieran estar contribuyendo al reforzamiento del individualismo y materialismo, productos de la época, en los estudiantes, por la prevalencia de fines prácticos ante los éticos y socializadores-cooperativos.
- Los factores develados, permiten percibir docentes desprovistos de sensibilidad social, lo cual afecta la aplicación de sus competencias, liderazgo académico y cercan su espacio de cultura profesional, que ha de estar alimentada por la interacción comunicativa docente-alumnos, el ejercicio y la práctica, pertinentes con el proceso de aprendizaje; dibujándose en ellos la poca identificación con la misión profesional.

En estas condiciones no es fácil construir la identidad profesional, pues ésta es producto de la vivencia de modelos constructivos y transacciones en las relaciones sociales, según lo explica Bottery (1996, citado por Day, 2006), pues ésta sólo puede generarse cuando trasciende en beneficio de los alumnos, en una orientación transpersonal con énfasis en el autodesarrollo interior y exterior. En estas condiciones, el rendimiento estudiantil y su cualificación, puede presentar cuestionamientos, ya que son producto de construcciones conjuntas y de proyectos compartidos; situaciones éstas afectadas por debilidades en el compromiso social docente ante el servicio educativo que brinda.

La vulnerabilidad de los hallazgos informacionales, a partir de su confrontación teórica, hacen pensar la identidad docente en un plano de interiorización individual de la profesión y en una dinámica social de producción y reproducción, como lo señala Lang (2005).

En igual medida, la orientación cualitativa de estos resultados exalta la necesidad de enfatizar en el significado de identidad profesional activista del docente universitario, centrada en el cambio democrático en la gestión del aprendizaje;

asignándole pertinencia contextual y filosófica al constructo teórico representativo de dicha identidad, en analogía con el tipo de profesor interesado en todo momento por el desarrollo integral y dispuesto a satisfacer expectativas estudiantiles.

Representación Cualitativa de Componentes Teóricos que explican la Identidad Activista del Docente Universitario

Reflexión - Justificación

Reflexionar sobre estos resultados, obliga a extrapolar información consultada; acerca del activista cultural, y por qué no pensar en un docente con identidad activista, como el indicado, para llenar un vacío formativo proclamado por los estudiantes partícipes del estudio. Entonces, nos preguntamos ¿en qué consiste el calificativo “activista”?

Echaviz y Vaquero (2001) conceptúan a un “activista cultural” como un tipo humano, especialmente consciente de las complicaciones y repercusiones del mundo de las ideas en la vida cotidiana. Muy motivado; por estas cuestiones suelen promover individual o colectivamente, variadas narrativas culturales. Al facilitar el influjo de determinadas corrientes de pensamiento y valores sustenta comportamientos socioculturales.

En esta perspectiva, ¿será fácilmente identificable un activista en el medio educativo universitario, donde difundir ideas es complejo, por la comunidad de intereses que prevalece?

Justamente, sin confundirlo con agente propagador de religiosidad; el activista al que nos referimos, tiene particular sensibilidad frente a la diversidad de ideas, opiniones, mensajes; busca puntos de encuentros para impactar en las conciencias, guiados por la común dedicación a su labor formadora en y de valores humanos, en ejercicio de una autoridad que es apoyada y aceptada con sabiduría por los que le rodean.

¿Qué impulsa, en sus iniciativas, al activista?

Podría decirse que una particular sensibilidad afinada por su clara percepción del impacto, en los hombres de determinadas ideas y concepciones de la vida; aunado al bagaje de rasgos humanos que le facultan para esta claridad y propiedad en la comprensión de las ideas y canalización de comportamientos hacia la transformación concienzuda; entre estos destacan: respeto al otro, paciencia, perspectiva de futuro, ganas de aprender, neutralidad, discreción, tacto, ausencia de contradicciones, transparencia; entre otros.

Entonces ¿cómo se pueden percibir esos rasgos humanos?

Será factible percibirlos, en el encuentro personal constante, a través de la acción cultural o gestión educativa y bajo la fórmula de asociación-interacción, cuando articula a su gestión el trabajo en equipo; la voluntad para manejar sus de-

ciones, resaltante capacidad de trabajo, el calor humano que brinda y afinidad intergrupal, así como el compromiso y fidelidad ante la superación de otros, actitud productiva; rasgos movilizados por las habilidades para comunicarse y flexibilidad ante las diferencias individuales e impulso de la labor compartida en términos democráticos.

¿Cómo relacionamos en concreto esta concepción de persona activista con el docente?

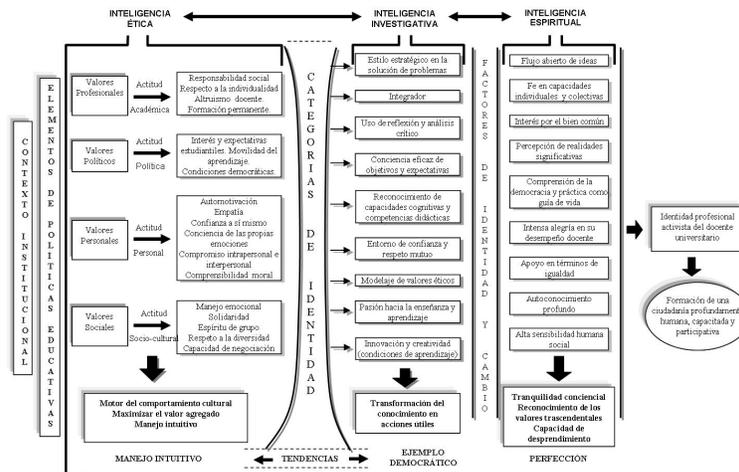
Podría reflejarse este bagaje de condiciones en un docente dotado de imaginación, creatividad, convivencia política para entender toda posición o crítica particular; reflejo de voluntarismo ante el flujo de trabajo, capacidad de diálogo, manifestaciones de sentido común, apego al ejercicio de la independencia y autonomía en el grupo estudiantil, elaboración leal y transparente, modales correctos y capacidad de desprendimiento, porque busca y atiende inquietudes en el corazón del hombre en cada situación, para que llegue a latir con libertad.

Por consiguiente, en atención a la integración de los resultados obtenidos, el marco teórico consultado y estas últimas ideas, se propone una representación de componentes teóricos que explican la identidad activista del docente universitario, centrada en el cambio democrático en la gestión del aprendizaje. Se inscribe en un contexto institucional particular relativo a la Universidad del Zulia, tomando elementos de políticas educativas que soportan su condición democrática, fundamentadas en principios de culturización, hominización y socialización. Su estructura reposa en tres componentes fundamentales que la formalizan, siendo ellos: inteligencia ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual; cuyos elementos cualitativos integradores se pueden visualizar en la Figura 1.

La identidad de un docente activista como se ha expuesto en la figura anterior, consta de tres categorías o componentes fundamentales para el desarrollo humano y que la formalizan; siendo ellos: inteligencia ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual. Su diseño se apoyó en la fundamentación teórica y en los rasgos categoriales identificados en el discurso de los alumnos.

Descripción: Como insumos de entrada en esta representación cualitativa de componentes teóricos que explican la identidad activista del docente universitario; se vislumbran como elementos comunes de base procedimental: el contexto institucional y elementos de políticas educativas, en ambos se condensan normativas de aplicación en la gestión de dicha representación. Está estructurada en tres componentes inseparables: inteligencia, ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual, formando una trilogía conducente a la formación de un ciudadano profundamente humano, capacitado y participativo.

FIGURA 1
 Representación teórica: Identidad profesional Activista del Docente Universitario



Fuente: Autoras (2007).

Componentes

Inteligencia Ética: La inteligencia ética indica la necesidad de unos valores y creencias claros, un sentido de finalidad y de principios morales, un compromiso de acceso y ayuda para todos y una elevada autoestima (aunque no complaciente) (Day, 2006). Compromete valores profesionales, pensantes y sociales en la gestión del aprendizaje, manifestados en creencias y actitudes que le dan sentido de finalidad ético-moral al conocimiento, lo cual suma compromiso con la acción docente de manera ejemplar y democrática.

Conviene señalar que dichas actitudes y valores modelan la responsabilidad social e individual del docente, mediados por intereses y expectativas estudiantiles, quienes al igual que el docente movilizan el aprendizaje, dentro de condiciones de democratización. Esto último implica un conjunto de categorías personales, como son: auto-motivación, empatía, confianza en sí mismo, conciencia de las propias emociones, compromiso intra e interpersonal, lo cual favorece la comprensibilidad moral.

En el mismo orden de la inteligencia ética; un docente activista demuestra valores sociales, personales, políticos y profesionales en todo su desempeño sociocultural, influenciados por actitudes que elevan sus capacidades para el manejo emocional, solidaridad, espíritu de grupo, respeto a la diversidad y negociación. Todo lo cual puede ser concebido como el motor de comportamiento cultural que maximiza el valor agregado a su ejercicio didáctico debido al manejo intuitivo de la gestión.

Inteligencia Investigativa: Constituida por las habilidades y actitudes que llevan al docente a enfrentar demandas internas y externas de la institución, ofreciendo espacios intelectualmente estimulantes, a través de un amplio ejercicio reflexivo que le permite indagar, interpretar, fijar objetivos, a partir de contextos sociales demostrando responsabilidad en sí mismo y con su entorno escolar. Condiciones estas que, a su vez, superan las reflexiones críticas sobre su ejercicio docente y la planeación de las clases, basándose en los aprendizajes previos, mira la experiencia de aprendizaje desde distintos puntos de vista, abriendo espacios para compartir el aprender, asegurándose de superar sus propias experiencias. Vale decir que, este docente trasciende el puro instrumentalismo, englobando el educar para la ciudadanía y para el aprendizaje de toda la vida, ofreciendo una perfecta afinidad entre teoría y práctica, como medio de transformación y reconstrucción de la práctica pedagógica.

Desde esta óptica, la inteligencia investigativa es producto de un conjunto de categorías que transforman el conocimiento general de investigación en acciones útiles. Las categorías que la integran, son: estilo estratégico aplicado en la resolución de problemas; acción integradora, uso de la reflexión y análisis crítico, conciencia eficaz de objetivos y expectativas, reconocimiento de capacidades cognitivas y competencias didácticas, creación de un entorno de confianza y respeto mutuo, modelador de valores éticos que despierten la pasión hacia la enseñanza y el aprendizaje, en un marco de condiciones de innovación y creatividad tendentes al desarrollo de situaciones de aprendizaje favorables que lideran un ejemplo democrático en la gestión.

La suma de la Inteligencia Ética más la Inteligencia Investigativa, consolidan en la identidad profesional del docente activista la llamada **Inteligencia Espiritual**, por ser fuente abierta de creatividad, pues lleva consigo la cualidad de la conciencia que impulsará desde la docencia y la investigación, las ideas, las observaciones, la perspicacia, la empatía, experiencia artística, esfuerzos serios e introducción lúdica en el conjunto de la gestión del aprendizaje.

Puede considerarse además a la inteligencia investigativa como un hilo que atraviesa la vida pedagógica, elevando esperanza, agradecimiento, compasión, valor de paz, unidos a un sentido de finalidad, hacia lo cotidiano e impulsa a buscar y ser consecuente con los valores, que no se rigen por el éxito material sino por la exaltación del reconocimiento y la práctica de derechos humanos, como plataforma gestadora de transformaciones globales.

Ser espiritualmente inteligente es integrar dos de las inteligencias múltiples -la intra y la interpersonal- con el fin de comprender de modo más pleno quiénes somos, qué valoramos y cómo desarrollamos el afecto y la preocupación por los demás para utilizarlo en la enseñanza. Hacer esto es reconocer que los papeles del docente, a la hora de desarrollar comunidades de aprendices críticamente afectuosas, de apreciar la diversidad, y de forjar las capacidades de aprendizaje de los

alumnos, son tan importantes, como sus roles “académicos” y están interconectados con ellos.

Queda claro que, la inteligencia espiritual responde, en este contexto explicativo, a factores de identidad y cambio en el profesional docente, caracterizándolo como: abierto al flujo de ideas, con fe en la capacidad individual y colectiva, interés por el bien común, capacidad para la percepción de la realidad significativa y comprensión de la democracia, como práctica de vida. Sólo así, está puede ser generadora de felicidad y alegría en el desempeño docente. Estos factores implican un autoconocimiento profundo de sí mismo que beneficia la igualdad y la sensibilidad humana social; todo ello se concreta en la tranquilidad concienical, reconocimiento a valores trascendentales y capacidad de desprendimiento, como una aproximación a la perfección del hacer docente.

El conjunto de estas tres inteligencias (ética, investigativa y espiritual) promueven el desarrollo de la identidad profesional activista del docente universitario, centrada en el cambio democrático, adicionando a ello la formación de una ciudadanía profundamente humana y con capacidad participativa o protagónica en su desempeño personal y profesional.

Notas

1. Artículo derivado del Programa de Investigación, Educación en Valores: Perspectivas epistemológicas, teóricas y didácticas reflejadas en su praxis (programa cofinanciado por el Consejo de Desarrollo Científico de la Universidad del Zulia).

Referencias

- Bajtin, M. (1993). *La construcción de la enunciación*. España, Antropos.
- Bilbao, D. (2006). “Globalización y su influencia en la educación actual”. En *Panorama Latinoamericano*. p.p. 11-18. Chile.
- Calvo B. (1992). Etnografía en Educación. En: *Nueva Antropología*. México: UNAM.
- Coll, C.; Colomina R.; Onrubia, J. y Rochera M. (1995). “Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa”. En: Fernández, B. y Meleiro M. (comps). *La interacción social en contextos educativos*. p.p.193-126. España: Siglo XXI.
- Cortina, A. (2002). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda Anaya.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La Identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Nancea.
- Davinci, C. (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

- Dewey, J. (1987). *Mi Credo Pedagógico*. Buenos Aires: Lossada.
- Echaniz, F. y Vaquero, O. (2001). *Minimanual del activista cultural*. (Consultado el 25/07/2007). Disponible en: [www.arbil.org/\(83\)manu.htm](http://www.arbil.org/(83)manu.htm)
- Epstein, A. (1978) *Identidad y Ethos*. Londres: Tavistock.
- Fernández, P. (2006). *El profesor policial del Siglo XXI*. La Paz. Bolivia. Memorias Congreso de Educación.



La concepción sociopolítica del Proyecto Nacional Venezolano de Educación Bolivariana. Años 1999-2004

María José Ríos y Petra Lúquez

Universidad del Zulia, Venezuela

rioszulia@hotmail.com, petralu@hotmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue develar la concepción sociopolítica explícita en los documentos legales y normativos del Sistema Educativo Venezolano producidos en el primer gobierno presidencial del T. C Hugo Chávez, específicamente desde el 1.999 hasta el 2.004 en lo concerniente al proyecto Educativo Bolivariano. La evaluación de los documentos se hizo con base en tres criterios: tendencia, consistencia y semejanza intrateórica e interteórica. Se aplicó la técnica de investigación del análisis de contenido diseñando matrices de análisis constituidas de categorías y subcategorías. En el marco teórico se hizo una revisión de las tendencias sociopolíticas. De este estudio se obtuvo como conclusión general que el modelo pedagógico de este periodo presidencial se inscribe en la Escuela Nueva en la tendencia del análisis sociopolítico de la educación, aunque se denota que el concepto de educador debe revisarse en virtud de que se ajusta a la posición teórica de la escuela tradicional y esto genera una contradicción teórica.

Palabras clave: Educación bolivariana, educación básica, concepciones sociopolíticas.

La conception sociopolitique du Projet Nacional Vénézuélien d'Éducation Bolivarienne. Années 1999-2004

Résumé

L'objectif de cette recherche a été de dévoiler la conception sociopolitique explicite dans les documents juridiques et les normes du Système Educatif Vénézuélien élaborés dans le premier mandat du président du Venezuela M. Hugo Chávez, en particulier de 1999 jusqu'en 2004, concernant le Projet Educatif Bolivarien. L'évaluation des documents s'est réalisée sur la base de trois critères: la tendance, la consistance et la ressemblance intrathéorique et interthéorique. Nous avons appliqué la technique de recherche de l'analyse du contenu, en élaborant des matrices d'analyse constituées par des catégories et des sous-catégories. Dans le cadre théorique nous avons fait une révision des tendances sociopolitiques. Nous avons trouvé, en guise de conclusion générale, que le modèle pédagogique de cette période présidentielle s'inscrit dans les postulats de l'École Nouvelle sous la tendance de l'analyse sociopolitique de l'éducation, même si on peut montrer que le concept d'enseignant doit être soumis à une révision car il s'adapte à la position théorique de l'école traditionnelle ce qui entraîne une contradiction théorique.

Mots-clés: Education Bolivarienne, Education de Base, Conceptions sociopolitiques.

Social and Political Conception of Venezuelan National Bolivarian Education Project. 1999-2004

Abstract

The objective of this research was to unveil the explicit sociopolitical conception in legal and regulatory documents of Venezuelan Educational System produced in the first government of President Hugo Chavez, specifically from 1,999 to 2,004 concerning the Bolivarian Educational Project. The evaluation of the documents was based on three criteria: trend, consistency and intratheoretical and intertheoretical resemblance. The applied research technique was content analysis designing matrices of analysis consisting of categories and subcategories. In the theoretical framework, we reviewed the socio-political trends. This study obtained as a general conclusion that the pedagogical model of this presidential term is part of the New School under the mou-

vement of the socio-political analysis of education, although we observed that teacher conception should be reviewed because it shows the theoretical position of the traditional school which creates a theoretical contradiction.

Key words: Bolivarian Education, Basic School, Social and political conceptions.

Introducción

El presente artículo es la producción del análisis sociopolítico de la fundamentación legal y normativa del Sistema Educativo Venezolano desde el 1.999 hasta el 2.004, en el contexto de la Educación Bolivariana. A tales fines, se estudiaron cinco documentos producidos en el gobierno de Teniente Coronel Hugo Chávez Frías presidente de la República Bolivariana de Venezuela, quien desde los inicios de su gobierno se propuso transformar el marco legal general que sustentó el ejercicio sociopolítico en Venezuela, de allí que comenzó en el año 1999 con la convocatoria a una Asamblea Constituyente para transformar la Constitución Nacional de 1961, Carta Magna que fue aprobada a finales de ese mismo año, y se denomina Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Posteriormente, en cada área de la vida nacional se han diseñado instrumentos legales a los fines de viabilizar el proyecto sociopolítico establecido en la misma; entre los que se encuentran el Proyecto Educativo Nacional de 2001, el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 2002, el Informe Venezuela de 2004 y a nivel regional, el Proyecto Educativo del Estado Zulia 2.02.

Camino metodológico para el análisis

Este estudio se propuso identificar y contrastar el contenido teórico, específicamente el contenido sociopolítico de los documentos producidos por el Estado Venezolano en relación con la Educación Bolivariana seleccionados para este análisis, con el propósito de evaluar la tendencia, la consistencia y la semejanza teórica presente en ellos.

Estos tres criterios de evaluación de teoría: tendencia, consistencia y semejanza, se entenderán en esta investigación así: la tendencia, como el conjunto de ideas que se orientan hacia una determinada propuesta teórica. La consistencia, como la congruencia entre los elementos que conforman una propuesta teórica, por lo que está directamente relacionado con el último criterio previsto, la semejanza, que sugiere los puntos coincidentes entre dos o más propuestas teóricas.

Según Bunge (1981), dicha consistencia es de dos tipos, intrateórica o criterio de consistencia interna utilizado para indicar las similitudes o contradicciones explícitas en los elementos que constituyen internamente cada propuesta teórica en cuanto a

las categorías de análisis seleccionada y declaradas para este estudio. Estas son: la concepción de Estado, sociedad, participación social, valores explícitamente establecidos y políticas educativas, las que definen la concepción sociopolítica.

Sustento teórico de la Investigación: La concepción sociopolítica como elemento contextual del Modelo Pedagógico

La concepción sociopolítica es un elemento contextual del modelo pedagógico, la cual está impregnada de alguna concepción filosófica y epistemológica, lo que implica que los elementos contextuales del modelo pedagógico están interrelacionados entre sí, con la finalidad de establecer los propósitos, objetivos, estructura, organización y administración del proceso educativo.

La concepción sociopolítica, se entenderá como el conjunto de elementos, principios, normas y orientaciones que sustenta y dirige axiologicamente el Estado. Entre los elementos teóricos que la componen se cuentan con el concepto de Estado, sociedad, participación social, valores y políticas educativas.

El Estado como institución, es quien imprime la estructura, organización, y funcionamiento al sistema social y por lo tanto, al subsistema educativo como parte de él, utilizando para ello, las constituciones nacionales, leyes orgánicas, reglamentos, resoluciones y proyectos educativos, con el propósito de transmitir y consolidar las pautas de conducta que interesan y son necesarias a los fines de mantener el ejercicio del control sobre los asuntos de la nación.

Entendido de este modo, en una nación existe un Estado encargado de organizar y dirigir la acción social, es decir, al conjunto de actores que en la sociedad interactúan, estableciendo la forma de participación y los valores que dicha sociedad debe manifestar e introyectar en los ciudadanos según sus propósitos políticos. Esta relación se concreta a través del diseño y ejecución de las políticas educativas, en virtud de que éstas se constituyen en la vía mas expedita para controlar el pensamiento del colectivo y así lograr los fines educativos y sociales deseados.

Según Fullat, (1994) la relación Estado-Educación se produce en los siguientes términos:

Elección de cosmovisiones filosóficas generales.

- Creación del modelo pedagógico aplicado a través del subsistema escolar con la implementación del diseño curricular.
- Configuración política del Estado.
- Establecimiento de competencias de los diversos entes políticos (Ministerios, gobernaciones, alcaldías).
- Determinación de la estructura y funcionamiento del sistema educativo.

- Establecimiento de las prioridades en la planificación educativa.
- Determinación de los presupuestos económicos para cubrir las necesidades educativas.

Con base a estas acciones originadas de la relación Estado-Educación se hace necesario conceptualizar algunos elementos que conforman la concepción sociopolítica y que fueron seleccionados como subcategorías de análisis en esta investigación, estos son: la concepción de Estado, sociedad, participación social, valores socializados teóricamente y políticas educativas.

Siguiendo este orden, el Estado, como primer elemento a considerar, se define desde el punto de vista etimológico con una palabra que viene del latín, *stare*, que quiere decir estar de pie, tenerse derecho, permanecer. Sustentándose en tal acepción, Max Weber (1864-1920) citado por Fullat, (1994) indica que el Estado es lo que se mantiene, lo persistente, idea que permite deducir que es un cuerpo político que ejerce poder y dominio en una sociedad, el cual se transforma con ella y adopta diversas perspectivas o enfoques teóricos. En la época contemporánea, el Estado, se define como una institución social esencialmente política, cuyo principal rol es el servicio a la colectividad con el propósito de asegurar sus derechos y establecer sus deberes, quien contempla como derecho fundamental la educación.

Tales definiciones de Estado implican unas características esenciales que según Fullat (1994) son, la ubicación del Estado en la capital del país, la concentración en si mismo de todo el poder político, fuente principal del derecho legitimado a través de la Legislación Nacional, cuya motivo de existencia es la sociedad.

De aquí que, es conveniente precisar lo que se entiende por sociedad. Según los criterios de Parsons, (1966) estudiados, es un sistema que cumple todos los prerrequisitos funcionales esenciales para tener una persistencia prolongada, la cual contiene todos los elementos estructurales y funcionales fundamentales de un sistema que subsiste independientemente, planteamiento que integrado a lo que expresa Fullat, (1994) implica que en ella coexisten relaciones políticas, económicas y religiosas que se producen en función de un orden establecido que permite el ejercicio del poder por parte del Estado.

Otro elemento constitutivo de la concepción sociopolítica es la concepción de participación social, que se conceptúa como la posibilidad de toma de decisiones y acción que tiene un ciudadano en los asuntos sociopolíticos de una sociedad. Para Fullat (1994) y Ochando, (2002), la participación social es una forma de gobernar, cuando algunos colectivos están interesados en tomar parte de la resolución de los problemas, no solo para aportar ideas sino también para decidir acerca de los mismos. El hecho de que el Estado manifieste teórica y prácticamente el valor de la participación social, sirve para prevenir y ayudar a solventar los conflictos sociales y alcanzar el equilibrio del poder político-administrativo deseado.

Los elementos restantes son los valores socializados teóricamente y las políticas educativas. Los primeros, se definen como las creencias que se declaran superiores acerca de la manera en que debe orientarse la actuación social, los cuales están sustentados en normas y se hacen explícitos en los discursos educativos. Las políticas educativas, por su parte, según Feroso Paciano, (1981) se equiparan a las definiciones de pedagogía política o política pedagógica, la cual se conceptúa como el conjunto de indicaciones teóricas que evidencia la relación del Estado con la Educación y que tiene como propósito general dirigir, diseñar y concretar el proceso educativo determinado por un tiempo y espacio a través del conjunto de leyes y normativas basadas en una filosofía social y política específica. En otras palabras, son los principios dogmáticos y funcionales de la educación.

La política educativa puede clasificarse considerando como criterio el tipo de intervención, la cual puede ser directa o indirecta. Es directa, cuando es ejercida por el Estado e indirecta, cuando se produce espontáneamente a través de los actores sociales creadores de la cultura popular.

Definidos de forma general los elementos básicos que conforman la concepción sociopolítica del modelo pedagógico, a continuación se explican los diferentes enfoques teóricos que estos pueden adoptar en un espacio y tiempo determinados. Considerándose para este estudio la democracia representativa, la democracia representativa y participativa; y el Neosocialismo.

La democracia representativa, concibe la sociedad como la organización integrada de actores constituida de dos grupos, uno minoritario y uno mayoritario, en el primero se posicionan los actores que precisa los principios teóricos para establecer las relaciones sociopolíticas, económicas y religiosas con un orden establecido; y en el segundo los que viabilizan el ejercicio del poder desde su acción social. Feroso Paciano, (1981).

En este tipo de sociedad, se erige el Estado como institución, que se sustenta en la renuncia de los derechos individuales de los ciudadanos para ponerlos en manos de uno que los representen sociopolíticamente. Este tipo de Estado, tiene como fines el desarrollo moral de los ciudadanos, lo cual se logra a través de la sociabilidad de los mismos y de la búsqueda de la paz social.

Los valores que promulgan este Estado democrático y representativo través de su marco legal y del proceso educativo, son, la adhesión a un contrato social establecido, la acumulación de conocimientos para alcanzar la movilidad ascendente en la estructura social, la perfección moral y el cumplimiento de los deberes familiares, sociales y ciudadanos ante cualquier otro. Se evidencia en estas declaraciones, que la participación social no es un valor prioritario en este enfoque sociopolítico, en el mismo sólo se limita a la posibilidad de ejercer el sufragio, mejor conocido como voto eleccionario, a los fines de elegir el posible mandatario del Estado.

En este contexto de la democracia representativa, las políticas educativas se dirigen al establecimiento y consolidación de los principios de gratuidad, obligatoriedad, laicidad y Estado docente, principios que implican que este es Estado protector y benefactor de los derechos de los ciudadanos, y por lo tanto, debe encargarse de todo lo que se refiere al proceso educativo, asegurando la preparación académica de los ciudadanos. Según Bigott, (1986); Bravo y otros, (2004), Albornoz, (1998).

El segundo enfoque seleccionado, la democracia representativa y participativa supera la limitación del anterior, en cuanto a que proclama el ejercicio de una participación social que ofrece la oportunidad del ejercicio del sufragio para elegir los representantes gubernamentales como el presidente de la república y los representantes de los Estado a todos los niveles, además señala algunas vías legales para expresar las opiniones y posibles soluciones a los asuntos sociales, es decir, manifiesta la libertad de expresión. Matute, (1992), Olive, (1985).

En la democracia representativa y participativa, la sociedad se concibe desde el punto de vista funcional, constituida por una estructura que consta de varios grupos, donde cada ciudadano tiene un rol específico que desarrollar, con el propósito de alcanzar el bien común, que se logra en la medida que cada persona alcanza los propios.

Dicho funcionamiento social requiere un Estado que posea los principios fundamentales e inviolables previstos constitucionalmente para asegurar el orden público y evitar el caos colectivo; para lo que declara como políticas educativas los principios democráticos de gratuidad, obligatoriedad, laicidad y Estado docente que garantizan a través del funcionamiento del subsistema escolar la entronización de valores como el ejercicio de la democracia, la soberanía y cohesión nacional, el bien común, la libertad, el desarrollo autónomo del individuo y la paz social, en otras palabras promover la participación social de los educandos en la vida nacional.

El último enfoque sociopolítico que se trata para fundamentar el marco teórico en esta investigación, es el de tendencia crítica, mediante la revisión de autores como Garaudy (1966), Ochando (2002), el enfoque neosocialista, la superación del socialismo. En él se define al Estado como la institución social constituida por el pueblo o colectivo social que conforma a su vez la nación, el cual debe someterse al marco moral expreso en la legislación, cuyo reconocimiento y respeto se sustenta en los derechos individuales expresados colectivamente.

Esta concepción de Estado, sugiere una sociedad pensada como un grupo de seres humanos unidos, que se comunican y discuten en torno a los problemas sociales, con el propósito de plantear y participar activamente, es decir, de voz y acción en el proceso de transformación de la misma a través del trabajo productivo; lo cual permite inferir, que la esencia de su funcionamiento y estructura es la confrontación del conflicto superado mediante la dialéctica.

Dicha conceptualización de sociedad deja entrever, la importancia de la participación para este enfoque sociopolítico, la cual se considera el eje de las relaciones sociales, ya que, sin una real participación social de voto, de voz y de acción no se produce el dinamismo que ella requiere para funcionar. Esta posición acerca de la concepción de participación social sugiere el establecimiento de políticas educativas dirigidas a introyectar en los ciudadanos valores como la confrontación, acción instrumental, el trabajo, la intersubjetividad, la cultura ancestral, la tolerancia, la solidaridad y como prioritario, el adecuado ejercicio de la participación social, todo esto, mediante la institucionalización de un sistema educativo gratuito, obligatorio y dirigido únicamente por el Estado.

Explicación de la información develada

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999

La Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, se sustenta teóricamente en la concepción sociopolítica democrática, representativa y participativa.

Desde esta perspectiva, se tiene que, si en la Constitución de 1961 se pensó el ser humano como individuo, con las libertades necesarias para desarrollarse según sus aspiraciones, como principio del neoliberalismo; la de 1999 propone la transformación teórica de este principio porque plantea la equidad como principio básico de organización social, ya que la persona no es sólo un individuo sino también un colectivo que viabiliza la construcción social; razón por la cual, en esta Constitución, se establece la dinámica social desde el enfoque del desarrollo comunitario, atendiendo a la introyección de los valores; a través del proceso educativo como oportunidad para la transformación social, consustanciados con la identidad nacional, aunados a una visión latinoamericana y universal del país.

Se devela una concepción teórica claramente definida hacia el modelo de la democracia representativa y participativa, un Estado democrático y social de derecho y de justicia, gestor de procesos de cogestión y autogestión, a través de la planificación conjunta con la familia y el resto de la sociedad, idea que implica un concepto de sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural, basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa en los procesos de transformación social de los ciudadanos que la conforman, consustanciados con los valores de identidad nacional con una visión latinoamericana y universal de la realidad.

Referente a las políticas educativas, se manifiesta la obligatoriedad y gratuidad de la Educación, la creación y sustento de las instituciones educativas y la implementación de un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, que atienda al sector indígena de la población; esto último considerado una innovación

en el nivel legal Constitucional venezolano, aunque se conocen en la práctica proyectos como el de Fe y Alegría y algunas investigaciones efectuadas por grupos de académicos universitarios orientadas en este sentido.

Proyecto Educativo Nacional, 2001

Después de la puesta en vigencia de la Constitución del 1999, dos años más tarde, el gobierno nacional diseña y ejecuta el Proyecto Educativo Nacional 2001, el cual expone una noción que define al ser humano como constructor del destino de la sociedad, por lo que persigue fines educativos como la estimulación y valoración de la cultura como producción del hombre; la formación en, por y para el trabajo, la potenciación de la investigación desde la realidad y la formación en valores como la tolerancia, la opresión y la igualdad por género.

Los planteamientos del Proyecto Educativo declaran una concepción sociopolítica de la democracia representativa y participativa, como manifestación de una evolución positiva, propuesta por un Estado democrático, de derecho y de justicia, sustentado en el acercamiento entre el gobierno y los ciudadanos donde prevalece el bien común.

Inscrito en esta línea sociopolítica de pensamiento, concibe la sociedad humana centrada en la libertad y la igualdad, constructora de un país soberano; abierta a la participación y al intercambio bidireccional entre las personas que luchan contra la exclusión y la opresión. Las políticas educativas sugeridas desde este enfoque participativo se dirigen a cualificar el Estado Docente, como el garante de una educación de calidad para todos, esta debe ser gratuita y obligatoria; alude, a su vez, la conformación de la Asamblea Nacional de Educación como instancia que genere espacios deliberantes a todos los niveles nacionales, regionales y locales, para desarrollar una gerencia educativa democrática con una visión compartida y participativa tendentes a la lucha contra la exclusión, enfrentar la manipulación propagandística, articular la acción cultural con los programas y proyectos educativos conducentes al fomento de la memoria histórica y el imaginario colectivo como pueblo.

Estas políticas educativas, aunque mantienen el principio democrático del Estado Docente se orientan a la estimulación del pensamiento crítico de los ciudadanos como base para la interpretación de la realidad que les rodea y de los fenómenos que, en ella se producen; a fin de modificarla en provecho del colectivo.

Proyecto Educativo Regional, 2002

En esta misma línea teórica sociopolítica del Proyecto Educativo Nacional Bolivariano se produce el Proyecto Educativo Regional del Estado Zulia del año 2.002, vigente actualmente en el segundo gobierno del Sr. Manuel Rosales. Del análisis se puede deducir que este documento regional no sigue fielmente las direc-

trices nacionales, entiéndase políticas educativas del gobierno central, es decir no existe un acuerdo total entre el gobierno Nacional y el Regional en lo que se refiere a las políticas educativas.

En el mencionado documento, se deduce que el Estado Docente asume la educación como derecho humano fundamental, aunque niega teóricamente la participación ciudadana al declarar al educando y futuro ciudadano como un receptor de información de orden intelectual, que mediatiza su capacidad reflexiva, participativa y de transformación del país.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas enunciadas son las siguientes: la descentralización educativa; el establecimiento de mecanismos institucionales que permitan transferir autonomía organizativa, curricular y económica de la gerencia escolar; gerenciar el conocimiento, a través de una educación integral para el desarrollo del saber, el hacer, el ser y el convivir; ajustar el diseño curricular a los postulados de la Constitución Bolivariana y a los lineamientos emanados del Despacho de Educación y Deportes, entre otras.

Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, 2002

Este documento, se encuentra en proceso de aprobación, está siendo analizado por la Comisión Educativa de la Asamblea Nacional, se considera consistente teóricamente con el modelo sociopolítico de la democracia representativa y participativa.

Se observa en este Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, 2002, una producción teórica de carácter dialéctico, porque desarrolla un recuento histórico y crítico de la fundamentación legal del Sistema Educativo Venezolano, desde la época de la independencia hasta la actualidad. Además, se insiste en la concientización de los procesos de ideologización y la participación política como un eje relevante y novedoso; y declara que debe estimularse la reflexión-acción de los eventos colectivos. En este orden de ideas, propone la formación para la participación sociopolítica de los ciudadanos, a través del proceso educativo.

La fundamentación sociopolítica, se apoya en una amplia concepción de la participación social, la cual persigue generar las condiciones necesarias para garantizar la participación activa del estudiante, estimular la iniciativa en los aprendizajes y su sentido de responsabilidad ciudadana ante las problemáticas sociales, en este orden de ideas expone la formación de la participación activa comunitaria y familiar en el proceso educativo, con el fin de garantizar los fines y funciones de la educación; planteamiento este innovador por sugerir la estrecha vinculación de la escuela y la comunidad, además de su corresponsabilidad social como institución primaria de sociedad.

Los valores explícitos teóricamente en el documento son: la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la Ley, para las presentes y futuras generaciones. También expresa, el desarrollo de la democracia, la nacionalidad y la cultura; demostrando la tendencia al modelo de la democracia representativa y participativa, como base de la fundamentación sociopolítica de este Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación.

Las políticas educativas se rigen, como en todos los documentos, por los principios teóricos básicos del Sistema Educativo Venezolano: el Estado Docente, la gratuidad y la obligatoriedad; en este caso, se expresa claramente que es hasta el pregrado universitario. Así mismo, se precisa el desarrollo de la educación integral de calidad; en igualdad de condiciones y oportunidades; la obligatoriedad desde el maternal hasta el nivel de media diversificada y profesional; el Estado Docente, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, Delors (1996) estimulará y protegerá la cultura garantizando el desempeño a los trabajadores y las trabajadoras; el estímulo de la educación física, el deporte y la recreación en el Sistema Educativo Venezolano; y por último, la transmisión del pensamiento bolivariano. Estas políticas, al igual que el Proyecto Educativo Regional, 2002, atienden también al desarrollo cualitativo del proceso educativo en el país.

Informe Venezuela, 2004

El último documento por analizado es el Informe Venezuela, elaborado en el año 2004, una fundamentación sociopolítica democrática, representativa y participativa, claramente expresado.

El análisis evidencia la concepción de un Estado de derecho y de justicia relacionado íntimamente con el modelo sociopolítico de la democracia representativa y participativa, que declara un Estado Docente como garante de los principios sustentados teóricamente en el pensamiento pedagógico venezolano, enmarcado en el conocimiento universal tendente a garantizar la gratuidad, la calidad y accesibilidad de todos los venezolanos a la educación. Por tanto, es un modelo de Estado humanista y social, concebido desde el pensamiento e ideario del Libertador Simón Bolívar que viene evolucionando teóricamente desde la primera Constitución, de 1819, (Ríos, 2004).

En atención a esta exposición teórica, las políticas educativas propuestas por el Estado venezolano en 2004 se dirigen a la transmisión cultural y política, entre ellas están: la actualización de la gestión administrativa y como un punto novedoso y relevante el reconocimiento de la teoría pedagógica propia de los venezolanos, además se encuentran: la seguridad alimentaria nutricional, la educación de calidad para todos, la escuela como espacio de equidad y corresponsabilidad, la descentralización e integridad, la modernización del sistema escolar, el establecimiento de las misiones como sistemas de inclusión de toda la población al mismo, el reconocimiento del acervo pedagógico autóctono enmarcado en el pensamiento

universal con énfasis en el latinoamericano y la generación de una escuela con clara identificación teórico-pedagógica que se constituya en un canal para realimentarse cultural de manera sistémica.

Conclusiones

El estudio de los documentos seleccionados para el análisis de la fundamentación legal y normativa del Sistema Educativo en Venezuela, permitió identificar la concepción sociopolítica que sustentan el marco jurídico y normativo de la educación, y viabilizó el establecimiento de las tendencias teóricas y las relaciones de consistencia interna y externa entre dichos documentos, lo que permite emitir, al respecto, algunas consideraciones, entre ellas se encuentran:

Venezuela, desde el inicio de la estructuración de la fundamentación legal y normativa de su sistema educativo, Constitución Nacional de 1819, plantea los principios democráticos de la educación; siendo estos el Estado Docente, gratuidad, obligatoriedad, laicidad y libre ejercicio de cátedra. Durante su evolución histórica estos principios teóricos no cambian.

En otras palabras, la tendencia manifestada; a partir de la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, es una concreción teórica del requerimiento social de atender en primer orden al desarrollo humano, estimulando la participación real de los ciudadanos en todos los procesos sociopolíticos de la vida nacional; necesidad que se evidencia a raíz de los sucesos sociales ocurridos en Venezuela a partir del 1992, como fueron el golpe de Estado, las manifestaciones populares y los saqueos, derivándose el inadecuado ejercicio del gobierno por parte del bipartidismo político venezolano que produjo más tarde, una serie de eventos sociopolíticos que desembocaron en la transformación de la Carta Magna Venezolana.

Necesidad que se sugirió implícitamente desde el 1980 en la Ley Orgánica de Educación, (Ríos, 2004) y que en el 1999 recibió la anuencia de la mayor parte de los venezolanos. La nueva Ley Constitucional ofrece directrices educativas de forma detallada y precisa, específica el modelo pedagógico, a pesar de que en su carácter constitucional, sólo tiene obligación de establecer los principios dogmáticos que rigen el sistema educativo.

La fundamentación sociopolítica, se encuentra que además del voto popular planteado en 1961 se indica la elección de las autoridades de todos los niveles del poder ejecutivo, la participación activa y protagónica de los ciudadanos en los procesos sociales, concretando de esta forma, procesos de cogestión y autogestión social a través de la planificación conjunta de todos los miembros de la sociedad, reflejándose el predominio de la tendencia teórica claramente definida hacia el modelo de la democracia representativa y participativa, cuyo principio básico radica en la estimulación de la participación ciudadana en los aspectos de la vida nacional, la concepción de sociedad como una estructura organizada en grupos, en la

cual cada grupo desempeña un rol específico para alcanzar el bien común. Así, en la medida que el ciudadano alcanza sus propósitos personales la sociedad consolida los colectivos y alcanza pleno desarrollo. En este contexto teórico, el Estado es la institución sociopolítica dotada de principios fundamentales inviolables, como garantía de orden y progreso.

En cuanto a lo educativo, este modelo del Estado, declara como principio básico el Estado Docente considerando como un gestor del funcionamiento del sistema educativo, lo cual niega su cualidad de benefactor y proveedor de todo lo necesario para que este funcione, a través de la práctica de la descentralización. En este orden de ideas, la revisión de los documentos que sustentan la fundamentación teórica del Sistema Educativo Venezolano confirma los principios de gratuidad, obligatoriedad, la laicidad de la educación y libre ejercicio de cátedra; incluyendo la propuesta de valores en los contenidos programáticos, tales como soberanía nacional, cohesión social, bien común, libertad, desarrollo autónomo del individuo y paz social alcanzada, a través de equidad y justicia.

Otro hallazgo resaltado en los documentos regionales considerados, es su desvinculación de las directrices nacionales; quizás debido a ciertas diferencias que obstaculizan la generación de un adecuado consenso necesario para la viabilidad y ejecución de las políticas educativas, tanto regionales como nacional.

Además se observa en su modelo pedagógico poca consistencia en lo interno y escasamente semejante a lo externo, reflejándose en el docente venezolano un estado de confusión conceptual, respecto a la propuesta teórica presente en la fundamentación teórica del Sistema Educativo Venezolano. Esta confusión se denomina según Lampert (1985) dilemas pedagógicos, como producto de la existencia y persistencia de propósitos educativos contradictorios que lo condicionan a un estado de conflicto. Tal problemática, amerita como solución la implementación de comunidades de aprendizajes en las escuelas, a los fines de que sus miembros puedan compartir pensamientos y creencias; estudien, atiendan y complementen lo prescrito por el Estado Venezolano; acordando, según palabras de Parsons, (1966) un marco referencial de acción educativa que beneficien a la mayoría.

No obstante, estos hallazgos denotan el avance teórico de dicha fundamentación teórica, pues ésta ha contribuido a crear, legalizar y perfeccionar los principios democráticos de la Educación hasta el año 2004, deducción que ésta derivada del mantenimiento del principio de Estado Docente, aunque con modificaciones de las políticas educativas, en virtud del modelo sociopolítico propio en ese momento histórico.

Referencias

- Asamblea Legislativa del Estado Zulia (1995). Anteproyecto de Ley de Educación del Estado Zulia. Maracaibo, Estado Zulia.
- Asamblea Nacional de Educación (1998). Ideas para el debate educativo. Caracas, Venezuela: Fundainved, Consejo Nacional de Educación.
- Asamblea Constituyente (1999). Constitución nacional de la República bolivariana de Venezuela. Caracas: Gaceta oficial de la Republica de Venezuela N° 36.860. Fecha 30 de Diciembre de 1999.
- Asamblea Nacional de Educación (2002). Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Caracas, Venezuela.
- Albornoz, O. (1998). Estado, Ideología y Educación. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Bunge, M. (1981). La ciencia, su metodo y su filosofía. Buenos Aires, Argentina: Siglo veinte.
- Bigott, (1986). Introducción al análisis de los Sistemas educativos. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Facultad de Humanidades y educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Bravo, J. y otros. (2004). Elementos para la comprensión del sistema escolar venezolano. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca Central-EBUC de la Universidad Central de Venezuela.
- Gobernación del Estado Zulia (1997). Proyecto pedagógico “Escuela activa para la dignidad”. Maracaibo, Estado Zulia. Secretaria Regional de Educación.
- Gobernación del Estado Zulia (2002). Proyecto Educativo Regional. Maracaibo, do Estado Zulia. Secretaria Regional de Educación.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana Editores, UNESCO.
- Fermoso, P. (1981). Teorías de la Educación. México: Editorial Trillas.
- Fullat, O. (1994). Política de la Educación. Politeya-Paideia. España: Ediciones Ceac.
- Garaudy y otros. (1966). Lecciones de filosofía marxista. México D. F: Editorial Grijalbo, S.A.
- Lampert, T. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. Harvard Educational Review.
- Matute, O. (1992). Política educativa. Programa de formación de recursos humanos en Gerencia Educativa. Caracas, Venezuela: CINTERPLAN Venezuela-O.E.A.
- Ministerio de Educación (1980). Ley orgánica de educación y su reglamento. Caracas, Venezuela: Gaceta oficial N° 2.635 extraordinario de fecha 28 de julio de 1980 y Decreto 975 del 22 de Enero de 1986.
- Ministerio de Educación (1997). Currículo básico nacional. Nivel de educación básica. Caracas, Venezuela. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación (1999). Reforma parcial del reglamento general de la Ley orgánica de educación. Caracas, Venezuela: Decreto N° 313. (15 de septiembre de 1999).

- Ministerio de Educación (2001). Aspectos propositivos del proyecto educativo nacional (P.E.N). Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Informe Venezuela: políticas, programas y estrategias de la educación venezolana. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Proyecto de educación bolivariana. Caracas, Venezuela.
- Ochando (2002). El Estado de bienestar. Barcelona, España: Editorial Ariel Social.
- Parsons, T. (1966). El sistema social. Traducción al español por José Jiménez Blanco y José Cazorla Pérez. 2da Edición. Madrid, España: Revista de Occidente, S.A.
- Ríos, M. (2004). Fundamentación Legal y Normativa del Sistema Educativo Venezolano: 1819-2004. Trabajo de ascenso a profesor asociado. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.