

Texto: “La biografía escolar y su incidencia en las representaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura en fle”. Actas de las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. UADER y UNER. Paraná (Entre Ríos), 30/11/09- 2/12/09. M. Reynoso (comp.) ISBN 978-950-698-227-0.

La biografía escolar y su incidencia en las representaciones sobre la enseñanza- aprendizaje de la lectura en fle

Lucas, M. ; Vidal, M.
Univerisdad de Buenos Aires
maraluc2002@yahoo.com.ar
moniquevidal2006@yahoo.fr

Introducción

Los alumnos que comienzan los cursos de lectura en francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA expresan a menudo al comienzo de la cursada ciertas ideas sobre la lengua meta, realizan algunas prácticas espontáneas y sugieren intervenciones pedagógicas que nos han llevado a interrogarnos sobre las representaciones del objeto de aprendizaje y del proceso de adquisición de la lectura, el origen de dichas representaciones y el papel que éstas tendrían el aprendizaje de esta capacidad. Como se trata de un contexto de aprendizaje formal, nos interesó también analizar el discurso del docente para observar el grado de correspondencia entre las representaciones implícitas en sus dichos y las de los aprendientes.

Así, comenzamos un proyecto de investigación sobre “**Representaciones de docentes y alumnos universitarios sobre la lectura en francés y su aprendizaje**” (Proyecto F015), que estamos llevando a cabo en el Departamento de Lenguas Modernas. El propósito es indagar sobre las representaciones sociales (RS) de los alumnos en el primer cuatrimestre de la cursada y su evolución. El protocolo consta de dos partes. La primera está constituida por un cuestionario escrito respondido por los alumnos y una entrevista realizada al profesor, al comienzo del primer cuatrimestre. La segunda, por una entrevista a los alumnos, al final de ese cuatrimestre.

En este trabajo, nos limitaremos a estudiar los datos obtenidos a partir de la primera toma, es decir, del cuestionario efectuado a los alumnos. Aludiremos, en primer lugar al marco teórico de referencia y a la metodología utilizada, para abocarnos luego al análisis del protocolo e interpretación de los datos. Finalmente avanzaremos algunas hipótesis sobre las RS de los participantes con respecto al objeto de aprendizaje y al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectocomprensión.

Marco teórico

Enmarcamos nuestra investigación en la línea clásica de Jodelet y Moscovici. Para Moscovici (1979: 17-18) la RS es “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (...)”. Es una forma de conocimiento particular y de pensamiento social que se construye a partir de la experiencia personal y teniendo en cuenta las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación.

Para Jodelet (1986: 474-475), la RS designa “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (...)”.

En cuanto a su contenido, las RS consisten en “sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una

orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Umaña 2002: 11).

El concepto de *habitus*, una noción clave en la sociología, ha enriquecido nuestra reflexión. Como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el sujeto en forma de disposiciones permanentes. *El habitus*, ha sido definido por Bourdieu (2007: 86) como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta, sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”. Se trata en suma de un sistema subjetivo de expectativas y predisposiciones incorporado a través de las experiencias previas del sujeto.

En el estudio que encaramos, procuramos ver cómo los aspectos de la biografía lingüística y escolar de los alumnos pesan en la construcción del mundo representacional y cómo inciden en la idea que ellos construyen del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés en la universidad así como de sus finalidades. Para Perrenoud (1993) la biografía lingüística de una persona es el conjunto de contactos, experiencias y recorridos efectuados en el campo de las lenguas (materna, segunda y extranjeras). Se trata así del capital lingüístico dinámico y cambiante, acumulado de manera aleatoria en cada individuo. En cuanto a “la biografía escolar” es el conjunto de factores de nuestra formación y socialización profesional que, como un prisma, condicionan y filtran la manera de enseñar-aprender.

Metodología

Para esta investigación, de tipo cualitativo y casuístico, se seleccionaron 29 alumnos de tres comisiones de los cursos de lecto-comprensión en fle, inscriptos en el nivel inicial. El protocolo se constituyó con material discursivo inducido por medio de un cuestionario compuesto por una serie de preguntas referidas al aprendizaje de lenguas extranjeras durante la historia individual de los sujetos y a sus expectativas sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura en francés en la facultad.

Para analizar los datos, tuvimos en cuenta la biografía lingüística y escolar de los sujetos, efectuamos análisis lexicales consistentes en el estudio de la ocurrencia de palabras, uso de imágenes acuñadas, modalizadores, marcas de posicionamiento del enunciador.

En este trabajo son pertinentes las dos primeras hipótesis elaboradas para el proyecto principal: a) La biografía lingüística y, sobre todo, la escolar jugarían un papel primordial en las ideas que los alumnos se hacen de la lectocomprensión en francés y de su aprendizaje en una etapa inicial, y b) los aprendientes principiantes tendrían una representación ingenua de la lectura en francés que consistiría en una decodificación de segmentos escritos de alcance variable (palabra, sintagma, oración o párrafo) que no contemplaría ni contextos ni particularidades de la lengua-cultura meta.

Análisis

A partir de las respuestas referidas a la biografía escolar y lingüística inducidas a través de las preguntas sobre el perfil del mejor y del peor profesor que habían tenido, observamos que la mayoría de los AL se representan el objeto de aprendizaje como la lengua oral y escrita, más en comprensión que en producción: “proponía escuchas del idioma” (AL1), “siempre hablando en inglés” (AL7), “utilizaba métodos de comprensión oral y escrita” (AL13), “los mejores profesores eran los que no usaban el castellano” (AL28). Casi todos los AL otorgan una importancia primordial a la explicación gramatical, al tiempo de aprendizaje, a la ejercitación, los repasos y adaptación al nivel: “estudiamos las estructuras gramaticales” (AL1), “explica dudas y corrige errores” (AL2), “interesado en que se entienda lo que explicaba” (AL5), “se aseguraba de que su explicación sea

comprendida, efectuaba repasos, se adaptaba al nivel del grupo” (AL6), “nos daba tiempo para terminar los ejercicios” (AL24), AL25 “una buena cantidad de tarea para probar y asentar el conocimiento”.

Encontramos también la idea de una clase de lengua directiva: **el profesor** es el que motiva y está motivado, el que sabe y pronuncia bien, el que explica, es claro, corrige, responde dudas, transmite conocimiento y el contenido del texto, habla, elige textos y adecua el nivel. Esta representación se combina, al mismo tiempo con la de un profesor que es además, showman, animador, lúdico, simpático y paciente: AL1: “transmite el contenido”, AL5: “transmite saberes y tiene buena fonética”, AL13: “da la pronunciación correcta” AL5 “buena actitud hacia los alumnos y no era antipática” AL7 “sabía dar el amor por el idioma”, AL8 “claridad de conceptos, excelente pronunciación y la gramática se daba en forma clara”, AL10 “tenía muchísima paciencia y explicaba todas las veces que fuera necesario”, AL12 “daba la clase en forma lúdica”, AL1 “el peor profesor no se reía nunca”, AL14 “no maltrataba a los alumnos”, AL22 “se notaba que amaba a la materia” AL27 “personalidad agradable y simpática, motivaba el interés por la lengua”. Por otra parte poseen una visión fragmentada y secuenciada “de lo simple a lo complejo” de la lengua. El objeto de aprendizaje es percibido como una sumatoria de ítems (reglas gramaticales, estructuras, temas) que deben ser bien asimilados antes de pasar al siguiente: AL3 “(el peor profesor) falta de comprensión de temas y pasa a otro, no hay profundidad en temas, AL6”se apresuraba a cumplir con el programa y pasaba rápidamente los temas” AL9 “dejaba pasar ciertas reglas para después, quedando muchos temas con faltas de explicación”,

En todas estas respuestas subyace la concepción del antiguo modelo del método tradicional –gramática-traducción-, por el que “se trata de adquirir un conjunto cuantificable de datos que se acumulan siguiendo un proceso lineal y continuo de asimilación. El conocimiento, o la competencia general es el resultado de la suma de conocimientos o de competencias particulares” (Vigner 84: 26).

Con respecto a las respuestas concernientes a las expectativas relativas al aprendizaje de la lecto-comprensión del francés en la facultad, observamos que la mayoría de los AL perciben el objeto de aprendizaje como la lectura oralizada: “me gustaría escuchar las lecturas en el idioma” (AL8), “entender la pronunciación correcta” (AL13), “(lectura oralizada) para entender el texto y acostumbrarme a escuchar mientras uno lee” (AL19). Otro grupo significativo lo percibe como la lengua escrita con algo de producción oral: “creo que la dificultad más importante es la pronunciación” (AL3), “en voz alta sirve más para aprender a pronunciar lo que leemos” (AL5), “para mejorar la pronunciación y tener como ejemplo” (AL9). Un grupo muy reducido ve que aprenderá también la lengua escrita en producción: “cuando voy a escribir, me resulta complejo redactar bien las oraciones” (AL9), “darle la herramientas al alumnos para crear afirmaciones, negaciones y preguntas acorde a lo que se desee expresar” (AL13). Casi ningún AL se representa el aprendizaje de una competencia separada, sólo uno habla de práctica y autonomía lectora (AL10)

De las respuestas se infieren dos representaciones de la lengua que se aprenderá. **La primera**, como una serie de componentes (palabras, reglas gramaticales, conectores, estructuras, temas), una descodificación: “[hay que aprender] algo de vocabulario y gramática” (AL8), “[el profesor debe enseñar] conceptos gramaticales como conjugaciones verbales, conceptos morfológicos y palabras funcionales (conectores, etc.”, “sin nociones gramaticales no se descodifica un texto” (AL11), una sumatoria de dificultades en la que los “componentes” constituyen un objeto de conocimiento estable y estructurado. Este tipo de representación nos lleva a pensar que los AL tenderán a realizar una lectura fragmentada con construcción de modelos de situación locales, que difícilmente se quebrarían para integrarse en un modelo de situación global.

La otra representación subyacente consiste en una concepción de la lengua más integrada, como una estructura en donde hay relación entre el todo y las partes y viceversa. Se le otorga una importancia primordial a la gramática cuya función mayor es la de estructurar al código: “sin la gramática no se puede entender un texto globalmente” (AL5), “la gramática me parece fundamental para entender una lengua, es el alma de la lengua” (AL8), “estructura el idioma” (AL17), “armazón de cualquier lengua” (AL18), “permite estructurar el texto” (AL26), “base de sistematización de

toda lengua” (AL27), “permite la comprensión global de la estructura lingüística” (AL28). Esta percepción nos lleva a hipotetizar sobre una tendencia a buscar relaciones entre las partes y el todo, y por extensión, entre el texto y el contexto.

Por otra parte, observamos que ningún AL posee representación de lo discursivo, o por lo menos no se alude a ello. Tampoco hay representación de aprendizaje de una lengua-cultura diferente pero sí de la distancia entre los códigos y de que se necesitan estrategias específicas cuando se trata de lecto comprensión. Así, hasta algunos piensan que deben aprender “el **método** que se va a usar para la comprensión de los textos” (AL16) y que el “el profesor debería tener paciencia para explicar”. Casi ninguno se representa el aprendizaje de una competencia separada.

Representaciones del proceso y de estrategias:

A partir de las respuestas referidas a las dificultades que plantearía en aprendizaje de la lectura en francés y de cómo debe darse una clase con este objetivo, inducimos las representaciones sobre el proceso lector y las estrategias que deben ponerse en juego.

Encontramos dos grandes grupos: el primero conformado por la mayoría, considera que la enseñanza explícita de la gramática es fundamental para aprender a leer. Respondería a la concepción del aprendizaje mediante el “método tradicional” de gramática-traducción según el cual “se focaliza en la forma de la lengua dejando de lado las prácticas propiamente dichas, es una puesta en relación explícita de dos sistemas de significantes por medio de herramientas transicionales tales como los diccionarios y las gramáticas” (Vigner, 1984: 47). Algunos son conscientes, sin embargo de que deben evitar la traducción literal y que tienen que interpretar el texto. En esta idea del aprendizaje, hay un peso importante dado por ciertas condiciones: tiempo para analizar “tratando de sacar las dudas aunque tome más tiempo”(AL15), aplicar reglas, atención para no descuidar ninguna forma, a la que, suponemos, se le otorga más importancia que al sentido, y conocimiento: saber las reglas para poder aplicarlas.

Se aprende a leer de manera fragmentada, “se trata de adquirir un conjunto cuantificable de datos que se acumulan siguiendo un proceso lineal y continuo de asimilación. El conocimiento, o la competencia general es el resultado de la suma de conocimientos o de competencias particulares” (Vigner 84: 26). Los componentes de la lengua deben entonces aprenderse y agotarse de a uno por vez, y que debe “repasarse” antes de pasar al próximo contenido, teniendo en cuenta el nivel de los AL. Por ejemplo, AL15 para quien todos los aspectos de la lengua deben trabajarse en cada texto ya que “hacen a la comprensión de la lengua”. Esta idea subyace en la mayoría, a la representación de que se aprende a leer, leyendo a fondo cada texto, “agotando cada tema” y de esta manera se llega a un “conocimiento más seguro” (AL12), “se eliminan las dudas” (AL11), se adquiere “una disciplina de estudio” (AL18), es “más enriquecedor” (AL20), es el tipo de lectura que requiere el trabajo académico” (AL21). Por otra parte, el AL tiene la sensación de que llega “virgen” a la clase, sin conocimientos previos que le permitan resolver los problemas, lo que nos conduce también aquí a la imagen de una clase directiva.

En coherencia con la representación del objeto de aprendizaje como lectura oralizada, la lectura en voz alta por el profesor es vista como facilitadora de la comprensión, ya que es el docente el que “sabe segmentar y modular el texto” y “el que lee pausadamente cada párrafo” (AL20). Para AL25 este tipo de lectura les permitiría “comprender la intención que no aparece en el diccionario”. Al mismo tiempo, a través de esta lectura mediada, los AL satisfacen su percepción de la lengua-meta como totalidad. Esta idea, que tiñe todas las representaciones sobre el proceso de aprendizaje, “calma” momentáneamente la ansiedad del alumno que siente que, a través de la comprensión oral y escrita de un texto completo, se aproxima a la comprensión de la lengua como “integralidad”. Asimismo, la clase dada en francés, les permite tener la sensación de que los tiempos de su aprendizaje se acortan al escuchar la lengua oral a un ritmo “normal”, así de esta manera se aprende “la fluidez” (AL9) y se llega al “conocimiento profundo” de la lengua (AL8).

En correspondencia con la representación del objeto de aprendizaje como una sumatoria de dificultades, algunos tienen un pensamiento naif sobre el proceso lector que consiste en creer que el conocimiento de los errores más frecuentes permitiría aprender a leer sin obstáculos, lo que implica

la creencia en un control total del proceso, en el que el error no es inherente al aprendizaje tal como lo sostenía la teoría behaviorista. Se trataría de un aprendizaje visto como una carrera de obstáculos predecibles y sorteables: “se aprende a leer con explicación gramatical y conociendo los errores comunes” (AL17)

Para el otro grupo, más reducido, la lengua se aprende en la práctica y se aprende a leer a través de la práctica de lectura, “se aprende a leer leyendo varios textos” (AL26). Además, hay una idea de adquisición de autonomía de lectura: el profesor daría herramientas para que al leer no se esté “tan dependiente del diccionario ni de la presencia de la profesora” (AL10). Asimismo, algunos manifiestan la importancia de los conocimientos previos para construir sentido “[las dificultades residen en] cuestiones relacionadas con el conocimiento previo” (AL14), mediante un juego de deducciones e inferencias: “buscando sentidos y la vinculación con el intratexto” o “relacionando con los ya leídos” (AL 23). Esta idea de relacionar sentidos y de relacionarlos con el contexto, aparece también, aunque referida a la motivación: “el profesor debería agregar información relacionada para captar más la atención de los alumnos” (AL29).

Finalmente, otros piensan que se aprende a leer gracias a consignas organizadas que responden a una planificación, a “un método” específico para la enseñanza de una capacidad separada “siguiendo las consignas que responden a una planificación (AL18), “no sé cómo es el sistema” (AL1).

Conclusiones

Las representaciones se van construyendo y modificando a lo largo de la vida de un individuo a través de sus prácticas sociodiscursivas y de sus aprendizajes. El sujeto, que posee una historia de vida idiosincrásica y que se encuentra inserto en un determinado medio social, estará influenciado asimismo por las creencias y representaciones que circulan en sus grupos de pertenencia. Ahora bien, así moldeadas por el “habitus”, las representaciones sobre el objeto de aprendizaje y el proceso lector que subyacen en las respuestas referidas a la biografía escolar y lingüística de los AL, operan como filtros impidiendo, al menos transitoriamente, su recontextualización al momento de imaginar el aprendizaje de la lectura en fle en la facultad.

El análisis de este primer protocolo nos permitió comprobar que las creencias, estereotipos y opiniones más generales y más antiguas sobre la lengua extranjera, su aprendizaje y el papel jugado por los actores participantes, resultan ser las más “duras” y estables y tendrían un rol organizador de las RS que los alumnos poseen sobre estos objetos. Estas se manifiestan a través de un léxico cargado de imágenes acuñadas, de la cantidad de ocurrencias de palabras que remiten a la idea de una lengua fragmentada o estructurada y un aprendizaje por etapas. Sin embargo, podemos hipotetizar que las representaciones más “nuevas” y particulares que provienen de las prácticas discursivas en el ámbito de la facultad, entrarían en relación dialéctica con las primeras y podrían modificarlas a lo largo de la cursada.

Bibliografía

- Bourdieu, P. 2007. El sentido práctico. Buenos Aires: Editores argentina S. A. 1ª versión 1980 “Le sens pratique” Les éditions de minuit.
- Araya Umaña, Sandra 2002. “Las representaciones sociales: *Ejes teóricos para su discusión*” Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Cuaderno 127. Primera edición: octubre
- Jodelet, D. 1986. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II. Bs. As. Paidós, 1era edición en español.
- Vigner, G. 1984 L'exercice dans la classe de français. Hachette, París
- Perrenoud, P. (1993): Organiser l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire in Bauthier, E., Berbaum, J. y Meirieu, Ph. (comp.), Individualiser les parcours de formation, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE),.

Moscovici, S. 1979. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul S. A.

Marta Lucas es Profesora de Lengua y Literatura Francesas (Universidad Nacional de La Plata, 1968) y Licenciada en Lingüística (Universidad de París VIII, 1977). Se ha desempeñado como coordinadora de alfabetización y educación de adultos en el extranjero y actualmente es docente-investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se dedica a la investigación en el campo de la adquisición de lenguas desde 1979 y, posteriormente se ha abocado al estudio de la lectocomprensión en FLE. Ha publicado numerosos trabajos sobre estos temas en el país y en el extranjero.

maraluc2002@yahoo.com.ar

Mónica Vidal es Profesora y Traductora Nacional de Francés (UN de Córdoba, 1977, 1978). Es Master 1 en Lingüística (U. de París IV, 1981) y Master 2 en Adquisición de Lenguas (U. de París VIII, 1994). Es docente-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Profesora de “Análisis del Discurso” y “Didáctica 1” del Profesorado de Francés en el IES en Lenguas Vivas “J.R. Fernández” y de Lingüística y Análisis del Discurso y Didáctica específica 1 y Trabajo de Campo III en el ISP Dr. J. V. González. Es coordinadora de francés de las Escuelas de Modalidad Plurilingüe de la CABA. Sus temas de investigación, objeto de varias publicaciones, son la adquisición-aprendizaje del francés y la lecto-comprensión del FLE.

moniquevidal2006@yahoo.fr