



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA**

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**TESIS DE MAESTRÍA EN DESARROLLO Y
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**"LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROCESO
DE LECTOESCRITURA DEL CREOLE Y FRANCÉS
EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE
JACMEL (ESTUDIO DE CASO)".**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO

DE MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES

CON ESPECIALIDAD EN

DESARROLLO Y PLANEACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

FÉLIX JEAN-LOUIS

TUTOR DE TESIS: DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

México, Distrito Federal

Noviembre de 2006

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ

SINODALES:

DR. ALBERTO PADILLA

DRA. SONIA COMBONI

DR. ADOLFO OLEA

DR. MARTÍNEZ FLORES ROGELIO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA**

UNIDAD XOCHIMILCO

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
TESIS DE MAESTRÍA EN DESARROLLO Y
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**"LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROCESO
DE LECTOESCRITURA DEL CREOLE Y FRANCÉS
EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE
JACMEL (ESTUDIO DE CASO)".**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN
DESARROLLO Y PLANEACIÓN EDUCATIVA
PRESENTA
FÉLIX JEAN-LOUIS
TUTOR DE TESIS: DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ**

México, Distrito Federal

Noviembre de 2006

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTO	xiii
RESUMEN	xvi
INTRODUCCIÓN	xx

CAPÍTULO PRIMERO

LA PROBLEMÁTICA DEL SISTEMA TRADICIONAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL CREOLE Y FRANCÉS	1
---	---

1.1. Breve diagnóstico de la realidad social haitiana, desde el sector de la Educación	10
1.1.1 La situación demográfica	10
1.1.2 Una economía débil y predominantemente agrícola.....	12
1.1.3 Las consecuencias en el plano social	14
1.1.4 El contexto educativo haitiano	17
1.1.4.1 El acceso a la educación	17

1.1.4.2	El predominio del sector privado	19
1.1.4.3	El flujo escolar	22
1.1.4.4	Cobertura, acceso en la Educación preescolar e infraestructura	25
1.1.4.5	La escolarización tardía en Haití	31
1.1.4.6	Salud corporal y mental	32
1.2	Reestructuración de la Educación y la Enseñanza.....	34
1.3	Objetivos del estudio	35
1.4	Justificación	36
1.5	Alcances, limitaciones y delimitaciones	38
1.5.1	Alcances.....	38
1.5.2	Delimitaciones y limitaciones.....	38
1.6	Finalidad de la investigación	41

CAPÍTULO SEGUNDO

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS LENGUAS DE ENSEÑANZA EN HAITÍ

43

2.1	La procedencia étnica de esclavos y el origen del creole de Haití	44
2.2	La formación del idioma creole	46

2.3	El estatuto del creole y francés	47
2.4	La situación lingüística y el bilingüismo en Haití	51
2.5	La situación diglósica en Haití	56
2.6	La ambigüedad de la política lingüística	61
2.7	La legislación lingüística referente a los idiomas	66
2.8	La política lingüística	67
2.8.1	La legislación y la justicia	67
2.8.2	Los servicios públicos	69
2.8.3	La escuela	69
2.8.4	Los medios y el uso de la lengua	71
2.8.5	Anuncios o carteles comerciales	75
2.9	La consideración social del creole y francés	76
2.10	Políticas y reformas educativas en Haití	87
2.10.1	La reforma de Bernard	87
2.10.2	Los enunciados de intención de la reforma	91
2.10.3	La aplicación de dicha reforma	94
2.11	Las dificultades encontradas en la aplicación de la reforma	99
2.12	Creole y pedagogía	106
2.13	El Plano nacional de Educación y de	

Formación (PNEF)	109
2.13.1 La renovación de la Secundaria	111
2.14 La política lingüística	112
2.14.1 Lengua de instrucción en diferentes niveles	112
2.14.2 Enseñanza del creole y francés	113
2.14.3 Las lenguas en la secundaria y en el nivel superior educativo.....	115
2.15 El contexto del sistema educativo haitiano	116
2.16 Financiamiento y presupuesto de la Educación	125

CAPÍTULO TERCERO

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	127
3.1 Fundamentos teóricos sobre la Educación y la Enseñanza- aprendizaje	128
3.1.1 La Educación	129
3.1.2 La Enseñanza	130
3.1.3 El aprendizaje	133
3.1.4 La Enseñanza-aprendizaje	135
3.2 La lectoescritura	137
3.2.1 La lectoescritura: un proceso evolutivo y	

comprendivo	142
3.2.2 Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista	147
3.2.3 La lectoescritura: un proceso y una estrategia	152
3.3 Esquema conceptual de lectoescritura	153
3.4 Aproximación histórico-conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura	163
3.5 La lingüística del texto	165
3.6 Aprendizaje Holista	167
3.7 El aprendizaje significativo de Ausubel	172
3.7.1 Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel	178
3.8 La clase interactiva de comunicación	179
3.9 La integración de las habilidades lingüísticas	187
3.10 Un enfoque para el trabajo con el texto	189
3.11 Análisis textuales: semánticos-pragmático	191
3.12 Fundamentos teóricos sobre el proceso de la enseñanza de lectoescritura	194
3.12.1 La teoría de transferencia de información	194
3.12.2 La teoría transaccional	197
3.12.3 El enfoque sociohistórico-cultural de	

Vigotsky	200
3.12.4 Marco teórico psicopedagógico general	205
3.12.4.1 Paradigma constructivista del aprendizaje	206
3.12.4.2 El papel de los alumnos y de los docentes en esta nueva concepción educativa	209
3.12.4.2.1 El nuevo alumno	210
3.12.4.3 Estereotipos de maestro	216
3.13 Métodos utilizados para impartir la lectoescritura	219
3.13.1 Los métodos sintéticos o ascendentes	220
3.13.2 Los métodos analíticos, globales o descendentes	221
3.13.3 Justificación de un modelo interactivo	224

CAPÍTULO CUARTO

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO- FUNCIONAL DEL PROCESO DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA	228
--	------------

4.1 Aspectos metodológicos del trabajo de

investigación	228
4.1.1 Estudio de caso	231
4.1.2 Características de la muestra	231
4.1.3 Tratamiento de las unidades de análisis y sus variables	234
4.2 Estrategia metodológica y técnicas de recolección de información	238
4.3 Trabajo práctico de investigación	243
4.3.1 Metodología de observación	245
4.3.1.1 Tarea y comportamiento de los maestros durante el proceso lectoescritor	248
4.3.2 Entrevistas a maestros	257
4.3.2.1 Punto de vista de los maestros	262
4.3.2.1.1 En lo educativo	262
4.3.2.1.2 En lo socioeconómico	264
4.3.2.1.3 Perspectivas de esperanza positiva	265
4.3.2.2 Punto de vista de los directivos	271
4.3.2.2.1 El aprendizaje juzgado por los directivos	272
4.3.3 Encuestas y actividades de lectoescritura a alumnos	273

4.3.3.1 Resultados de la encuesta	275
4.3.3.2 Contexto del alumno frente a la lectoescritura del creole y francés	278
4.3.3.3 Resultado de las actividades de lectoescritura del creole y francés	281
4.3.3.4 Tipos de relaciones que establecen en cuanto al momento del aprendizaje en creole y francés	292
4.3.3.5 El aprendizaje de la lectoescritura desde el punto de vista de los alumnos	297
4.3.4 La cultura de lectoescritura en los entornos y la familia	299
4.3.4.1 Entrevista a padres	300
4.3.5 Taller de trabajo acerca de la enseñanza- aprendizaje de lectoescritura	303
4.3.5.1 El proceso de lectoescritura " consideraciones teóricas-prácticas"	305
4.3.5.2 Propuestas de los maestros con respecto a la mejora de la enseñanza-aprendizaje	327
4.3.5.3 Observación del taller	336
4.3.6 Factores adicionales influyentes en la enseñanza- aprendizaje de lectoescritura del francés y creole	

en clase respecto de:	340
4.3.6.1 La escuela	340
4.3.6.2 La docencia	341
4.3.6.3 Los padres y alumnos	342
4.3.6.4 El intercambio cultural y pedagógico	344
4.3.6.5 Los maestros	344
4.3.6.6 La situación política del país	345

CAPÍTULO QUINTO

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LAS ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	347
---	------------

5.1 Capacidad lingüística en la sociedad y la enseñanza	349
5.2 Valoración de la unidad de análisis: docencia	358
5.2.1 Formación, experiencia profesional y conocimientos lingüísticos básicos del profesorado	358
5.2.2 Repartición de tiempo en los idiomas y problema lingüístico escolar	364

5.2.3	El desarrollo de la enseñanza	373
5.2.3.1	Técnicas didácticas y pedagógicas en las actividades de lectura	374
5.2.3.2	Técnicas didácticas y pedagógicas en las actividades de escritura	377
5.2.3.3	Medios y recursos didácticos	386
5.2.3.4	La observación y evaluación sistemática del aprendizaje	390
5.2.3.5	Contexto sociocultural de los alumnos dentro y fuera del aula	392
5.2.4	Contexto socioeducativo en aula	396
5.2.5	La situación salarial del maestro	397
5.3	Valoración de la unidad de análisis: alumno	399
5.3.1	Resultado de la encuesta a alumnos	399
5.3.2	Actividades de lectoescritura	401
5.3.3	Análisis intraescolar respecto de las actividades de lectoescritura	403
5.3.4	Dificultades de los alumnos en el proceso de lectoescritura	407
5.3.5	El contexto social de los alumnos, de la cultura en los entornos y en las escuelas	409
5.4	Valoración de la unidad de análisis: padres	411

5.4.1 Contexto socioeconómico de los padres de familia	411
5.4.2 Papel e interés de los padres en los asuntos educativos	412
5.5 Nuevos conocimientos educativos	414
5.6 Resultado de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura	415
5.7 Financiamiento de la Educación	418
CONCLUSIONES	420
SUGERENCIAS Y PROPOSTA GENERAL COMO LÍNEAS DE POLÍTICAS	433
LINEAMIENTOS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	471
REFERENCIAS Y OTRAS FUENTES	475
ANEXOS	485

Mis agradecimientos:

- ❖ *Primero a Dios todo poderoso, el Ser Supremo que a través de su inmenso amor me ha otorgado la oportunidad de realizar este trabajo, y le doy las gracias por haberme acompañado siempre a lo largo de la Maestría.*
- ❖ *Agradezco sinceramente a la Secretaría de Relaciones Exteriores de México (SRE) el apoyo y las facilidades que me han brindado para cursar y llevar a cabo mis estudios de*

maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

- ❖ *Este trabajo es también el fruto de la paciencia y de la grandeza del alma intelectual de la Doctora Patricia Leonor Ehrlich Quintero, cuya pericia en el campo de la Educación ha constituido para mí un apoyo estimable en el desarrollo de la investigación. ¡En memoria de la estimable Profesora Patricia, descanse en paz!*
- ❖ *Expreso también mi reconocimiento al Dr. José Manuel Juárez Núñez, al Dr. Martínez Romo Sergio y al maestro Martínez Flores Rogelio que nunca sintieron aburridos y cansados para revisar minuciosamente esta tesis de maestría, y brindarme sus más sanos consejos y sugerencias.*
- ❖ *A mi familia, especialmente a mi esposa Lucila Alejandra Herrera Tello, a mis padres Lucienne PIERRE y Mernocal JEAN-LOUIS (fallecido) y a mis hermanos a quienes debo alma, corazón y vida; también al gobierno haitiano, particularmente el Ministerio de la Educación Nacional que, por su parte, me apoyó para cursar esta maestría.*
- ❖ *Tengo a bien informar que el enriquecimiento de este trabajo de investigación y la realización del taller de lectoescritura fueron posible mediante la experiencia y las prácticas*

profesionales conseguidas durante varios años en la enseñanza en Haití, sin olvidar la formación lograda en la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, inclusive en la tesis de licenciatura bajo la dirección de los maestros investigadores cubanos, particularmente el Sr. Rodolfo Acosta Padrón, Doctor en Ciencias Pedagógicas y Master en la enseñanza de lenguas, y profesor de la Universidad Pedagógica de Pinar del Río, Cuba, y la Dra. Catalina García Fernández a quienes agradezco mucho.

- ❖ *Por último mis gracias se dirigen hacia mis amigos y compañeros de la generación 2003-2005, y a los profesores de la maestría y de la Universidad (UAM-X). Estoy seguro de que esta investigación y sus resultados van a posibilitar más reflexiones y tomas de conciencia acerca del proceso de lectoescritura del francés y creole en Haití, y permitir vías de solución y de transformación respecto de los problemas crónicos actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje. A todos mi entera gratitud.*

✍

Félix JEAN-LOUIS

México Distrito Federal, Noviembre del 2006

RESUMEN

El interés para desarrollar esta investigación fue conocer cómo y por qué los alumnos haitianos presentan dificultades en el proceso de aprendizaje de lectoescritura del creole y

francés. Para ello, el presente trabajo tiene como objetivo principal explicar este proceso en el aula. Para lograr este propósito se realizó un estudio de tipo explicativo, con datos cualitativos para explicar la situación educativa en estas escuelas (estudio de caso).

El presente trabajo de investigación consta de cinco capítulos. El primer capítulo conceptualiza los aspectos generales del trabajo; en éste se tocan puntos relacionados con la problemática del sistema tradicional de la enseñanza-aprendizaje en ambos idiomas, la justificación del tema, la definición del problema, el planteamiento de los objetivos de investigación y los aspectos metodológicos.

En el segundo capítulo se hizo una referencia histórica a las lenguas de enseñanza en Haití.

En el capítulo tercero se analizan y desarrollan los fundamentos teóricos de la Educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, mediante la corriente lingüística y psicopedagógica constructivista, significativa y comunicativa. En la primera parte se explica

en forma general lo que es la educación, partimos de la conceptualización de sus tres grandes dimensiones: la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Luego se puntualiza la definición de la lectoescritura, la metodología de enseñanza y los métodos utilizados para impartir este proceso. El marco teórico contiene la revisión y discusión de los principales estudios realizados sobre la temática de la investigación.

En el capítulo cuarto se hizo la descripción metodológica del trabajo práctico de investigación, se utilizó la técnica de encuestas y entrevistas estructuradas a informantes claves como directivos, maestros, alumnos y a padres de familia, la observación de clases en cada una de estas escuelas particularmente en el 6º año fundamental con la participación directa del investigador, también, se llevó a cabo un taller de trabajo sobre la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés. Para analizar los resultados se utilizaron notas de campo dónde se anotaron las observaciones que agruparon los datos en función de su importancia. El análisis de los resultados arrojó opiniones favorables en relación a las preguntas de investigación y las variables involucradas en el

estudio, por lo que se concluyó que el desarrollo dinámico de la vida escolar en estas escuelas públicas no resulta favorable para este proceso. El mecanismo de funcionamiento para alcanzar el aprendizaje significativo y constructivista, resulta mecánico, repetitivo y memorístico. Por ende, esto implica la adquisición de un pobre nivel de desarrollo, tanto en las habilidades de lectoescritura, como en las capacidades cognitivas, la competencia lingüística, textual y comunicativa, después de muchos años de estudio, razón por la cual planteamos que, en lo sustancial, nuestra hipótesis se confirma.

Este capítulo constituye el eje central de la tesis; se basa en un trabajo etnográfico, de registro y documentación de la tarea educativa del maestro, respecto de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés. Como instrumentos, para recolectar la información, se utilizaron métodos teóricos para interpretar y comprender dicha problemática, y empíricos para corroborar datos de observación y adquirir información sobre el tema de investigación.

En el capítulo quinto se hizo el análisis e interpretación de datos donde se exponen las aportaciones realizadas en la investigación. Se explicó el proceso de la enseñanza-aprendizaje del creole y francés en las escuelas públicas básicas de la ciudad de Jacmel (estudio de caso) teniendo en cuenta los objetivos del estudio y las preguntas del problema, con los cuales se plantea la verificación de la hipótesis.

Por último, se hace un resumen de las conclusiones obtenidas en el estudio de la investigación y se comprueba la hipótesis del estudio de investigación. Se hacen unas recomendaciones surgidas de las conclusiones del estudio, las cuales permiten profundizar en la problematización de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés para la mejora de la enseñanza del mismo, así como algunas sugerencias para futuros trabajos de investigación.

INTRODUCCIÓN

Hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés implica ubicarse en dos áreas, la psicopedagogía y la lingüística, consideradas dos entidades claves para llevar a cabo la tarea educativa. En este sentido, la presente investigación desarrolla el aspecto de ambas áreas en instituciones formales de educación y tiene como propósito dar a conocer la situación de la enseñanza-aprendizaje de este proceso, prevalecido en las escuelas públicas de la ciudad de Jacmel. Los motivos que nos llevaron a investigar sobre este tema surgen fundamentalmente por nuestra curiosidad de conocer cómo y por qué los alumnos haitianos presentan dificultades en el proceso de aprendizaje de lectoescritura del creole y francés, lenguas oficiales de Haití.

La investigación es considerada como un estudio de caso, y al mismo tiempo de carácter explicativo, por cuanto se pone atención, tanto a la figura del maestro, como del alumno frente al proceso de la enseñanza-aprendizaje. Me enfoqué en aquéllos porque me sirvieron de informantes claves acerca del tema de estudio.

Por lo anterior, nuestro objeto de conocimiento tiene que ver con los elementos que permiten explicar la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés en los establecimientos públicas primarias seleccionados, la situación de los alumnos y la tarea del profesor en el proceso lectoescritor. En principio, el aprendizaje de una lengua implica la estimulación y el desarrollo de una serie de funciones psicológicas, cognitivas y lingüísticas que el niño ha experimentado, hasta llegar a un momento en que alcanza el nivel de madurez suficiente, para poder descifrar la comunicación escrita e incorporar los signos gráficos a su lenguaje. Al mismo tiempo, debe de existir una madurez biológica determinada, lo que involucra que el alumno debe de encontrarse motivado, estimulado convenientemente en diversas funciones y habilidades psicológicas básicas que se relacionan con la lectoescritura.

Se decidió abordar el proceso de la lectoescritura colocando al maestro y al alumno como figuras centrales, con el afán de saber más sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más allá de lo que sucede en el aula, existen factores políticos, económicos y culturales que influyen en la formación de los

maestros, incluso en el aprendizaje de los alumnos. Para ello, tratamos de analizar los fundamentos teóricos que abordan el problema de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura desde el punto científico y de cuestionar los fundamentos socio-históricos y culturales de la enseñanza de ambas lenguas en Haití. En este caso, se trata de ver cómo influyen éstos en la enseñanza de dicho proceso y en la tarea educativa del maestro.

Nos hemos planteado una supuesta hipótesis con respecto al estudio realizado, en la cual partimos de la idea que la enseñanza de la lectoescritura del creole y francés que se da en estas escuelas constituye un factor negativo en el aprendizaje de los alumnos porque no posibilita la reflexión, la interacción y la participación de los alumnos en este proceso. Resulta que ellos aprenden de forma mecánica, repetitiva y memorística, lo cual les impide el desarrollo de sus habilidades y capacidades cognitivas y a la vez dificulta el proceso de lectoescritura. Esto implica la adquisición de un pobre nivel de desarrollo en los alumnos, tanto en las habilidades de la lectoescritura, como en la competencia lingüística, textual y comunicativa, después de varios años de

estudio. Ante esta situación, para explicar dicho proceso, nos preguntamos acerca de la manera cómo se da la enseñanza de lectoescritura del creole y francés en aula y de las relaciones causales que limitan a los alumnos para leer y escribir en estos idiomas, asimismo mejorar su conocimiento respecto del mismo.

Es un hecho que la formación o preparación docente es un requisito para la enseñanza correcta de la lengua, por lo tanto nos cuestionamos sobre la formación lingüística, didáctica y pedagógica de los docentes, su conocimiento sobre el proceso teórico-metodológico de lectoescritura, las condiciones de trabajo para realizar este proceso, y hasta que punto el conocimiento del francés por su parte facilita dicha enseñanza. Así nos preocupamos por saber sobre la política educativa desarrollada por las autoridades educativas, en otros términos la planificación puesta en marcha para lograr perfeccionar y satisfacer las necesidades de desarrollo de los maestros y alumnos, respecto de los aspectos lingüístico, pedagógico y didáctico.

También nos preguntamos, referente a las relaciones históricas y causales del problema, si la sociedad haitiana valora la enseñanza del creole y francés en la escuela. Esta pregunta surge de las dificultades del bilingüismo escolar que se multiplican en la vida cotidiana, dado que los mismos maestros se comunican en creole, un contexto turbio, complicado y ambiguo para la enseñanza bilingüe, lo cual dificulta el aprendizaje.

Entre las conclusiones a las que llegamos, nos proponemos analizar causal e históricamente la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En este contexto, nuestro objetivo general de trabajo contempla explicar dicho proceso a partir de sus elementos definibles con vistas a ofrecer un marco de reflexión útil para la toma de decisión en la materia. A modo de organización general de trabajo, hemos presentado una síntesis de la estructura de la investigación que pretende dar cuenta del problema, de los interrogantes centrales, de los objetivos y propósitos del trabajo. Asimismo se da a conocer un avance sobre el marco metodológico y teórico del trabajo de investigación. Éstos son considerados pauta para cotejar y contrastar la

problemática de lectoescritura en este subsector educativo, y elementos fundamentales para indagar, entender y razonar sobre este proceso.

Bajo esta perspectiva, la tesis se desarrolla en cinco capítulos:

En el capítulo primero se presenta la problemática del sistema tradicional del proceso de la enseñanza-aprendizaje del creole y francés, incluso los objetivos de estudio, la justificación del objeto de investigación, los alcances, limitaciones y finalidad del proyecto.

En el capítulo segundo se presentan los antecedentes históricos de las lenguas de enseñanza en Haití.

En el capítulo tercero se revisan algunos enfoques teóricos sobre la lectoescritura como la teoría de transferencia de información, la teoría transaccional, la teoría histórico-cultural y la teoría psicopedagógica cultural, así como los fundamentos teóricos de un enfoque activo-holista como concepción pedagógica acerca de cómo aprende el niño, y por ello cómo se debe enseñar. Estas teorías nos permiten

contemplar cómo los niños aprenden mejor a leer y a escribir, con el fin de disponer de elementos necesarios para asentar las ideas acerca del caso que nos preocupa.

En el capítulo cuarto se diseña la metodología de análisis descriptivo-funcional del proceso de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en la educación básica en Haití.

En el capítulo quinto se procesa al análisis e interpretación de los datos obtenidos durante la investigación, asimismo se da a conocer la situación explicativa de la enseñanza-aprendizaje del creole y francés en las escuelas primarias de Jacmel, estudio de caso.

I. LA PROBLEMÁTICA DEL SISTEMA TRADICIONAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CREOLE Y FRANCÉS

El problema de investigación u objeto de estudio corresponde a la enseñanza-aprendizaje del proceso de la lectura del creole y francés, particularmente la forma cómo se da éste en aula. Por ello, el grupo particular de personas, en quienes hemos basado nuestra investigación, corresponde a profesores y alumnos de enseñanza básica de escuelas primarias públicas (estudio de caso). En síntesis, hemos considerado algunos factores negativos que afectan o influyen en la formación integral y el ambiente cultural de los alumnos y maestros, en la organización y orientación de los planes de estudio, en el tiempo y recursos dedicados a la enseñanza de las lenguas, entre otros. Citamos, por ejemplo, el contexto socioeconómico y político del país como la inestabilidad institucional causada por perturbaciones políticas, limitación económica o recursos débiles estatales, ingreso bajo de los padres, alumnos y maestros. Son principales causas que generan en gran parte las dificultades de la enseñanza-aprendizaje en Haití e influyen negativamente en la calidad y eficacia educativa como la

formación o preparación de maestros, infraestructura, material pedagógico y didáctico, etc. Además, se puede agregar la existencia de una metodología inadecuada a la formación, preparación e interés de los niños y a la realidad de la educación actual, el bajo nivel lingüístico, didáctico y pedagógico de los maestros, el número de alumnos por aula y la falta de materiales didácticos y pedagógicos adaptados para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura, entre otros.

Al entender la lectoescritura como un proceso de formación y formulación del pensamiento que se realiza mediante la asociación de esquemas ya elaborados y nuevos esquemas de conocimientos, hemos observado que la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés ha sido la historia del modelo de educación transmisiva, centrada en el maestro, formal y autoritario, tareas artificiales, el programa y los materiales didácticos, con una fuerte base conductista, priorizando el aprendizaje mecánico y memorístico en detrimento del desarrollo del pensamiento, la comunicación y la educación. El modelo transmisivo, combinado con la lingüística estructural, se refleja en la utilización de un método memorístico que privilegia la competencia

lingüística, el uso de reglas y textos gramaticales, oración, lengua, significación, sistema y forma y no en la competencia comunicativa, la expresión, actuación, uso, fluidez, coherencia, propiedad, valor, mensaje, función, interpretación y comprensión de los textos, el pensamiento y el habla. Este modelo de enseñanza-aprendizaje está lejos de orientarse en la formulación del pensamiento y formación de los alumnos, porque éste no propicia las habilidades lingüísticas básicas, orales y escritas, comprensión de lectura y auditiva, consideradas bases fundamentales para lograr este fin.

Asimismo las escuelas haitianas no enfatizan en las habilidades orales, tanto del creole, como del francés, consideradas premisas indispensables para el desarrollo de la lectoescritura, incluso se da una formación desigual a los niños haitianos referente al uso de ambos idiomas, debido a la polémica lingüística (creole y francés) en la enseñanza-aprendizaje en Haití y a la debilidad educativa para lograr una formación cualitativa, equitativa, igualitaria y cuantitativa para todos los niños del país. Los alumnos se hallan en un entorno completamente creolófono, la escuela como única institución de enseñanza dónde los alumnos aprenden a leer, escribir y hablar el francés no hace más que

reproducir las mismas prácticas lingüísticas del entorno, las cuales no les motivan para el desarrollo de la lectoescritura, en ambos idiomas. Por otro lado, dentro del mismo contexto educativo, se encuentran a algunos alumnos quienes frecuentan escuelas dónde se aprende a leer y a escribir únicamente en francés, lo que constituye un obstáculo para el aprendizaje del creole, el idioma hablado por la mayoría de la población haitiana.

Lo importante es cómo el alumno piensa y habla acerca del texto y no el texto en sí. Por su parte, la expresión escrita depende del progreso que se logra en las demás habilidades. Nuestra pregunta es la siguiente: ¿Cómo podría leer y escribir bien una persona que no expresa su pensamiento de forma oral con corrección y propiedad?

Ahora bien, si en los hogares los alumnos no tienen la posibilidad para lograr desarrollar esas habilidades, la escuela debe ser el lugar dónde se dan las prácticas necesarias para el desarrollo del mismo, en otros términos, capacitar al alumno en la expresión oral y escrita en ambos idiomas, diferente de su forma de expresión habitual y de la que se da, tanto en el hogar, como en la calle, ya que ambas son las lenguas

oficiales del país y de la enseñanza (Art. 5, 29 y 32 de la Constitución del marzo de 1987).

No es sorprendente que, en el boletín N° 1 de 1980 de l Instituto Pedagógico Nacional (citado por Michel S^t. Germain, Québec, 1988), se presentó un texto de un Inspector para la enseñanza primaria que describía la situación desde el principio de los años 60, referente al idioma francés. Él constata que este idioma, lengua de la enseñanza, es un instrumento de cultura y de civilización incomparable al creole, por e nde constituye un i idioma extranjero para el haitiano. Se impone el francés en la escuela, y el niño calla porque no domina esta lengua. Éste es capaz de asociar, desarrollar ideas nuevas y originales, expresarlos en su lengua materna (creole), pero se calla por miedo a expresarlos en un francés distorsionado y ser humillado por el maestro. Se contenta con repetir las lecciones aprendidas, sin ser capaz de entender y asimilarlas. Por ello, abandona temprano la escuela, siendo incapaz de expresar sus ideas en esta lengua extranjera.

En este contexto, las autoridades educativas reconocen la ambigüedad y la imprecisión creada por el bilingüismo, es

decir, la problemática lingüística en la enseñanza. Por ello, en el marco de las políticas educativas tomadas en el ámbito de la educación básica y de adultos en Haití, se pudieron observar muchos esfuerzos de parte de las autoridades para lograr satisfacer las necesidades de la población en materia educativa, y a la vez un cambio en el sistema como las campañas de alfabetización y la reforma educativa proyectada a finales de los años 70. No obstante, a pesar de esfuerzos y diversos programas y campañas de alfabetización puestos en marcha desde 1943 hasta hoy, el problema lingüístico y el analfabetismo siguen siendo el mayor reto en Haití.

Según la Constitución de 1987 (artículo 32-3) que introduce el creole como lengua oficial con el francés, la educación, particularmente la enseñanza primaria, es gratuita y obligatoria para los niños entre 6 y 11 años. Sin embargo, le faltan al país instalaciones adecuadas, inclusive muchos niños no acuden a la escuela por diversos problemas socioeconómicos (MENJS, Agosto 2004, 10).

Pensamos que la enseñanza de lectoescritura, para que sea válida, eficiente y aceptable, requiere una formación

adecuada, básica y sólida del maestro. Para ello, la formación adecuada de los docentes constituye un determinante mayor para la calidad de la educación, porque los resultados escolares dependen en parte de su calificación. En este sentido, tendrían que poseer conocimientos académicos y competencias profesionales indispensables para la profesión. La calificación de los maestros para impartir la lectoescritura en Haití es generalmente débil e insuficiente. Efectivamente, si se considera, de manera normativa, que los normalistas poseen una calificación adecuada, se constata que, según las estadísticas de la UNESCO, UNICEF y PNUD en 1996/97, 47% de los maestros estaban calificados para enseñar en instituciones públicas, mientras 8% en privadas. Notemos que casi 11, 500 maestros sobre un efectivo de 41, 170 (un cuarto de los efectivos) en el país tienen un nivel inferior o igual al noveno grado de educación fundamental (9° A.F.). En 1998, el cuerpo profesoral alcanzó la cifra de 44, 472 maestros, entre ellos, 65.6% tenían el título académico requerido, de los cuales 20,4% poseían un certificado pedagógico para la profesión (MENJS, EPT-2000, Septiembre 1999), lo que significa, en un año, se registró un débil aumento en este aspecto. Pero, queda aún pendiente el problema de la calificación docente, cuando sabemos que 34,4% están

desprovistos de cualquier formación para la enseñanza, según los informes del Ministerio de la Educación Nacional (MENJS, Agosto 2004).

Las condiciones, en las cuales están los maestros, influyen mucho en la calidad de la educación. La ley de 1984 previó un conjunto de disposiciones en vista de facilitar el trabajo del maestro, pero los docentes siguen ejerciendo su profesión en condiciones inapropiadas. Los establecimientos escolares están desprovistos de los servicios más elementales como agua, baño, materiales de salud, etc., una carga de trabajo muy alta para los maestros, condiciones salariales ínfimas entre otros, esto implica una desvaloración de la profesión docente. Por ello, los más competentes van a otros campos de actividad o simplemente abandonan el país. Además, no existen ventajas sociales que compensen los salarios bajos. Destacamos que la enseñanza en Haití, particularmente la lectoescritura del creole y francés, está condicionada como todo proceso de enseñanza-aprendizaje por un conjunto de factores económicos, sociales y políticos que influyen, en mayor o menor grado, sobre la calidad de aprendizaje. De hecho, la enseñanza-aprendizaje en estas escuelas primarias (estudio de caso) depende de varios factores como las

condiciones de trabajo, de práctica educativa y de aprendizaje, la metodología (factores externos) y las características de los alumnos (factores internos) (MENJS, EPT-2000, Septiembre 1999).

1.1 BREVE DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD SOCIAL HAITIANA, DESDE EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN

1.1.1 LA SITUACIÓN DEMOGRÁFICA

La población total de la República de Haití está estimada, para el 2005, en aproximadamente 8.821.709 habitantes que ocupan una superficie de 27.700 kilómetros cuadrados, según los resultados preliminares del censo de 2003. Esta población está repartida en diez departamentos geográficos: le Nord, le Nord-est, le Nord-ouest, l'Artibonite, le Centre, l'Ouest, le Sud, la Grand'Anse, les Nippes y le Sud-est. Haití representa el país de la región caribe, que tiene la más alta densidad demográfica de 318,47 hab./km². La tasa de crecimiento anual de la población es de 2.08% aproximadamente. La explosión demográfica y la crisis económica hacen que se desintegre el mundo rural, propiciando el éxodo masivo hacia las ciudades y los países vecinos. Más de un millón y medio de haitianos viven en el extranjero: los Estados Unidos de América, República Dominicana, Cuba, Canadá, Francia, las Bahamas, las Antillas Francesas, etc. Se estima en más de 700.000 los haitianos viviendo en los EE.UU. Las grandes

olas migratorias hacia las ciudades de estos países continúan todavía y son aún más acelerados después del fin del régimen de Aristide, el 29 de Febrero de 2004. También estamos presenciando desde hace dos años un éxodo masivo de los profesionales de la clase media hacia los EE.UU. y Canadá, y una desbandada sin precedentes de campesinos hacia la frontera Haitiano-Dominicana (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 3).

Haití es el país menos urbanizado de América Latina y del Caribe. Solamente el 35% de la población total, es decir 2,835.433 habitantes, viven en las ciudades. Más del 65% vive todavía en el sector rural. Aproximadamente el 50% de esta población urbana se encuentra en la región metropolitana de Puerto Príncipe, que cuenta con más de 2,000.000 de habitantes. Observamos en Haití el fenómeno llamado "superpoblación del espacio urbano", debido principalmente, a la explosión demográfica, el éxodo rural y la ausencia de políticas públicas adecuadas en materia de urbanismo y población. Las ciudades construidas para un número reducido de habitantes como el Cabo Haitiano, por ejemplo, segunda ciudad del país y capital del departamento del Norte, donde se ve su población multiplicada por entre 20 y 30 en menos

de 25 años. Esto es lo que desencadena enormes problemas de urbanismo, de transporte público, de vivienda, de agua potable, de electricidad, etc. Las ciudades están cubiertas de tugurios gigantes, donde se encuentra concentrada una numerosa población expuesta a los peores problemas de la sociedad (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 4).

1.1.2 UNA ECONOMÍA DÉBIL Y PREDOMINANTEMENTE AGRÍCOLA

La economía haitiana es la menos desarrollada del hemisferio occidental. Aquí la agricultura juega todavía un papel central. En 1990 el sector primario representaba el 33% del Producto Interno Bruto y abastecía el 34% de las exportaciones. Hoy el aporte de este mismo sector al PIB no sobrepasa el 30%. Este fenómeno se explica por la baja en la producción agrícola en general y la producción del café en particular. Las técnicas de producción son arcaicas, el campesino haitiano utiliza todavía el azadón y el machete. Las técnicas modernas de producción están confinadas en manos de un pequeño grupo de grandes productores y de algunas compañías extranjeras; solo el 11.5% de la población rural posee 50.9% de las tierras

cultivables. Una parte significativa de la población rural permanece aún sin tierra.

El sector industrial moderno es raquítico y aporta solo el 20% al PIB. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en 1990 solamente 150.000 personas estaban empleadas en este sector, es decir, 7% de la población económicamente activa. El mayor aporte de esta población económicamente activa se encuentra en el sector agrícola en un (70%), el resto (23%) en el sector terciario y las actividades informales urbanas (pequeños comerciantes, artesanos. El salario mínimo aún no sobrepasa las 75 gourdes por día, cerca de \$ 2.1U.S.

El desplome del sistema socio-económico tradicional de Haití surge desde el principio de los años 80. Esto se ve como resultado de la inserción de la economía haitiana en la economía mundial, las condiciones históricas del inicio y evolución del capitalismo en Haití y de la larga tradición de negligencias, de errores, de corrupción de los funcionarios públicos. Este desplome se traduce en numerosos indicadores como la destrucción del sistema productivo, la baja en la producción nacional, el sobreendeudamiento externo, el

déficit presupuestal, la inflación galopante, la emigración hacia las ciudades y el extranjero, la destrucción del medio ambiente. Las diversas estrategias desarrolladas por los organismos internacionales y los gobernantes haitianos desde el inicio del último decenio, no han llegado a sacar el país de la crisis. Por otra parte, los acontecimientos sociopolíticos que han rodeado la caída del régimen Lavalas, el 29 de febrero de 2004, dieron el golpe de gracia a una economía ya moribunda. Más del 80% de las empresas comerciales e industriales de la región metropolitana debieron cerrar sus puertas. Esto contribuye a aumentar la tasa de desempleo y a eliminar la clase media por completo (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 4).

1.1.3 LAS CONSECUENCIAS EN EL PLANO SOCIAL

Esta situación económica trae para el sector social consecuencias muy graves que ponen en peligro la supervivencia misma de la nación. La baja de la producción en casi todas las ramas de la economía y el deterioro del sistema productivo han agravado el problema del desempleo. Se estima en más de 75% la tasa de desempleo de la población económicamente activa. Las personas para

sobrevivir se lanzan al sector informal. La implantación de las políticas económicas neoliberales impuestas por donantes de fondos internacionales, agrava aún más este cuadro. La política presupuestal austera consistente en reducir el número de empleados del sector público ha contribuido al empobrecimiento de la pequeña clase media que representa aproximadamente el 10% de la población total. Por otro lado, el vacío político creado por la caída del régimen Lavalas, las escenas de saqueo de las empresas, el acaparamiento del tesoro público por los funcionarios del Estado, la violencia política, la proliferación de bandidos armados en la región metropolitana de Puerto Príncipe, los nexos con el narcotráfico del antiguo poder Lavalas, han hundido al país en un verdadero caos, donde la situación es incierta y parece sobrepasar totalmente a los responsables políticos actuales. La presencia de cientos de funcionarios internacionales y de más de 8.000 policías y militares de la fuerza multinacional de la ONU (MINUSTAH), no alcanza a detener este descenso socioeconómico de la sociedad haitiana (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 5).

Los efectos de tal situación en el dominio social son evidentes: la desintegración familiar, el aumento vertiginoso de los índices de delincuencia y vandalismo en las ciudades, la inseguridad se convierte en un problema crucial que paraliza la vida social en general, sobre todo en la región metropolitana de Puerto Príncipe. El secuestro, los robos a mano armada, violaciones, enfrentamientos violentos entre vándalos armados, etc.; se convierten en el pan cotidiano, en una capital donde la gente ya no sabe a que santo encomendarse. La violencia política, la pobreza extrema, la delincuencia, entre otros desencadena una degradación de las normas morales. Por otra parte, la globalización y la invasión consecuente de la sociedad por los patrones, engendran un cuestionamiento de los valores fundamentales de la sociedad haitiana tradicional como la solidaridad, el orgullo de ser la primera República negra independiente del mundo, el amor a la Patria, etc. En breve, la sociedad vive una profunda transformación donde la situación es incierta y sobre la cual, desafortunadamente, las elites parecen no tener ningún interés. La antigua estructura social haitiana tradicional, constituye una burguesía que conforma menos del 1.5% de la población total, de una pequeña clase media raquíta (menos del 10%) y una gran masa marginalizada poblando los

tugurios y el campo, no ha cambiado fundamentalmente. Los viejos prejuicios ciudad / campo (negro inteligente encima del estúpido) y las viejas creencias ligadas al analfabetismo están aun vivas en amplios sectores de la sociedad (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 5).

1.1.4 EL CONTEXTO EDUCATIVO HAITIANO

1.1. 4.1 EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

En el año 2000, los resultados preliminares de la Encuesta Presupuesto/Consumo de las Amas de Casa del Instituto Haitiano de Estadísticas y de Informática (IHEI) establecieron que el 64% de la población de 10 años y más son alfabetizados y 36% analfabetas. La tasa de analfabetismo de la población total de Haití sería del 36% según el Ministerio de Educación Nacional, 2000. El 76% de la población urbana estaría alfabetizado contra solo el 52% del sector rural; el 24% de la población urbana es analfabeta frente al 48% del sector rural. La región metropolitana de Puerto Príncipe, según la misma fuente, aparece favorecida: el 82% de la población sería alfabetizados y el 18% serían

analfabetas. Esta encuesta revela que los índices de analfabetismo en los hombres de 10 años y más es inferior a la de las mujeres, es decir 55.19% en los hombres y 61.69% en las mujeres. Estas cifras revelan que en el sistema educativo haitiano es definitivamente más asequible, accesible en el sector urbano que en el mundo rural, con una diferencia de aproximadamente el 24%. Las mejores escuelas se encuentran igualmente en el medio urbano. En el ámbito de la enseñanza superior, las universidades y otras instituciones permanecen concentradas en las ciudades, evidentemente en la región metropolitana de Puerto Príncipe.

Las diferentes experiencias realizadas en el campo de la alfabetización de adultos, desde hace más de veinte años, no han alcanzado resultados satisfactorios, porque no han contribuido a modificar, de manera significativa, el índice de analfabetismo en la población en general. El número de personas que frecuentaban los centros de alfabetización en el año 2000 no sobrepasaba las 8.000. La experiencia de la “Misión Alfa” de la Iglesia Católica, llevada a cabo durante el período 1984 – 1987, se consideró como un fracaso. Por otro lado, los logros realizados por la Secretaría de Alfabetización, creada recientemente por el poder Lavalas,

dejan mucho que desear. Un análisis de las causas de estos fracasos, podría ser conveniente a aquellos que quieren lanzarse en el trabajo de educación en Haití (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 6).

1.1.4.2 EL PREDOMINIO DEL SECTOR PRIVADO

Hasta el presente, la educación en Haití está en las manos del sector privado. Los informes sobre la educación revelan que 88.76% de los establecimientos de enseñanza primaria son de este sector. Según el estudio realizado por la Dirección de Planificación y por la Cooperación Externa del Ministerio de Educación Nacional en 1998, de las 2.351 escuelas de educación primaria censadas en el Departamento del Oeste, solamente 201 escuelas pertenecen al Estado, es decir el 8%; de 560 escuelas secundarias registradas en el mismo departamento solo el 37 son públicas, es decir el 7%. La situación es casi parecida en los otros departamentos del país. La gran mayoría de las escuelas primarias y secundarias pertenecen al sector privado. Estos datos bastan para demostrar que en Haití la educación es poco financiada por el Estado; aunque la Constitución de 1987 establezca que la

enseñanza primaria es obligatoria y de ello es responsable el Estado.

Esta situación tiene como consecuencia primera que la educación básica, constitucionalmente consagrada como derecho social gratuito, se convierta en una mercancía conseguida cara en el mercado. De hecho, ante la ineficacia del Estado el sistema se torna incontrolable: ¿cómo suspender escuelas juzgadas estructuralmente inadecuadas y pedagógicamente deficientes, cuando el Estado no es capaz de brindar la educación demandada y que las pocas escuelas públicas a su cargo no son mejor gestionadas? Resulta que el sector privado de la educación se ha diversificado, tanto que dentro de este sector se puede observar una variedad de denominaciones de escuelas como laicas, congregacionistas, escuelas de misión, comunitarias, parroquiales. Cada denominación lleva realidades variadas que atañen al perfil de los docentes, al tamaño de la escuela, al carácter de la enseñanza impartida etc. También de estas escuelas privadas, menos de 10 % d etienen u na autorización oficial de funcionamiento, lo que representa un factor importante de corrupción y de iniquidad de la educación en Haití (Proyecto

de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 6).

Por su parte la Iglesia Católica permanece muy activa en el dominio de la educación. Está presente en casi todos los sectores del sistema educativo haitiano: preescolar, primaria, secundaria, profesional, universitaria y en la educación para adultos. En 1981, la Iglesia controlaba más del 25% de la enseñanza secundaria privada del país, es decir 36 escuelas de congregaciones religiosas sobre un total de 168 escuelas privadas. Esta proporción ha aumentado de manera significativa, teniendo en cuenta la estabilidad del número de escuelas de las congregaciones y del crecimiento rápido de las escuelas privadas sin ningún control del Estado. Estas escuelas de las congregaciones, salvo las escuelas presbiterales, son las mejores del país y representan los lugares de formación de las elites urbanas. Desde hace varios años, algunas congregaciones religiosas como los Salesianos de Don Bosco, los Hermanos del Sagrado Corazón, la Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, etc. están comprometidos en la enseñanza clásica y profesional en las zonas rurales y suburbanas, en el acompañamiento de los niños de la calle. Desafortunadamente, no disponemos de

datos confiables que permitan evaluar estas experiencias (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 6).

1.1.4.3 EL FLUJO ESCOLAR

El índice de abandono a nivel de la enseñanza fundamental es muy elevado, es decir, el 34% para el sexto año de primaria. De 100 niños haitianos que entraban en el primer año de primaria solo 66 tenían la suerte de llegar a sexto año en 1998. La tasa del éxito en los exámenes oficiales de sexto y de noveno año y de Bac I y II permanece bajo. Durante el año académico 1998 – 1999, de los que presentaron el examen del oficial, pasó solo el 64% de los niños de 6º año; el 27% de Bac I y 38% del Bac II. Estos datos muestran las fallas del sistema educativo en Haití como la debilidad del marco familiar, la ausencia de infraestructuras de base en las escuelas (letrinas, patios de recreación, electricidad, espacio físico para el deporte, biblioteca, agua potable, etc.) para acoger a los niños; y es evidente que el número de establecimientos escolares es aún insuficiente. A pesar de los esfuerzos realizados estos diez últimos años en la educación en Haití, el Estado no llega todavía a definir y a poner en

marcha una política adaptada en el área educacional. Los problemas fundamentales del sistema siguen sin resolver (Proyecto de Fundación de "Fe y Alegría" en Haití, Septiembre 2005, 6).

Debido al aumento del costo de la vida, la depreciación de la moneda haitiana y la reducción de la ayuda internacional, las tasas de escolarización a nivel de la educación básica han disminuido de 7% en 4 años, de 1998 a 2002. La tasa neta de escolarización en la escala nacional es 65% para chicos, y 66% para chicas. En 1997, 35% de la población de niños de 6 a 11 años, es decir, (500, 000) estaban excluidos de la escuela, los que están habitualmente en la escuela no van todos los días. En algunas regiones, las escuelas abren sus puertas sólo cuatro (4) veces a la semana, con objeto de reducir los costos de transporte para los alumnos. Durante el período 1998-1999, las escuelas primarias atendían, entre 5 y 18 años de edad, sobre un total nacional de 2, 730, 214, a 2, 023, 319 alumnos. En este contexto, se refiere a una cifra de 706, 895 niños no atendidos o escolarizados (Naciones Unidas, Marzo 2004, 24). Podemos presumir que éstos se encontrarán, al principio del año 2000, en condición de futuros analfabetos, con poca esperanza de aprender a leer y a

escribir, tomando en cuenta la ineficiencia de la educación de adultos en el país. Esta situación es debida a la afectación de los ingresos de numerosas familias, por el deterioro de las condiciones económicas y a la inestabilidad política de los últimos años. Cabe destacar que las matrículas para los niños y jóvenes entre 6 y 24 años han aumentado en el curso de estos últimos años, pero las familias más pobres se encuentran hoy en la imposibilidad de asegurar la escolarización de sus niños, por el costo de la escolaridad (Naciones Unidas, Marzo 2004). Comentamos el desorden creado por el crecimiento anárquico del sector privado de la educación, Luc Pierre escribió (1995):

"Tenemos en frente un conjunto multiforme dispersado de redes educativas, difícil de captar, de naturaleza diversa, la mayoría regida por la lógica del mercado, mientras que el Estado incumple cada día más sus responsabilidades en la materia. En este contexto, abrir una escuela se vuelve en un asunto de puro lucro para gente cualquiera que se aprovecha de una demanda social de educación masiva e imposible de regular".

1.1.4.5 COBERTURA, ACCESO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR E INFRAESTRUCTURA

Referente a la Educación (Enseñanza Preescolar, Fundamental y Secundaria), la tasa de cobertura en la educación preescolar registró un aumento considerable durante el último decenio, de 19,7% en 1990 a 64,3% en 1998. Las disparidades son bastante significativas en el nivel de los departamentos geográficos del país. Además, este subsector confrontó importantes dificultades como carencia de maestros respecto del número de los niños que participan, sea 12, 236 maestros para una población de 418, 561 niños en 1997-98; además, los materiales didácticos son obsoletos (Grupo Temático de Educación, Juventud y Deportes, Junio 2004, 5).

La educación preescolar es un dominio poco estructurado y considerado una fase transitoria entre el hogar (dónde se piensa y se habla: en creole) y la escuela (dónde se aprende en francés). Acerca de los Jardines de Niños, el Secretario de Estado para la Educación, el Dr. Rarel Pierre-Louis decía (Radio Nacional, 1978, 86):

"Se pudo constatar que antes de los años 80, la enseñanza en Haití se dio únicamente en francés, mientras la mayoría de los alumnos hablaban el creole. Sin embargo, a finales de los años 70 con la Reforma, se introdujo el creole con objeto de lograr un bi lingüismo funcional y equilibrado entre los haitianos, particularmente en las escuelas haitianas. A pesar de todo, las autoridades de entonces y hasta hoy no han podido resolver el problema, debido a falta de información respecto de la Reforma, a dificultades pedagógicas y lingüísticas, es decir, insuficiencia e inadecuación de la formación de los maestros".

En base a este problema, es imperativo, en una primera fase, que los niños se encuentren en un contexto lingüístico bien determinado antes de empezar a leer y escribir. En el decreto del 30 de marzo de 1982, el cual organiza y estructura la educación para ofrecer oportunidades a todos y reflejar la cultura haitiana, se dedica un capítulo a la educación preescolar (Art. 17, 18, 19, 20):

Artículo 17: la educación preescolar tiene por objeto:

- contribuir al desarrollo de la personalidad del niño en todas sus formas (corporales, afectivas, intelectuales y sociales);
- mantener especialmente su salud por una nutrición equilibrada;
- favorecer la adquisición de buenas costumbres de higiene;
- desarrollar sus habilidades visuales y auditivas y motrices;
- entrenar al niño para el uso de sus diferentes medios de expresión;
- preparar al niño para recibir la formación dada por la escuela fundamental.

En este contexto, la educación preescolar favorece la equidad de oportunidades a lo largo de la escolaridad posterior.

Artículo 18: la educación preescolar dura en principio 2 años. El niño entra a la edad de 4 años y sale, en principio, a 6 años.

Artículo 19: la educación preescolar es dispensada en los jardines de niños y las escuelas maternas, así como en los centros integrados de nutrición y educación colectiva.

Artículo 20: La educación preescolar no contiene iniciación a la lectura, ni a la escritura.

De hecho, estos decretos no se ponen en práctica porque la realidad de la educación preescolar en Haití es diferente de los objetivos mencionados en el Art. 17, 18, 19 y 20 de la Constitución. Este subsector educativo es considerada un sector marginal organizado principalmente sobre una base ad hoc, es decir, adecuada a un uso determinado; para algunas escuelas es la iniciación al idioma francés y para otras, en algunos lugares, son más guarderías de niños que clases preescolares. En este caso, la práctica comunicativa y lingüística es desigual, una mezcla de ambos idiomas o el uso de ambos, sin lograr diferenciar uno del otro, el cual confunde a los niños para expresarse y hablar correctamente. Además, la educación preescolar no es un servicio gratuito, ni menos para todos los niños, y los centros educativos que ofrecen dicha prestación son a menudo localizados en la capital, Puerto Príncipe.

En todo el país, existen sólo 210 centros preescolares públicos y 1,018 centros privados (83%), algunos de estos centros son anexos de escuelas primarias y su currículo varía en función del personal de la escuela. Un currículo preparado por el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) desde 1982 es

aplicado en 20% de escuelas preescolares privadas. En ciertos centros educativos, al enseñar a leer y escribir a niños de 3 a 5 años que no están emocional y psicológicamente preparados (listos) para eso, se practica lo que los educadores llaman "alfabetización precoz", sacrificando así el desarrollo integral que requiere el niño en esta etapa, por un supuesto avance en la lectoescritura. Además, la formación de los docentes es desigual, debido a que existen 5 tipos de formación docente con programas diferentes. Sin embargo, cuanto al aspecto lingüístico, en dichos centros educativos existe un aprendizaje en este sentido. Por ejemplo, algunas escuelas preescolares "jardín de párvulos" tienen a su disposición un personal que se expresa en francés, mientras en las clases establecidas por el Departamento de la Educación Nacional (D.É.N) se habla sólo el creole, y a veces una mezcla de los idiomas (creole-francés). Entonces, el niño cuyos padres le hablan en francés en el hogar puede, en las clases donde se habla el francés, desarrollar más su capacidad de comprensión en este idioma, y los demás no lo pueden. En cuanto a las instalaciones o infraestructura, la mayoría de las escuelas es improvisada en edificios que no han sido concebidos a este fin, es decir, no existen normas de construcción para escuelas. Sobre las 15, 682 escuelas con

que cuenta el país, menos de 20% tienen electricidad, 39% tienen agua potable, 15% tienen bibliotecas, 6.9% tienen teléfono y menos de 1% tienen servicios informáticos. Si 99% poseen letrinas, no se respeta la separación de sanitarios para chicos y chicas. Numerosos establecimientos han sido saqueados, y aun demolidos (Grupo Temático de Educación, Juventud y Deportes, Haití, Junio 2004, 7).

Es necesario señalar que según la constitución de 1987, la educación en Haití es obligatoria y gratuita, pero la observación demuestra que la escuela no es obligatoria ni gratuita para los niños haitianos. Según las Naciones Unidas y el gobierno haitiano, en un estudio publicado en 2000, destacan que un tercio de los niños en edad escolar no tiene acceso a la escuela. Lo peor, sólo una pequeña minoría de niños se quedará en la escuela por lo menos cuatro años consecutivos, y cada vez menos pública. Los técnicos del MENC reportan que hasta 1979, la participación del sector privado en la educación era modesta. A partir de 1980, se empezó un desarrollo anárquico de escuelas privadas, algunas sin ninguna estructura, alojadas en edificios inapropiados.

1.1.4.6 LA ESCOLARIZACIÓN TARDÍA EN HAITÍ

La escolarización tardía es un problema crónico. La tasa media de niños de sobreedad es 50%, de los cuales 62% están en lugares rurales, proviniendo particularmente de familias de bajo ingreso y de bajo nivel de escolaridad. Sólo 10% de los niños de 6 a 7 años de edad ingresan en el primer año fundamental. En ciertas zonas, las chicas van a la escuela con una edad más tardía que los chicos generalmente, pero hoy día se constata que los chicos son escolarizados más tardíamente que las chicas, se registra un crecimiento moderado en las chicas y una tendencia a la baja en los chicos. Hace falta señalar que los estudios realizados no revelan los indicadores de esta tendencia, es decir, el porqué de esta situación. Según el informe, la falta de eficacia de la educación se traduce por un número importante de alumnos reprobados (17%) y abandonados (13%), antes de haber terminado el primer ciclo fundamental (Grupo Temático de Educación, Juventud y Deportes, Junio 2004, 5).

1.1.4.7 SALUD CORPORAL Y MENTAL

El estado nutritivo y psicológico es una situación lamentable. Este problema no es nuevo, pero compromete seriamente la calidad y eficiencia del sistema: 22, 7% de los niños de preescolar padecen de desnutrición crónica y este porcentaje se duplica en las zonas rurales. 37% de los niños escolarizados sufren de parásitos (Naciones Unidas, 2000). Según el estudio realizado por las Naciones Unidas, 2000, la calidad variable de la enseñanza, los problemas de desnutrición, las condiciones pobres y materiales, el analfabetismo de los padres, la ausencia de bibliotecas públicas o escolares, el alejamiento de las escuelas y la ausencia de electricidad en los hogares son otros elementos responsables del índice bajo de escolarización. No está disponible ningún análisis del impacto de la crisis sobre los niveles de traumatismo psicológico de los alumnos y aún de los docentes; sin embargo algunas visitas de las escuelas muestran que la educación sufrió, por una parte, del impacto continuo de las crisis políticas y sociales del país desde hace 20 años y, por otra, de la reciente agravación de la situación desde el principio de la entrada escolar del año 2004. La espiral de la violencia se manifiesta en el interior de los

establecimientos, de toda edad y niveles de la escolarización. Se manifiesta por la intolerancia de los niños entre ellos, la incapacidad de soportarse, de dialogar, de impedir conflictos y resolverlos. Comportamientos similares han sido observados en los docentes (Naciones Unidas, Marzo 2003, 20).

1.2 REESTRUCTURACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

Frente a esta situación deplorable, a este cuadro sombrío y alarmante que presenta la educación, el Ministro de la Educación, en los años 80, quiso adelantarse para remediar esta situación, tanto en los programas y contenido de la enseñanza, los métodos pedagógicos y estructuras del sistema de enseñanza, como en el aspecto lingüístico, considerado un reto para este Ministerio. La finalidad de la reforma de Bernard era establecer un sistema educativo que tomara en cuenta la educación y la formación del joven haitiano, en vista de su adaptación al entorno económico, social, cultural y de su contribución efectiva al desarrollo del país.

Esto significó reestructurar el sistema de enseñanza del creole y francés respecto de la lectoescritura, y alcanzar el bilingüismo funcional en la educación. Resultó que dicha reforma, conocida como tentativa por las autoridades del MENC, no conoció gran éxito, es decir, sus objetivos no fueron alcanzados, y se quedó en estadio de proyecto para una acción educativa futura. Por ello, el Ministerio de la Educación Nacional y de la Cultura (MENC) se inspiró en

ésta para elaborar el Plan Nacional de Educación y de Formación. Sin embargo, se constata que algunas escuelas la aplican en menor o mayor grado, éstas adoptan el sistema fundamental que incorpora el creole en la enseñanza (Grupo Temático de Educación, Juventud y Deportes, Junio 2004).

De lo anterior, se desprende que el problema de la lectoescritura del creole y francés no es reciente en las escuelas públicas de la ciudad de Jacmel.

1.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de la investigación consiste en explicar cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés en el aula.

En base a lo anterior, he determinado una serie de objetivos específicos:

- Analizar el desempeño docente en la enseñanza de la lengua.
- Explicar la política educativa en cuanto a salario y formación de maestros, materiales pedagógicos y

didácticos escolares, infraestructura e instalaciones disponibles para la enseñanza y su influencia en la enseñanza-aprendizaje.

- Conocer la opinión de los directivos y maestros, de los alumnos y padres de familia acerca de la lectoescritura del creole y francés, y a la vez sus propuestas para mejorar la enseñanza-aprendizaje del mismo.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Mediante las prácticas profesionales y experiencia conseguidas durante varios años en la enseñanza en Haití, he observado que el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional de lectoescritura del creole y francés carece de las habilidades lingüística, oral y escrita básicas, consideradas premisas indispensables para el desarrollo de la lectoescritura, lo cual es evidente porque los alumnos no logran una adecuada comprensión de lectura y auditiva.

A la desigualdad de la formación didáctica, pedagógica y lingüística de los maestros, se añaden la desigualdad y la falta de oportunidades de los niños en este tipo de enseñanza. En estas escuelas, se mezclan los idiomas bajo el pretexto de una

fórmula pedagógica para el aprendizaje, lo que significa que no se utiliza ninguno en el proceso de la lectoescritura. De ahí, empieza la confusión y el desorden lingüístico en los alumnos.

Los resultados de estos estudios, que se logran en la presente investigación, pueden ser utilizados para el mejor conocimiento del problema y conseguir la mejora del mismo, en ambos idiomas. Además, el impacto va a ser positivo sobre toda la comunidad educativa, particularmente los niños de estas escuelas, quienes beneficiarán de esta investigación social. Los beneficios sociales son alcanzables y aplicables al conjunto de las escuelas primarias en la región, porque esta situación es idéntica en todos los planteles públicos educativos, razón por la cual consideramos importante esta investigación para la mejora del contexto educativo en este subsector educativo respecto de la lectoescritura, tanto en Jacmel, como el resto del país.

Dicha investigación fue realizada en la ciudad de Jacmel, la ciudad natal dónde cursé la primaria. La razón por la cual decidí llevar a cabo la investigación en esta ciudad, es mi profunda inconformidad con la forma en la que se ha

impartido dicho proceso, considerado débil e insuficiente para fomentar las habilidades y mejorar las capacidades de los alumnos haitianos. Esta situación se ha verificado a lo largo de las últimas décadas.

1.5 ALCANCES, LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

1.5.1 ALCANCES

El presente trabajo espera explicar cómo se da la lectoescritura del creole y francés dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas públicas " Charles Moravia, Frère Clément y Evelina Lévie", de igual forma buscar una mejora, tanto en las habilidades de la lectoescritura, como en la competencia lingüística, textual y comunicativa de los alumnos.

1.5.2 DELIMITACIONES Y LIMITACIONES

Se indica que la presente investigación tiene como propósito dar a conocer la situación del proceso de la lectoescritura del creole y francés en las instituciones formales públicas de

educación básica en Jacmel (estudio de caso), por lo cual tiene que ver con los elementos explicativos de la problemática lectoescritora, la situación de los alumnos y la tarea del maestro.

La información del presente trabajo de investigación fue recopilada de los datos empíricos de estas escuelas, ubicadas en la ciudad de Jacmel. Para cumplir con los lineamientos metodológicos requeridos de este proyecto, se recurre a las fuentes de conocimiento de diversas áreas científicas como los fundamentos teóricos sobre la educación, la enseñanza-aprendizaje y la metodología de enseñanza de lectoescritura etc., para darle a estas teorías el sustento práctico y científico adecuado para la elaboración de esta investigación social.

El realizar esta investigación no era un asunto sencillo porque, al principio, los maestros me consideraban agente del gobierno en búsqueda de informaciones, para cumplir sueños políticos en su detrimento. A fin de cuentas, logré persuadirlos y ponernos de acuerdo para la obtención de información sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés, considerado tema central de la investigación, aseverando que soy profesor como ellos y

estamos en la misma situación, razón por la cual me interesaba tener amplias informaciones reales y fehacientes de la problemática, es decir, de una forma científica, para dar a conocer la situación y lograr defender sus propósitos para la mejora de dicho proceso.

Además, el momento de efectuar la observación de clases, he tenido dificultades para observar el comportamiento específico del maestro y alumno, por ser limitadas las conductas como el nivel y grado de formación de los maestros, su nivel socioeconómico, el medio socioeconómico de los alumnos entre otros. Por ello, para el estudio final, hemos usado otros métodos como cuestionarios, entrevistas y el taller de trabajo acerca del mismo, por lo cual hemos tenido un propósito específico, es decir explicar cómo se da este proceso en el aula.

Al precisar que el tiempo, para llevar a cabo nuestra investigación, ha sido un factor relevante en este proceso. En este contexto, el trabajo de campo, realizado en Haití, ha sido efectuado en cuatro semanas; sin embargo pese a este corto tiempo, hemos elaborado un trabajo de forma sintética y precisa, lo cual nos proporcionó informes claves acerca de

nuestro objetivo de investigación y de las preguntas formuladas, gracias a las técnicas teóricas y metodológicas utilizadas y el conocimiento previo de la situación. Al terminarla, hemos expresado nuestro agradecimiento a los actores implicados en esta área por su colaboración, participación y ayuda. Por fin, no tengo la sensación de haber terminado, siempre quedan cabos sueltos. Por ello, en dicho trabajo, logré dejar un buen recuerdo, por si posteriormente se necesita volver para verificar datos o completar la investigación.

1.6 FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

A través del planteamiento del problema u objeto de estudio y en base a los objetivos que he querido alcanzar, pienso que la finalidad de la investigación sería contribuir de alguna forma a cursos o talleres de discusión más específicos acerca de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés, a propagación de información frente a la realidad educativa que se vive hoy día en Haití, a la manera de lograr perfeccionar y satisfacer las necesidades de desarrollo profesional continuo de los maestros y poner a su disposición

recursos materiales adaptados y suficientes a favor de la educación y del aprendizaje de los niños haitianos.

CAPITULO II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS LENGUAS DE ENSEÑANZA EN HAITÍ

Este capítulo tiene por objetivo analizar los antecedentes históricos de las lenguas de enseñanza en Haití y las relaciones causales del contexto educativo y de la situación de los maestros y alumnos. Esto nos llevó a la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la cual tiene que ver con el aspecto psicopedagógico y lingüístico, asimismo las políticas educativas que se aplican para la enseñanza del creole y francés en la educación básica.

Se revisó la historia de las lenguas de enseñanza desde el nacimiento del Estado haitiano hasta la actualidad, con objeto de hacer un análisis completo de la situación y ver la problemática que surge desde el concepto lingüístico, y que a la vez dificulta el proceso de la lectoescritura. Además, se analizaron los objetivos de la Reforma educativa a finales de los años 70, particularmente el aspecto lingüístico y las percepciones de aquellas autoridades educativas respecto del mismo.

2.1 LA PROCEDENCIA ÉTNICA DE ESCLAVOS Y EL ORIGEN DEL CREOLE DE HAITÍ

Mientras la trata estuvo en manos de los portugueses, éstos conseguían esclavos gracias a sus relaciones comerciales con el reino Congo. Cuando los portugueses son sustituidos en el monopolio de la trata por los holandeses y después por los propios franceses, las zonas de adquisición de mano de obra esclava aumentaban. Según Fouchard, entre los años 1764 y 1793 los esclavos que llegaron a Haití procedían de tres grandes zonas geográficas: zona Guineana (Golfo de Guinea), zona Sudanesa (litoral de África occidental "un territorio que en la actualidad abarca Togo, Benin, Ghana y parte de Nigeria" y orillas de Senegal, del Gambia y del Níger), y zona Bantú (pueblos al sur del Ecuador, principalmente de los reinos Congo y Angola). Los esclavos de esta zona eran muy apreciados por los terratenientes, ya que tenían "la reputación de ser más alegre y más predispuestos a la servidumbre, y ésta es su condición natural". Es curioso hacer notar, sin embargo, que el grupo étnico predominante entre los grupos cimarrones documentados sea precisamente el grupo Congo. Sin embargo, culturalmente estos grupos cimarrones se

aglutinarán en torno al panteón religioso Yoruba, originario de Dahomey, base de la religión Vodú.

Hacia 1789, el número de esclavos negros en la colonia llegaba a 480,000, sin embargo, según otra fuente, variaba entre 400,000 y 700,000. La historia nos relata que estos esclavos, proviniendo de regiones diferentes de África (ver arriba), no hablaban el mismo dialecto y el primer afán o preocupación del esclavo que acababa de arribar a la colonia era encontrar a alguien del mismo origen tribal que él. En los primeros tiempos, los vínculos (unión) de solidaridad eran sobre todo de esencia tribal.

El creole (mezcla de lenguas diferentes) se vio como una forma de comunicación para expresarse, una herramienta imprescindible para la vinculación de esta solidaridad entre los esclavos (ver arriba la formación del creole). De hecho, el creole posibilitó la comunicación entre los africanos de múltiples proveniencias tribales, y con la comunicación posibilitó la concertación y reforzó las ligaduras de solidaridad entre ellos para juntarlos hacia su libertad, incluso la independencia del país. (Fouchard, Jean, 1972 : 407, "Les Marrons de la Liberté", Paris, Éditions de l'École).

2.2 LA FORMACIÓN DEL IDIOMA CREOLE

El creole es un caso lingüístico de importancia considerable. Dicha expresión debe su origen al comercio de esclavos, pero también ha tomado prestado del Arawak. "Creole" proviene de la palabra castellana "criollo", usada para describir a la segunda generación de esclavos africanos en las colonias africanas, pero de manera más generalizada a los descendientes de europeos, nacidos en las posesiones españolas y más tarde en las colonias francesas, inglesas y holandesas. El significado descende de términos más antiguos, del portugués "crioulo" y del uso inicial de "criollo" en español, que significaba "procreado, creado, traído, domesticado", y luego la palabra "creole" ha sido usado para designar a la población negra, y por consiguiente la lengua de esta población, el creole.

Éste se forma mediante el contacto de lenguas para formar una nueva, y por ello, cualquier creole (lengua) es esencialmente el resultado de una mixtura de lenguas diferentes. Existen muchos "creoles", pero todos son lenguas mixtas que se habían formado en el siglo XVI y XVII a favor del trato de Negros organizado por las potencias coloniales de

la época, particularmente Gran Bretaña, Francia, España, los Estados Unidos...

El origen de la formación del creole es relativamente sencillo. Por no poder aprender la lengua de los amos blancos, los esclavos negros se apropiaron de las palabras de éstos, refiriendo a la gramática (africana) que conocieron. Del contacto entre los amos dominantes y etnias africanas dominadas surgen nuevas lenguas: el creole. Entonces, digamos que la base léxica del creole se elaboró a partir del francés. (LASSAGNE, François, hors série juin 2004 «Créole, la naissance d'une langue», dans *Science et Vie*, Paris, N° 227 : 78-85.)

2.3 EL ESTATUTO DEL CREOLE Y FRANCÉS

El primer reconocimiento oficial del francés aparece por primera vez en la legislación haitiana en 1918, durante la ocupación americana "El francés es la lengua oficial. Su uso es obligatorio en materia administrativa y judicial". Lo que explica que los haitianos quisieran así manifestar su oposición a la amenaza que representaba la lengua del

ocupante (inglés). Cabe mencionar que no han revelado el número del artículo.

Como se constata, la Constitución de 1918, no hacía ninguna alusión al creole. Las Constituciones subsecuentes tomaron la misma redacción hasta 1964, en una nueva Constitución se mencionó por primera vez el creole: "El francés es la lengua oficial. Su empleo es obligatorio en los servicios públicos. No obstante, la ley determina los casos y condiciones en las cuales el uso del creole es permitido y aun recomendado para la salvaguardia de los intereses materiales y morales de los ciudadanos que no conocen suficientemente la lengua francesa, (Art. 35)".

La Constitución del 24 de agosto de 1983 retoma el artículo 35 de la Constitución de 1964 y concede al criollo el estatuto de lengua co-nacional con francés (Art. 62):

"El francés es la lengua oficial. Su empleo es obligatorio en los servicios públicos. Sin embargo, la ley determina los casos y condiciones en las cuales el uso del creole es permitido y recomendado, para la salvaguardia de los intereses materiales y morales de los ciudadanos que no

conocen suficientemente la lengua francesa. Las lenguas nacionales son el francés y el criollo. El francés servirá de lengua oficial de la república de Haití".

En marzo de 1987, la Constitución, en su artículo 5 cooficializará el francés y el creole:

1. Todos los haitianos son unidos por una lengua común: el creole.
2. El creole y el francés son las lenguas oficiales de la República.

El artículo 213 de la Constitución previó una academia haitiana con objeto de normalizar la lengua creole, lograr el desarrollo y el pleno reconocimiento de la lengua nacional y permitir su desarrollo científico, pero hasta la fecha dicha academia no existe. Se puede agregar que ésta se considera un proyecto o una propuesta constitucional aun pendiente. Esto debido a perturbaciones sociopolíticas e institucionales que conoce el país desde algunos decenios, las cuales dificultan a las autoridades concretizar, plasmar o respetar los prescritos constitucionales.

De hecho, la República de Haití es jurídicamente bilingüe con el francés y el creole como lenguas oficiales. En virtud de esta proclamación, las dos (2) lenguas deberían, en principio, ser empleadas en todos los organismos del Estado. En realidad, el bilingüismo haitiano es considerado más simbólico que práctico, pues aun la Constitución ha sido redactada únicamente en francés y no existe ninguna versión oficial de la ley fundamental en creole, pues es necesario entender que el bilingüismo institucional de Haití es fundamentalmente diferente del instituido. Toda versión creole del texto constitucional no se realiza más que de una iniciativa de parte de los traductores, es decir una simple traducción. Además, se constata que la segunda lengua (francés) no es utilizada con buen fin, sino en los Cortes de justicia y cuando una persona justiciable (en proceso de juicio) sólo conoce su lengua materna, generalmente es el creole.

2.4 LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL BILINGÜISMO EN HAITÍ

La situación lingüística haitiana se caracteriza por el uso de las dos lenguas por ciertos individuos de una misma comunidad. En base a la comprensión de esta situación, hay que ver el creole respecto a su origen. Según Valdman (1978: 365-366), cualquier lengua responde a las características siguientes: 1 . sistematicidad y complejidad 2 . homogeneidad, 3. i ndividualidad e integridad con respecto a otras lenguas. El creole es más bien una variedad deformada o aproximativa del francés. El análisis revela que sus sistemas fonológico, morfológico y sintáctico tienen una complejidad y una cohesión interna. Bajo ciertos aspectos (por ejemplo, el sistema de determinantes postpuestas), la lengua creole es más compleja que la lengua francesa.

Desde el principio de la era colonial, se encontraron tres niveles lingüísticos: el francés utilizado por los grandes blancos, era la lengua administrativa, de la justicia y círculos mundanos. En la vida corriente, los pequeños blancos (pequeños comerciantes, artesanos, etc.) usaban su jerga, los esclavos usaban el creole. En el momento de la

Independencia, el creole debía tener cierta importancia en la vida pública cuando Bonaparte mandó una expedición, encabezada por el General Leclerc, para frenar la revolución naciente; éste dirigió una proclama redactada en francés y en creole a la población (reproducida en Better, 1970: 46-47).

No obstante, era la lengua del esclavo, la lengua no reconocida socialmente. Era oral, el esclavo no tenía ninguna escuela a su disposición y además, era castigado si se le descubría estudiando. El mulato reconocido por el blanco, tenía derecho a la instrucción y habló francés. En el periodo de la preindependencia, Toussaint Louverture accedió a la jefatura del país y llevó el mismo modo de vida que el colonizador, Corvington (1975 b: 177-178) reporta que debía dirigirse al generalísimo «con sumisión y circunspección y en la lengua de Molière». Metellus (1985: 34) recuerda la importancia del francés para Toussaint Louverture y destaca que se comunicó en ese idioma con Napoleón, que crea la emulación entre los alumnos, que se impone como elemento integrador para la unidad del país.

Gouraique (1974: 125) estima que la voluntad y la decisión de Dessalines de hacer de Haití un país francófono eran

evidentes. La razón por la cual, en el conjunto de la heredad colonial, se aceptó la lengua francesa como lengua oficial del nuevo Estado. Dantes Bellegarde (1941: 45), por su parte, estima que no se podía elevar el creole – mixtura colonial – a la dignidad de una lengua nacional. Pues, era del todo natural adoptar el francés como lengua oficial. Entonces, el francés se volvió oficial y todos los documentos administrativos eran redactados en esa lengua.

Bellegarde estima que la opción del francés se imponía por tres razones: el creole no poseía gramática ni literatura escrita y no podía hacer el objetivo de una enseñanza sistemática, no tenía el carácter de una lengua fija, era inestable y sometido a variaciones de vocabulario continuamente. Por fin, éste aislaba Haití en punto de vista político, económico e intelectual. Empero, esta posición era muy incómoda para los jefes y no hacía más que perpetuar la discriminación lingüística; entonces, se pasaba de un colonialismo externo a un colonialismo interno. El compromiso adoptado (Gouraique, 1974: 25) era utilizar, respecto del texto francés, una traducción creole en las proclamas dirigidas a la nación. No obstante, esta versión tan cercana del francés por sus giros y

su ortografía gradualmente desapareció. El creole encontró su lugar inferior como dialecto oral.

Las apreciaciones sobre el tema varían mucho. André Marcel d'Ans (1968: 15) de staca que la totalidad de los haitianos hablan creole, lengua materna de la nación; sin embargo éste acepta también la versión de Valdman (1964: 85-86), estimando a 10% la población bilingüe en Haití, es decir, 90% de la población haitiana son monolingües (Valdman, 1978: 360). Si tal es el caso, cabe reconocer o tener en cuenta la ineficacia o debilidad de la educación, referente a lo lingüístico. Recientemente, Valdman (1984: 77-79) considera que 90% de la población no comunica más que en creole, mientras una pequeña minoría culta (no más de 5%) puede ser considerada como bilingüe, es decir, tienen un dominio del francés. No obstante, en el mismo capítulo, el autor añade que alrededor de 10% a 15% máximo son capaces de hacer prueba de cierto nivel de competencia en la utilización del francés (Valdman, 1984: 79). De hecho, el contexto lingüístico sigue igual, es decir, desde 1964 hasta hoy, sólo 10% de la población haitiana puede expresarse en ambos idiomas (Yves Dejean, 2001), lo que significa que el bilingüismo funcional no ha sido logrado. En este caso, se

puede destacar que ninguna ganancia ha sido registrada en 41 años, lo que explica el fracaso educativo en esta área.

En la ley del 28 de septiembre del 1979, autorizando la aplicación del creole en las escuelas haitianas como lengua instrumento y materia de enseñanza, se considera que éste es la lengua común hablada por 90% de la población haitiana. Haría falta decir más bien «lengua única» porque es usual en toda la población haitiana. Con toda evidencia, toda la población habla y comprende el creole; sin embargo una minoría habla francés y lo usa en ciertas funciones. El lingüista haitiano Pradel Pompilus escribió en su obra "Contribución al estudio comparado con el creole y francés a partir del creole haitiano" y Robert Damoiseau en "Alianzas Paradójicas entre el creole y el francés", febrero del 1997: "El francés no es nuestra lengua. La lengua de nuestra vida afectiva, la lengua de nuestra vida profunda y práctica, para la mayoría de nosotros, es el creole, idioma a la vez muy cercano y muy alejado del francés".

2.5 LA SITUACIÓN DIGLÓSICA EN HAITÍ

Es necesario tener en cuenta la cuestión de la diglosia desde la fundación del Estado en Haití. En 1804, efectivamente, el país intenta hacer oír su voz en el concierto de las Naciones, la escritura es aún el primer pilar de la comunicación formal entre los Estados. Es imposible hacerse oír en creole, por razones que consisten particularmente en los ardides importantes de los colonos franceses en la antigua metrópoli, también por razones relacionadas con el estado de dicho idioma. Éste no dispone de una ortografía, por lo tanto, no es considerado una lengua. El objetivo era defender Haití, y los intelectuales haitianos no podían escribir más que en francés. El afán mayor de estos intelectuales no era de comunicación con la masa del pueblo, sino hacerse más bien los portavoces de este pueblo en discursos destinados, con toda evidencia, a un público extranjero. Este paso indujo una situación que perduró mucho tiempo y que sigue durando.

Según algunos escritores y lingüistas como Vernet Luxana: "La diglosia es un neologismo que designa la coexistencia en la misma comunidad de dos variedades de lengua genéticamente emparentadas uno bautizado o llamado '

variedad alta ' y la otra ' variedad baja '. Estas dos variedades de lengua mantienen relaciones jerárquicas y asumen funciones especializadas y dominios de empleo diferente". En Haití, la presencia de francés es debida a los 178 años de la presencia y de la colonización francesa (1625-1803), y el criollo es el fruto del encuentro de tres mundos: los europeos, sobre todo franceses, primero con los indios aborígenes de Haití y luego los africanos. Sin embargo, el criollo es considerado una lengua a uso oral e informal, francés es la lengua destinada a los usos formales y a la escritura, signo de distinción en una sociedad dominada por las prácticas orales.

La situación diglósica en Haití es compleja, es decir, denominada factual para la minoría, y para la mayoría, mental. El primer caso, una situación de diglosia factual caracteriza los actos de una escasa capa de la población (2% a 5%), dominando suficientemente el francés, desde el punto de vista productivo para poder ejercer una opción lingüística. Esta capacidad de producción distingue los «hablantes» de los «entendedores» franceses, éstos desarrollaron destrezas y habilidades de comprensión y no ejercen ninguna elección a nivel de la lengua para utilizar, contentándose con «reaccionar» a la situación. Por estar en un estado de

selección lingüística, esta situación de diglosia factual no les atañe (Michel St-Germain: 1988).

El segundo caso toca al conjunto de los haitianos. El monolingüe creolófono está en situación de diglosia mental, es decir, éste considera normal que unas funciones necesiten el francés para razones históricas, culturales etc., y otras el creole. Para él, no hay ningún cuestionamiento respecto de los dominios reservados a la lengua culta. Asocia esta lengua al prestigio y, a continuación, a una consideración social. Su imagen mental de la educación (Hubert de Ronceray, 1979) será asociada al conocimiento de la lengua francesa. Así, el historiador Hénock Trouillot (1980: 13) escribió: "Lo esencial para nuestra enseñanza, es primero ayudar al alumno a conocer su francés". En "Le Nouvelliste" del 27-28 de febrero del 1982, Hermano Berrou (reportado por Lúcrese, 1983, 182) añadió: " La conquista del francés debería siempre estar presente en la mente del maestro, esto debe ser la meta de la educación".

Esta situación de diglosia mental y el acondicionamiento lingüístico, a la vez causa y efecto, son mantenidos por las élites quienes desvalorizan el creole, particularmente

diciendo que es una iniciación de un francés distorsionado. Éste no tiene ningún valor internacional; en cambio, encierra al haitiano monolingüe en un ghetto, lo que le imposibilita vehicular algunos conceptos, etc. Se puede leer en Milfort de Ariza (1979), Lhérisson Michel (1978), Trouillot (1980), Bentolila y Gany (1983), Calvin y Giraud (1983), Metellus (1985), argumentos de este tipo retomando, en resumen, la lógica que sirvió para conservar el francés en su posición actual.

La mayoría de los argumentos, opuestos al uso del creole, llevan al aislamiento o el ghetto lingüístico del idioma por sus límites para conceptualizar (problema de enriquecimiento) la ortografía retenida (aproximación etimológica contra aproximación fonética). Varios autores refutaron este argumento (por ejemplo, Dejean, 1975, Lúcrese, 1982, Lofficial, 1979).

La normalización y enriquecimiento del creole está en progresión; cualquier lengua en sí misma es tan válida como otra, en tanto que permite una comunicación adecuada en todas las esferas de la actividad humana. En cuanto al papel internacional del francés, cabe duda de que el paisano deba

conocer el francés para saber lo que pasa en el mundo porque la radio se lo dice en creole. Aunque éste supiera leer el francés, no hay periódicos ni revistas disponibles fácilmente, y aun cuando los hubiera, no tendría los medios económicos para comprarlos. La ilusión del francés, apertura sobre el mundo, es un mito conservado por la élite. Muchos sistemas lingüísticos no tienen más apertura sobre el mundo que el creole; se constata, en los países que hacen uso de éste, que la escolarización de masas se hace en idioma vernáculo; de todos modos, es necesario aprender una lengua segunda (y aún una tercera) si se quiere abrirse al mundo, es decir, viajar o explotar un comercio etc. No obstante, todos saben leer y escribir su lengua maternal y son funcionales en su país.

La situación de diglosia y todo el condicionamiento que lo rodea prevalecerán aún mucho tiempo, a menos de intervenciones políticas en el dominio jurídico administrativo. Además, se constata que el inglés es una nueva variable en esta situación y reemplaza cada vez más el francés, en calidad de lengua internacional. Se reconoce claramente que «sin inglés, no hay negocio, sin negocio, no hay dinero». Se encamina a una triglosia, es decir, el inglés, lengua de comunicación exterior, el francés, lengua de

cultura y del dominio jurídico-administrativo, y el creole lengua del pueblo y de los demás dominios. En esta situación compleja, se podría asociar el español con el inglés como lengua comercial, porque algunos negociantes que comercian con la República Dominicana hablan el creole y español, incluso los habitantes de las regiones fronterizas (probablemente un dialecto).

2.6 LA AMBIGÜEDAD DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN HAITÍ

A pesar de una legislación progresista en materia de utilización del creole en la enseñanza, del reconocimiento del creole como lengua nacional, de los enunciados de principios sobre la voluntad de promover el creole, se nota una ambigüedad en las acciones propuestas. Se pueden citar algunos ejemplos:

En 1979, cuando el presidente pronunció el discurso tradicional del 1º de mayo (fiesta de los Trabajadores), la primera parte fue un discurso en francés, saludado de aplausos cortés. La segunda parte fue pronunciada en creole y saludada de ovaciones. En 1979 y 1980 tuvo lugar la

promulgación de las leyes, ésta reconoció al creole un derecho de existencia y un valor cultural. En 1983, fue el reconocimiento de este idioma en la Constitución como lengua nacional. El 1º de mayo del 1984, el discurso del presidente a los trabajadores fue pronunciado únicamente en francés, mientras que algunos otros discursos menos importantes han sido dichos en creole y reproducidos tal cuales en la prensa oficial.

La Comisión sobre la Política lingüística ha sido instaurada muchos años después del inicio del proceso de la reforma educativa, tiene como mandato estatuir sobre el lugar y papel de las lenguas en la enseñanza. Es preciso decir que el aspecto lingüístico no es abordado en su globalidad, es decir, en su papel de vehículo de ideas y mensajes en una sociedad, sino únicamente en su capacidad de acrecentar la eficacia del sistema escolar. En este sentido, es necesario interpretar los diferentes modelos de utilización del francés y creole en los 2º y 3º ciclos de la escuela fundamental.

Así se puede leer en el Reporte de la Comisión sobre la Política lingüística en el marco de la escuela fundamental (1982:3):

« [...] Visto que para alcanzar el objetivo de bilingüismo funcional, ninguna de las lenguas debe ser favorecida y privilegiada sobre otra».

« [...] Visto que, por lo demás, cuanto más son abstractos y difíciles los datos para dominar por los alumnos (menos son concretos y familiares), (tanto) más el recurso a la lengua maternal es imperativo».

De estas consideraciones emanan los modelos propuestos por la Comisión sobre el arreglo lingüístico (cf. Cáp. 3, sección 1, n° 1.3.3.1). Se propone la enseñanza de las matemáticas en creole; sin embargo la química y la física en francés. Se nota también una ambigüedad de las recomendaciones de la Comisión, por ejemplo, además de contemplar la enseñanza del francés y creole como lengua objeto, recomienda que las materias estudiadas en creole constituyan el contenido de la enseñanza del francés y las materias estudiadas en francés sirvan de contenido para el estudio del creole (1982:9).

A nivel de la formación de los maestros, se debe tener en cuenta la mejora de la práctica pedagógica y del discurso en lengua materna. No obstante, en la elaboración del material

didáctico para cada una de las materias enseñadas en creole, se tiene que completar cada capítulo con una síntesis en francés (1982: 9). El objetivo fundamental es efectivamente el bilingüismo funcional, pero no se puede lograrlo a menos que se utilicen ambas lenguas a la par. Lucrèce (1982: 99) estima que esta alternancia de lenguas es una forma de resistencia; la decisión de limitar el creole en los primeros años, es decir, repartir las materias culturales en este idioma, mientras las científicas en francés, según él, explica el débil interés de las autoridades de entonces para acertar o encontrar medios que posibiliten el funcionamiento del bilingüismo en Haití. Preconiza el autor una escolarización completa, hasta la universidad, en creole (Michel St-Germain: 1988).

Por esa ambigüedad a nivel de la política lingüística, resulta que la utilización del creole en la enseñanza tiene sólo un valor utilitario, es decir, aumentar la eficacia del sistema e incrementar la tasa de escolarización, para una disminución del número de los abandonos. Esto se confirma por los objetivos de «bilingüismo» de la reforma. El creole tiene meramente un valor instrumental y su utilización en la enseñanza no se funda en una política cultural, sino en una aproximación de eficacia, parece querer escolarizar más

alumnos en creole para afrancesarlos en adelante. El pasaje de Trouillot (1980: 13) resume la corriente de pensamiento en este dominio; no obstante su papel (el creole) es primordial a cierto nivel de la enseñanza. A partir del creole, el niño podría aprender el francés. El creole es, al principio del ciclo primaria, un instrumento pedagógico, si se puede decir, de primer orden.

Esta ambigüedad, a nivel de la política lingüística, no toca exclusivamente el primer ciclo. Se ha entendido que es necesario escolarizar una masa en su lengua materna y proveer las herramientas de base para el desarrollo; en este caso, la pregunta es ¿por qué pasar por otra lengua para adquirir los conocimientos fundamentales que hacen al individuo funcional en su lugar? Además, esta ambigüedad tiene repercusiones sobre la motivación de los agentes de la educación quienes perciben mal las intenciones de la reforma en materia lingüística y concuerdan poca consideración a las acciones recomendadas, ya que los funcionarios del Ministerio Educativo no saben adónde van para posibilitar la Reforma; entonces, ¿cómo lo sabrían los que no tienen poder de decisión referente al tema, es decir inspectores, directivos de las escuelas y maestros?

2.7 LA LEGISLACIÓN LINGÜÍSTICA REFERENTE A LOS IDIOMAS EN HAITÍ

La legislación está prácticamente callada respecto al uso de las lenguas en Haití. De hecho, fuera del artículo 5 de la Constitución del 1987, los únicos textos jurídicos expresando algo en esta cuestión son incluidos en el Código rural del trabajo, heredado del Régimen de Duvalier. Estos códigos son hoy día desusados e incomprensibles para la gran mayoría de la población, quienes no pueden leerlos. En realidad, la legislación lingüística más importante es la de la educación, se puede citar algunos documentos como la ley sobre la Planificación de la campaña de alfabetización (1961), la ley orgánica del departamento de la Educación Nacional (1979), la ley autorizando el uso del creole en las escuelas como lengua de enseñanza y objeto de enseñanza (1979), el Decreto organizando el sistema educativo en vista de ofrecer oportunidades iguales a todos y reflejar la cultura haitiana (1982).

El programa pedagógico difundido por el Ministerio de la Educación nacional (1987-1988) define los papeles del creole y francés en la formación fundamental de los niños y en el

sistema escolar (nivel primaria). La función instrumental de este idioma, primera lengua nacional, en el proceso de aprendizaje es desempeñar un papel de integración social y cultural, asimismo asegura la base sociolingüística de la unidad nacional. En cuanto al francés, éste constituye la segunda lengua nacional de los haitianos. La enseñanza del francés debe permitir especialmente la adquisición de conocimientos científicos y el acceso a la cultura universal.

2.8 LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN HAITÍ

Las prácticas administrativas heredadas en Francia han siempre favorecido el francés a expensas del creole. Por ello, el francés ha quedado como lengua prestigiosa, estándar y cultural; el creole, lengua del pueblo. Se puede preguntar si las disposiciones constitucionales, en materia de lengua, han permitido una extensión del creole a fines oficiales en el país.

2.8.1 LA LEGISLACIÓN Y LA JUSTICIA

En el Parlamento haitiano, ambos son efectivamente utilizados por los diputados, pero el francés permanece muy claramente predominante; a veces, sucede que un

parlamentario usa ambas lenguas alternativamente. Los textos de leyes son casi todos redactados y promulgados exclusivamente en francés; no obstante algunos de ellos pueden muy excepcionalmente ser traducidos en creole. Recordemos que ni siquiera existe versión oficial en creole de la Constitución, cualquier tipo de consideraciones políticas intervienen de forma que éste no obtenga ningún lugar en los documentos jurídicos. Hay que decir que un organismo oficial canadiense, llamado «Oficina de traducción del Estado» o «State Translation Bureau», parece por el momento excluido en Haití, por el contexto socioeconómico difícil que conoce el país.

Se usa el creole en los tribunales para deliberaciones o resoluciones, pero las actas no aparecen más que en francés; fuera de la capital, los jueces usan en prioridad el creole. Precisamos que los artículos 242 y 243 tratan de arrestos y detenciones, según el artículo 243 (par. a), es preciso que se expresen formalmente los motivos del arresto o de la detención en ambos idiomas.

2.8.2 LOS SERVICIOS PÚBLICOS

En los servicios públicos, el francés es la lengua utilizada, tanto por los funcionarios, como por el ciudadano, con la condición de que éste sepa el francés; una vez establecida, la comunicación puede seguirse únicamente en creole. Un creolófono monolingüe se le hace siempre servir en la lengua que conoce, pero la mayoría de los documentos escritos son únicamente redactados en francés. Algunas misivas o comunicados de extrema importancia pueden ser traducidas en creole.

2.8.3 LA ESCUELA

En los seis (6) años de la primaria, el francés y el creole constituyen las dos lenguas de la enseñanza, en igualdad, teóricamente al menos. Los niños reciben su enseñanza, tanto en francés, como en creole. Se trata de una enseñanza bilingüe, pero las prácticas escolares no parecen uniformes. Según las ciudades, pueblos, barrios o profesores, la lengua de enseñanza puede ser casi exclusivamente el francés o casi exclusivamente el creole. Así en la capital, la enseñanza se imparte sobre todo en francés; en las pequeñas ciudades y las

pequeñas aldeas de provincia, se hace en creole; en las escuelas de lugares favorecidos de la capital, no se enseña más que en francés. La lengua de enseñanza en la secundaria y en la universidad permanece el francés. En todas las escuelas, los manuales escolares son casi redactados en francés, a excepción de la gramática del creole.

Según un estudio publicado en 2000 por las Naciones Unidas (N.U.) y el gobierno haitiano sobre Haití, destacan que un tercio de los niños de edad escolar no tienen acceso a la escuela. Peor aún, solo una pequeña minoría de niños permanecerá en la escuela por lo menos cuatro (4) años consecutivos. En cuanto a instalaciones, la mayoría de las escuelas es improvisada en edificios que no han sido concebidos con este fin.

Recordemos también que la escuela en Haití es obligatoria, pero no necesariamente gratuita, y cada vez menos pública. La calidad variable de la enseñanza, los problemas de desnutrición, las pobres o débiles condiciones materiales, el analfabetismo de los padres (al menos 70%), la ausencia de bibliotecas públicas o escolares, el alejamiento de las escuelas y la ausencia de electricidad en los hogares son otros

elementos responsables del porcentaje de escolarización poco elevada. Sólo 1,2% de la población se compromete en estudios superiores. Manifiestamente, los redactores de la Constitución no han visto la incoherencia de esta disposición (Michel S^t Germain, Line Bilodeau, Sylvie Dugas, 1988).

2.8.4 LOS MEDIOS Y EL USO DE LA LENGUA

El artículo 40 de la Constitución se refiere a la cuestión de los medios o de la publicidad. El estado se empeña a difundir a la vez en francés y en creole las informaciones del Estado:

"El Estado tiene la obligación de dar publicidad en creole y francés, por vía de prensa hablada, escrita y televisada, asimismo las leyes, resoluciones, decretos, acuerdos internacionales, tratados o c onvenios, convenciones, a todo lo que corresponde o interesa la vida nacional, salvo informaciones sobre la seguridad nacional".

En la radio, el creole es la lengua más utilizada. Es uno de los raros dominios donde la progresión del creole conoce un éxito genuino. En los años 60, la casi totalidad de las estaciones de radio emitió en francés. La situación ha cambiado completamente. Entre la treintena de estaciones

radiofónicas – las estaciones de radio son generalmente pequeñas en Haití, pero son numerosas y poseen un débil alcance de difusión – que cuenta Haití, la mayor parte sólo emite en creole, aun en la capital. Entre ellas, podemos citar Radio Antilles Internacionales, Radio Cacique, Radio Caraïbes, Radio Céleste, Radio Galaxia, Radio Haïti Inter, Radio Mélodie, etc., y otras Radio Kiskeya, Radio Kadans, Radio Lakansyèl, Radio Timounn, etc.). Una estación, Radio-Métropole, difunde en francés y en español, mientras que otra, Radio-Lumière (FM), es trilingüe creole-francés-inglés. Ninguna estación de radio es monolingüe francesa.

En televisión, el inglés es el idioma dominante, seguido del francés; el creole pasa al último lugar. Este predominio del inglés (PVS Antenne 16, Télé Haïti, TVA, Fondation 1994, etc.) se explica por el hecho de que la mayoría de los canales de televisión difunde emisiones americanas. Esto tiene que ver con una nueva cultura que se está desarrollando en Haití, por la influencia del mercado americano. Se constata también la presencia de muchos americanos de origen haitiano en el país, y la lengua hablada por éstos es el inglés, lo que hace que este idioma se fortalece en el aspecto socio-económico.

La prensa escrita es mayoritariamente en lengua francesa. Los periódicos como Le Matin y Le Nouvelliste no aparecen más que en francés. Entre las revistas semanales y mensuales (Haití en Marche, Haití Observateur, Haití Progrès, Le Messenger du Nord-Ouest, Le Moniteur, L'Union, etc.), algunos escasos diarios son publicados en creole como Journal Libète, Boukan, Bón Nouvèl, Solèy Leve, etc. Algunos periódicos consagran regularmente al creole una ó dos páginas. Un periódico se publica en inglés, le "Haitian Times".

Cabe señalar que, en el idioma creole, se puede escuchar la música, poesía y literatura entre otros. Referente al cine, hay películas realizadas éste y son proyectadas en las mejores pantallas cinematográficas del país. Además, el análisis hecho sobre el aspecto lingüístico en Haití nos llevó a la conclusión de que el país se encuentra en una encrucijada, por un lado no se puede utilizar el creole totalmente (idioma más hablado en Haití) porque debemos dominarlo, y por otro tampoco los haitianos dominan el francés, sea escrito, leído y hablado.

Por ello, la literatura haitiana y la poesía en creole enfrentan dos problemas: la lengua y la difusión. La gran mayoría de

las obras se publicaron en francés. La concepción de la educación y su modo exclusivo de comunicación (el francés), la ausencia de una grafía o de una representación de este idioma y de una demanda para este producto, la influencia francesa y el vínculo a los productos franceses hicieron que no dieron al creole su valor como lengua, tanto adentro, como afuera del país, lo que implica que las gran corrientes literarios franceses tuvieron adeptos, tanto en la forma, como el fondo. Por un lado, la situación económica del país no permite que haya un público que puede leer y consumir la literatura haitiana, y por otro no fomenta en los jóvenes el gozo de componer versos en creole; sin embargo existen muy pocas obras literarias en este idioma y se leen raramente. Además, no hay hábito de lectura tampoco. Con la influencia Norteamericana, de América Latina y de Europa, la gente está queriendo consumir sus productos, sin poder hacerlos. En este contexto, se constata la plasmación de un mundo imaginario, es decir, la gente entra en un tipo de visión del mundo que parece insostenible para la solución de los verdaderos problemas sociales y el desarrollo nacional, lo cual tiende a menospreciar los valores culturales del país, ya que el creole, con relación al francés y las demás lenguas, no es totalmente valorado por la sociedad.

2.8.5 ANUNCIOS O CARTELES COMERCIALES

La libertad completa de expresión y de uso reina en el dominio de fijación de anuncios en Haití. Se reparten las prácticas de manera funcional. Los carteles de edificios gubernamentales sólo se publican en francés. Los edificios y organismos municipales traen inscripciones monolingües francesas en la capital (Puerto Príncipe), y a veces bilingües (francés-creole) en las ciudades provinciales. La moneda, los timbres o sellos, la toponimia y el sistema de señales de carretera son igualmente en francés.

La diversidad es muy grande, respecto de los anuncios comerciales. Los grandes almacenes y empresas de la capital fijan carteles sólo en francés, las empresas medias en francés y creole, las pequeñas en creole. Las empresas de importación y de exportación y todas las empresas, así que las tiendas para turistas, haciendo comercio internacional, utilizan el inglés y francés. El español es relativamente frecuente en el sector turístico o algunos centros comerciales en Haití, particularmente en la capital. Son lugares visitados o frecuentados por extranjeros, la diáspora haitiana y gente adinerada, no precisamente por toda la población haitiana. No

obstante, el idioma corriente hablado en Haití es el creole. Los grandes y pequeños negociantes, los consumidores (campesinos y ciudadanos) lo usan diariamente en todos los ámbitos de la vida nacional. Todo depende del contexto socioeconómico y político en lo cual se usan los idiomas.

2.9 LA CONSIDERACIÓN SOCIAL DEL CREOLE Y FRANCÉS

Hay motivo para, después de la revisión de diferentes teorías acerca de la formación del creole, del fundamento teórico de la diglosia, de variables sociolingüísticas, abordar la cuestión de aptitudes y juicios sobre este idioma. Los calificativos, utilizados para describir éste, representan la imagen mental que tiene la gente.

El elemento más constante de desvalorización del creole es su relación con el francés, siempre respecto de la lengua normalizada que denota la dependencia morfosintáctica y la dependencia de composición o de combinación. Entonces, no es una lengua, es un derivado. Como lo escribe Valdman (p. 330): "No se puede otorgar su plena honorabilidad lingüística al creole hasta que se quite totalmente el prejuicio, según el

cual constituirá una forma reducida o modificada del francés normalizado".

Este fenómeno de desvaloración lingüística actúa sobre la percepción del lugar e implica el menosprecio o rebajamiento del idioma por el hablante del mismo. Cuando se inhibe la utilización de la lengua materna en ciertas ocasiones, sea por una norma social, sea por reglamentos (Ej. Prohibido hablar creole en la escuela) o cuando se desvaloriza la lengua materna ridiculizándola y asociándola a un hablar débil e incompleto, se asocia el lugar a esta desvaloración. En un debate televisado acerca del creole, se desafió a un participante traducir al creole «mentalidad positivista», sin utilizar una base francesa; por no encontrar una expresión o palabra correspondiente, se concluye que el creole no es hecho para el alto saber. En esta situación, en un lugar esencialmente creolófono, se asocia el lenguaje a un lugar inferior.

Así, el niño en la escuela, inculcándole el concepto de que su lenguaje es inferior, asociará su lugar a esta inferioridad, y su deseo será abandonar este lugar desvalorizado. Es la quiebra entre el entorno y el niño. Clifford Fyle (1976: 50-51), sobre

este proceso de desvaloración lingüística, habla del profesor que insiste sobre la utilización de otra lengua (refiriéndose al inglés, en Sierra Leona) y prohíbe la utilización de la lengua materna. Al respecto, escribe:

"Ningún maestro puede lograr el éxito cuando impide al niño usar su lengua materna, pero lo que logra hacer es ocultar al niño el lenguaje local, es decir, hacer que éste menosprecie su lengua materna. Esto confunde y retrasa el desarrollo cognitivo de los alumnos. Es el caso de un joven estudiante de inglés, dónde el maestro trata de hacerle inconsciente de las diferencias entre su lengua materna e inglés, y éste, al saber que su supuesto lenguaje inferior es su única real posesión lingüística, empieza a considerarse como un ser humano inferior despreciando la lengua natural que no puede él arrojar, ni esforzarse a conseguir, es decir, las habilidades en el uso de la lengua extranjera, a menos que sea excepcional. Además, el hacer creer al niño que su lengua es inferior, indigna de respeto y de amor, implica que éste no valore y valore su cultura, lo que pueda provocar un menosprecio y una depreciación de su lugar, de sus parientes y de sus propias cercanías. En este contexto, los maestros, sin

darse cuenta, ocasionan o producen en el niño una hendidura o fisura entre éste y su medio ambiente".

Belloncle (1981: 87) agrega que, si se frecuenta la escuela, no es en la esperanza de aprender algo para obrar o funcionar en su lugar, sino en la esperanza de abandonarlo. Todos los elementos desvalorizados reúnen la alteración del sentido, el lenguaje incorrecto pueril, las costumbres viciosas del lenguaje, el sentido impropio, desfiguración de palabras. La descripción del contacto con el francés de Marie Bellegarde (1925) es real, aún en el presente; además, en algunos lugares, se difunde todavía esta concepción del creole. Subraya la autora el uso frecuente del creole en el entorno de los niños haitianos, y sugiere que el Estado construya establecimientos escolares, dónde se les enseña sólo el francés, para posibilitarlos la cultura de la lengua francesa, la expresión oral y escrita del idioma. Aunque tres cuartos de los niños no terminen la primaria, es necesario darles un conocimiento suficiente del francés para permitirles guardar el contacto con los libros (Bellegarde, 1925: 9). El francés es visto como un medio de adquisición de todos los conocimientos, un instrumento indispensable del pensamiento, la llave que nos da acceso a las obras más altas

del espíritu humano. Se encuentra ahí un rasgo característico de la élite, es decir, una disociación social entre «ellos» y «nosotros». Subraya que «su creole» (hablando de sirvientes) permite comprender las órdenes en francés (Bellegarde, 1925:10).

Según Jeanne Philippe (1975: 47-48), doctora en medicina y en sicopatología social (París), para el haitiano, saber hablar francés es un honor, una prueba del estatuto social y de instrucción, y hablar creole es un signo de estatuto inferior. Ciertas enfermedades mentales pueden resultar del «estrés lingüístico»:

"Algunos que no hablan francés, teniendo la vergüenza de expresarse en creole, ni siquiera hablan cuando es necesario. Esta falta de comunicación puede ocasionar confusiones mentales. Los que hablan francés se sienten superiores a los que no lo hablan, lo que no está lejos del delirio de grandeza (megalomanía). El drama se acentúa cuando padres provenientes del pueblo, por ciertas circunstancias, han alcanzado un nivel medio. De buena fe, estos padres piden a sus niños que se expresen en francés. El diálogo entre padres y niños, indispensable

para la formación de la personalidad, no tiene lugar, lo que produce perturbaciones mentales".

En ciertos casos, los padres que hacen fortuna, en el momento de los estudios de sus niños, cambian éstos de escuela. Los niños abandonan una escuela para niños del pueblo, dónde se dan explicaciones en creole, e ingresan en una escuela dónde no hablan más que francés. El niño que no entiende bien éste puede desarrollar una debilidad intelectual funcional. Algunos individuos paranoicos o maniáticos, quienes no saben hablar francés, imitan el francés hablando el creole, es lo que se llama «el hablar apuntado». Esto puede ser uno de los síntomas de una reacción paranoica.

Philippe (1975: 97) añade que el problema que se está planteando a los psiquiatras (y se puede añadir a los médicos) haitianos, es la selección de la lengua para el tratamiento. En la clase media, si se utiliza el francés, lengua más o menos dominada por el paciente, el examen arriesga ser falseado; el cliente, molesto, incómodo o apenado, no expresará todo su pensamiento. Si se utiliza el creole, el paciente puede sentirse ofendido. De hecho, concluye que se empieza la conversación en francés, y se introduce poco a poco el creole.

No obstante, aunque el francés es muy valorizado, se reconoce al creole el estatuto de lengua materna. Faine (1936: 8) escribió: «A decir verdad, el francés nunca ha sido realmente la lengua de Santo Domingo, como en nuestros días en Haití, fue la lengua de los cultos, la lengua de la alta sociedad o del gran mundo, la lengua de grandes recepciones. En resumen, la negación del valor del creole es un fenómeno de la élite que utiliza esta argumentación para distinguirse de la masa».

Esta desvaloración lingüística se expresa de diferentes maneras, tiene también su imagen en el nivel escolar. Bertrand (1978: 21) escribe:

"Se asiste a una lucha entre las dos lenguas, lucha ligada todo lo largo de la historia de Haití, a un tipo de lucha de clase: el francés, lengua de la clase dominante, adoptado para denigrar y mantener el creole en un estado de inferioridad; y el creole, lengua única de las masas, a quienes se acaba por hacer creer que son inferiores a los que hablan francés. Así se creó una ideología diglósica, tendiente a consolidar la superposición entre las dos

lenguas en conflicto. La escuela ha sido el medio más seguro para asentar esta ideología".

Este sistema escolar produjo una pequeña clase obrera, para la cual escribe Gouraige (1974: 136): « El sistema aseguró el acceso al certificado de estudios; sin embargo para este grupo formado por dicho sistema, no es necesario hablar bien francés para pretenderse culto, pero se desdeña bastante el creole para no decir iletrado».

Esta ambigüedad lingüística está estrechadamente religada, para retomar la expresión de Hubert De Ronceray (1979), al «imagen mental de la educación». Fleischman (1976: 10) destaca la importancia de la educación en Haití. Desde la independencia, el haitiano debía probar o argüir al mundo blanco que era tan inteligente, y que su educación era tan respetable como la que se encontró en « los países desarrollados». Además, en el momento de la independencia, hacía falta que encabezara el Estado gente que tenía un mínimo de educación para favorecer la pequeña capa social, llamada «evolucionados».

La evolución llegó a ser el valor supremo en la nueva jerarquía haitiana, la pequeña clase educada se consideró la «élite» del país, quien demuestra a menudo su antipatía a la clase de campesinos «primitivos», por su cultura. Entonces, volviéndose un símbolo de posición social, la educación perdió su valor real y práctica. Tener la educación significó tener ciertos conocimientos en latín y griego, en filosofía y literatura francesa, pero no ser competente en las cuestiones importantes o de gran interés para la sociedad, es decir, para el florecimiento o expansión socioeconómica de la nación haitiana.

Dartigue (1939) saca tres concepciones de la educación: la primera considera la educación como la transmisión pura y simple de conocimientos y de informaciones, asimismo mide la educación e instrucción de una persona por su capacidad de hablar y escribir el francés con cierto grado de perfección y por sus conocimientos en literatura francesa. La enseñanza, en esta óptica, debe ser necesariamente clásica a nivel de secundaria, y sería primordial poner la mira en la erradicación o extirpación del analfabetismo, por la adquisición del francés. La segunda es menos estrecha en cuanto a su contenido, pero muy elitista. Se considera que

Haití es una provincia intelectual de Francia dónde una cultura haitiana o creolófona no puede desarrollarse. Estas dos primeras concepciones tienen el ideal francés como modelo. Por fin, la tercera concepción se dirige a una estrecha relación entre el pueblo y la educación, como factor de desarrollo social y humano. Éste no ocasiona el aislamiento de Haití, ni la eliminación de la lengua francesa y de sus representaciones.

Estas diversas concepciones se encuentran todavía en nuestros días, tanto en los padres, los maestros, las clases dirigentes, como en los estudiantes. Bernard Dorion (1973), embajador de Francia en Haití, declaró en una conferencia que el creole era la lengua del hogar, y el francés, la lengua de la vida social, de los negocios, de los viajes. Se puede citar dos estudios mostrando que el concepto de la educación, directamente ligado al conocimiento de la lengua francesa, es aún tenaz. En un simposio sobre la enseñanza en creole, celebrado en Puerto Príncipe en agosto del 1979, ciertos participantes reportaron experiencias y encuestas hechas acerca de los niños haitianos. Paul Antoine (informe del simposium, 1979) encontró a 100 niños de 10 escuelas diferentes. A la pregunta « ¿Te gusta la escuela? », los 100

contestaron «sí». A la pregunta « ¿Por qué te gusta la escuela?», 63 a alumnos (sobre 100) respondieron «Para aprender francés». En el marco de la redacción pedida (en creole), el conjunto de los temas giró alrededor de «para aprender a hablar» (sobrentendido francés).

Algunos datos merecen ser destacados. El universo del niño es esencialmente creolófono. Jamás oye prácticamente hablar francés fuera de la escuela, la lengua de los padres se estima en 100% creole; las actividades lúdicas, los amigos, el mercado, el huerto están en un medio ambiente creolófono. Se utiliza, en la radio, un creole afrancesado, es decir, un idioma que no es ni creole ni francés porque mezclan ambos, es decir, se empieza con uno y termina con otro. Se usa el creole en situaciones familiares, mientras el francés se encuentra en situaciones principalmente escolares. A pesar de esta comprobación auténtica de un universo creolófono, los niños estiman que el francés es más bonito y más útil que el creole para la obtención de un trabajo mejor remunerado.

2.10 POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS EN HAITÍ

Desde los años ochenta (80), se han empezado, en el sector educativo, numerosas y ambiciosas reformas, entre las cuáles la reforma de Bernard, la elaboración del Plano Nacional de Educación y de Formación (PNEF), así como la Renovación del Secundario.

2.10.1 LA REFORMA DE BERNARD

Como parte de las innovaciones del programa, esta reforma preveía la introducción de una escuela básica, de tres (3) ciclos en diez años. En este contexto, se incluye el creole como lengua de enseñanza y objeto de aprendizaje, el francés oral en primer y segundo año, el francés escrito a partir del tercer año, con el objetivo de proyectar las bases de un bilingüismo equilibrado. Se preveía también la promoción automática en segundo y cuarto años, la Iniciación Tecnológica a las Actividades Productivas (ITAP) en la enseñanza básica y la renovación de la enseñanza secundaria, con la creación de liceos técnicos y de escuelas profesionales del segundo grado (MENJS, 1996).

Lanzada desde 1979 bajo el ministerio de Joseph Bernard, la reforma tenía como principales objetivos:

1. La aplicación de la Escuela Fundamental (Escuela básica). Ésta contiene tres (3) ciclos, cuya duración es de 10 años (devuelto más tarde a nueve años). La Escuela fundamental reemplazaría la escuela primaria tradicional, y adicionalmente los tres primeros años de la escuela secundaria. El tercer ciclo, de una duración de tres años, tiene dos opciones: enseñanza general y enseñanza técnica y profesional, ésta debería ofrecer una salida o apertura sobre el mercado del trabajo.
2. La introducción de nuevos métodos pedagógicos orientados sobre el método científico (observación, descubierta, experimentación, práctica de raciocinio o reflexión, etc.), estos métodos reemplazan los tradicionales de aprendizaje, basados en la enseñanza y la memorización sistemática.
3. La promoción automática en el interior de los ciclos de enseñanza.
4. La utilización de la lengua maternal de los alumnos (el creole) como lengua de enseñanza, con vistas a asegurar un

medio ambiente más propicio a la comunicación y al aprendizaje.

5. La elaboración de un currículo que integra elementos de la cultura nacional y responde al desarrollo socioeconómico del país.

6. Programas de formación y de reciclaje para mejorar las realizaciones pedagógicas del cuerpo docente.

7. La elaboración de material didáctica (manuales, guías...) y la distribución gratuita de este material a los alumnos.

8. El fortalecimiento del marco administrativo y pedagógico de las escuelas, con la ayuda de un cuerpo de inspectores y de consejeros pedagógicos que tienen que velar por la implantación de la reforma.

El Instituto Pedagógico Nacional debía ser el organismo fundamental para la aplicación de la reforma educativa, la cual aseguró efectivamente la materia de elaboración del currículo, de producción de material didáctico y de formación del cuerpo docente, etc. ¿Qué es hoy de esta reforma lanzada desde hace 17 años? Una publicación reciente, realizada en el marco del proyecto de elaboración del Plano Nacional Educación 2004, tiene en cuenta la discontinuidad y roturas que marcaron la aplicación de la reforma desde la adopción

de la ley de 1982. Este diagnóstico del sistema subraya entre otras cosas:

1. La ausencia de la estructura educacional prevista por la reforma, particularmente las desembocaduras hacia el empleo a diferentes niveles del sistema.
2. Un guía docente, publicado bajo el título: "primero konzerns mwen: gid met la", que facilita la aplicación del programa oficial.

Para la enseñanza fundamental han sido elaborados:

- 6 documentos de programas que corresponden a los seis años de los primeros y segundos ciclos, es decir, un documento cada año.
- 26 documentos de programas para el 7º, 8º e 9º años del ciclo tercero y último. Estos documentos corresponden a las diferentes materias impartidas durante los tres años del ciclo: matemáticas, creole, francés, inglés, español, ciencias experimentales, ciencias sociales (7º y 8º años), educación física e ITAP (Iniciación en la Tecnología y en las Actividades Productivas).

2.10.2 LOS ENUNCIADOS DE INTENCIÓN DE LA REFORMA

Se considera que es importante para el alumno haber adquirido, al final del primer ciclo, un buen dominio de la lectoescritura en creole y una iniciación al francés suficiente, para utilizar esta lengua en la enseñanza, en el segundo ciclo. Un bilingüismo funcional o bilingüismo no especializado debería ser instalado en el segundo ciclo. Los principios sobre los cuales reponen la utilización del creole son:

1. cualquier lengua es potencialmente capaz de vehicular todos los tipos de saberes, incluso los saberes científicos;
2. el creole no puede actualizar la enseñanza. Hay que destacar que se hace explícitamente mención de la voluntad de promover la lengua creole en la vida social y cultural del país.

El objetivo general es el de un bilingüismo funcional que debería ser alcanzado en el segundo ciclo de la enseñanza fundamental. La utilización del creole como lengua de enseñanza tiene como objetivos:

1. La promoción de la lengua creole, difusión de la cultura nacional, estudio de la lengua y de la literatura de expresión creole.
2. La extirpación acelerada del analfabetismo.
3. Un acceso más fácil del código escrito en francés.
4. La utilización, a largo plazo, de esta lengua en todas las disciplinas.
5. Por último, se trata de tomar en cuenta la realidad lingüística del país, tratar de reestructurar los dispositivos de la educación a partir de esta realidad, y a la vez posibilitar una enseñanza bilingüe funcional en el país (creole y francés).

La utilización del creole como lengua de enseñanza conducirá a su enriquecimiento y a su desarrollo, en la medida en que el creole responda a las demandas y a las necesidades de comunicación en los aspectos de la vida cultural, social y en los dominios técnico y científico. Se espera también, gracias a esta reforma de la enseñanza, propiciar el desarrollo de la competencia en francés, por la adopción de una nueva estrategia, de métodos más eficaces y más apropiados para la enseñanza. En el principio básico, permanece la eficacia en la transmisión de los conocimientos;

en una perspectiva de flexibilidad y de pragmatismo, este principio debe guiar la selección de la lengua de enseñanza en una disciplina particular, en un momento dado de la escolaridad y en una disciplina específica. Este criterio de eficacia permitirá optar entre el francés y el creole, según las materias.

A pesar del reconocimiento del creole como lengua única de la gran mayoría de los inscritos, se estima que el francés enseñado oralmente, desde el primer año, permitirá adquirir una competencia en comprensión y expresión oral, y facilitará el paso a la lectura y a la escritura del francés (en tercer año). Se especifica claramente el objetivo de la enseñanza en el primer ciclo. A final del primer ciclo, el alumno debe haber alcanzado un nivel de competencia en francés que le permita entender y expresarse oralmente en estas situaciones comunes de la vida cotidiana, leer textos sencillos y escribir frases cortas.

El mayor principio, sobre el cual casi todos concuerdan, es el de la eficacia en la adquisición de los conocimientos. La promoción del creole, aunque sea un objetivo reconocido, no es más extensa que la competencia del francés. No se puede

constatar que el objetivo es ambicioso, tomando en consideración posibilidades de interferencias lingüísticas que surgirán forzosamente de la utilización de las lenguas, de la débil calificación de los maestros y del dominio del francés, inclusive situaciones cotidianas esencialmente creolizantes.

2.10.3 LA APLICACIÓN DE DICHA REFORMA

A través de los diferentes balances establecidos por la Dirección de la Planificación del D.É.N, se obtienen datos contradictorios respecto de la evolución de la implementación de la reforma. Según el balance de las realizaciones del plan sectorial de educación 1976-1981 (publicado en febrero, 82, 984 clases habrían participado en la preexperimentación y 3, 360 alumnos habrían sido tocados (en vez de las 110 clases y 5500 alumnos). En cuanto a la experimentación, habría tocado 310 clases y 15, 550 alumnos (en vez de las 400 clases y 20, 000 alumnos). Subrayan que los efectivos experimentales tocan sólo 839 clases y no representan sólo 6,4% (en vez de 8%) del conjunto (41, 950 alumnos sobre 658, 100). Se constata también que el seguimiento a la continuación no ha sido a la altura de la tarea.

Por lo demás, la experimentación ha sido caracterizada por una insuficiencia en la continuación de las cohortes y la coordinación de las operaciones de implantación de clases fundamentales. En realidad, sobre las 83 clases experimentales, sólo 23 harán el objeto de una continuación intensiva y regular. La amplitud de la tarea de experimentación ha sido menospreciada desde el principio, y los medios adecuados no han sido preparados en este sentido. Desde octubre del 1982, se había hablado de una generalización progresiva del primer A.F., pero no de una generalización completa, a causa de estas dificultades (MENJS, 1985).

Otro balance sobre el asunto (Planificación de la reforma educativa; estado de la situación y preparación de la nueva entrada escolar 1983-1984), en fecha de julio del 1983, bosquejó un compendio general de la situación. La nueva estrategia de la generalización progresiva previó alcanzar 40% de los 180,000 alumnos del primer año (72,000 alumnos). Ahora bien, según los datos, sólo había 23,4% (42,100). Han atribuido esta situación a ciertos factores:

1. El atractivo ejercido por las clases tradicionales, en las cuales la lengua útil es el francés.
2. El abandono de las clases del primer A.F., a consecuencia de atrasos en la distribución del material didáctico.
3. La falta de continuación sobre el terreno y ciertas condiciones socioeconómicas precarias.

El sector privado parecía poco empeñado en el proceso de reforma. Así en el departamento del Oeste, sólo 11 escuelas privadas sobre 700 poseían un primer año fundamental. Excepto en los departamentos de Artibonite y del Noreste donde 30% a 40% de las escuelas privadas habían abierto un primer A.F.; sin embargo en todos los demás departamentos se encontró cierta resistencia, cuyas causas eran:

1. Una falta de información y de motivación del sector privado.
2. Una insuficiencia de maestros formados.
3. El riesgo de perder el efectivo, en provecho de las escuelas tradicionales (el gusto del cliente en un contexto escolar de mercado libre).

En total, 324 escuelas privadas y 603 escuelas públicas (sea un total de 927) sobre 3,430 escuelas primarias

empadronadas aplicaron el programa de la reforma. No obstante, cabe destacar que en la zona metropolitana de Puerto Príncipe (Departamento del Oeste), la reticencia del sector privado es la más fuerte, sólo 12% del efectivo del primer año del sector inscrito en la escuela fundamental, la tasa de aplicación global no es sino 6% para el conjunto de los años. Según el balance, desde 1982-1983, las escuelas privadas manifiestan una abertura más amplia frente a la reforma, sin que ninguna instrucción oficial exija una «integración cualquiera» a ésta.

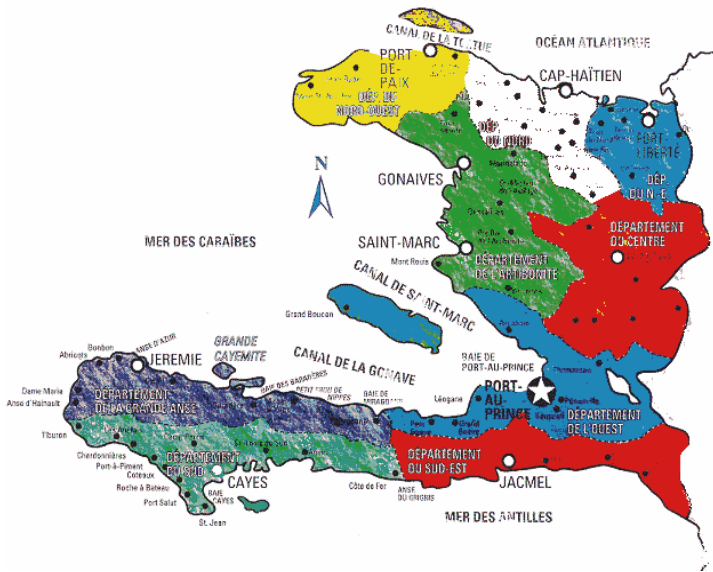
Asimismo habían previsto el reciclaje de 16, 000 maestros en el momento del ejercicio quinquenal de 1981 a 1986. En 1981-1982 y 1982-1983, 2 596 y 2 395 han sido respectivamente reciclados. Según el balance de junio del 1985, hay 40% de los 2, 189 maestros del sector público, nivel fundamental, y 16% de los 1313 maestros del sector privado, nivel fundamental, reciclados en el marco del programa definido de la reforma. Se estima que si el reciclaje de los maestros se desenvuelve de manera satisfactoria, será necesario acordar una atención más sostenida al reciclaje de los consejeros pedagógicos, directores e inspectores de escuelas. En el Balance de las realizaciones del corte anual

1982-1983, destacaban el pobre resultado del reciclado en la categoría inspectores: 15 sobre 120.

Además de las dificultades encontradas a nivel del reciclado, se constataba un atraso en la impresión del material didáctico en julio del 1983, aun cuando los equipos de francés oral, de lectura y de escritura creole, de matemáticas, hubieran entregado su manuscrito.

En este contexto, la reforma, para distintas razones políticas, sociales, económicas y pedagógicas, marcó el paso durante algún tiempo, es decir conoció un retraso y se reanimó seguidamente. El retraso momentáneo tuvo lugar en el peor momento de la crisis, llevando al aspecto lingüístico. De hecho, la reforma, así como su aspecto lingüístico, desempeña un papel determinante en el equilibrio sociolingüístico.

MAPA DE HAITÍ PARA UBICAR LAS LOCALIDADES MENCIONADAS EN EL TEXTO



2.11 LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA APLICACIÓN DE LA REFORMA

A finales de los años 1980 y a principios del 1981, visitas sistemáticas han sido emprendidas por un equipo pluridisciplinario del I.P.N. en algunos centros, para evaluar el progreso de las clases de experimentación y la aplicación de la reforma. Publicado en abril del 1981, el Documento 1, balance de las traslaciones del equipo pluridisciplinario,

analiza los instrumentos de evaluación, la organización general de la experimentación y destaca las condiciones de la reforma (MENJS, 1995).

Las evaluaciones identificaron todos los problemas clásicos encontrados cuando pusieron en marcha las reformas educativas: material didáctico retrasado, debilidad del apoyo de encuadramiento, debilidad logística, falta de información cerca de los padres, locales inadecuados, etc.

Particularmente en el aspecto lingüístico, se identificaron dificultades importantes. En primer lugar, se constató que los maestros, prácticamente, no recibieron formación en cuanto a los contenidos y a la metodología del francés oral. También se notó que la formación básica de los maestros para la enseñanza del francés, lengua extranjera, es netamente insuficiente: es necesario, para enseñarlo, dominar la lengua y tener una «capacidad metodológica y didáctica específica». En tercer lugar, se constató que la utilización del creole como lengua de enseñanza y la puesta en aplicación de una reforma que rompe el cuadro tradicional de la escuela haitiana crearon dificultades, visto que faltaban la información y la preparación mental (o sensibilización al

cambio). Además, según los consejeros pedagógicos, agentes que sirven de apoyo importante para la reforma, el papel del creole como lengua de enseñanza no había claramente percibido.

El relato Documento I consta de dos partes específicas al lenguaje: el francés oral y creole y pedagogía. El método del francés oral se revela difícil de comprender. En la primera fase se trata, a partir de imágenes (de la imagen única a la secuencia de cuatro imágenes), de crear un diálogo (pedagogía de la imagen). En el momento de la fase de iniciación a la lectura de las imágenes, el maestro utiliza el creole presentando unas estructuras y palabras de vocabulario francés, a partir del medio escolar (método directo). La pedagogía de la imagen y el método directo se desarrollan durante cinco semanas, una hora por sesión diariamente.

En la segunda fase, se presentan a los personajes quienes el alumno verá evolucionar en las lecciones de francés oral, durante 12 sesiones. Por fin, en la tercera fase, abordan el método propiamente dicho. Se presenta una historia en la cual evolucionan ocho personajes, adultos y niños de dos familias haitianas. Hay doce lecciones de 14 sesiones cada

una. Estas últimas son estructuradas de la manera siguiente: un trabajo en creole sobre las imágenes (una sesión), un diálogo auténtico fundado sobre una situación normal de comunicación (dos sesiones), tres diálogos gramaticales o diálogos artificiales (nueve sesiones) permitiendo la adquisición y la producción de las estructuras y del vocabulario siguiendo la secuencia: presentación, explicación, dramatización, memorización y ejercicios estructurales, y dos sesiones consagradas a una vuelta al diálogo auténtico para una memorización y una dramatización.

Las condiciones de éxito de este método complejo se fundan en la formación y el reciclaje de maestros, su capacidad de observación y de dominio de la lengua, la disponibilidad de fichas y tablas con imágenes. Ahora bien, su formación fue inadecuada e insuficiente y el dominio de la lengua es relativo, teniendo en cuenta el nivel de calificación. Los retrasos, la entrega de fichas y tablas con imágenes modificaron el acceso, de manera que la evaluación resulta muy difícil. La utilización de escalafones de observación no alcanzó los resultados esperados, es decir, el contenido se presta poco a una observación sistemática y es uno poco

conciente del valor de la observación. Por fin, una última apuntación concierne las observaciones hechas por unos consejeros pedagógicos. Se constató, en ciertos casos, una falta de respeto en la introducción de dificultades gramaticales, una utilización del creole para dar consignas, una dificultad en el maestro a nivel de la pronunciación y estructuras fraseológicas o gramaticales y una laguna en cuanto a la corrección de los errores de pronunciación y de estructura de los alumnos.

Esta aproximación del francés oral se basa en un método muy estructurado, dejando pocas posibilidades de adaptación a situaciones problemáticas. Que retrasen las fichas o que pierda un maestro una serie de fichas, se compromete la aplicación del método.

La segunda parte importante engloba el creole y pedagogía. Las observaciones son suficientes e importantes para justificar su presentación y extensión.

En conclusión, la realización o práctica de los programas de enseñanza se topó con dificultades múltiples desde sus primeras aplicaciones, al principio de los años 80. Entre estas

dificultades, de las cuales varias no han sido completamente superadas todavía, podemos citar:

- La falta de material que responde a las normas del nuevo currículo.
- La formación inadecuada de los profesores, los directores y del personal de marco del ministerio.
- La difusión inadecuada de las ideas de la reforma educativa. En efecto, los diferentes interventores y participantes del proceso educativo no fueron bastante imbuidos de finalidades e implicación del nuevo currículo. La necesidad de una promoción a favor de los nuevos programas es tanto más grande, ya que su aplicación se acompañó de una resistencia alimentada por distintas concepciones y prejuicios que nacían en las costumbres de la escuela tradicional, así como en los intereses de los sectores dominantes de la sociedad. Si se añade a esto una falta de promoción sistemática de las nuevas ideas, cerca de los que fueron directamente implicados en la puesta en ejecución de la reforma (directores, profesores, marco del ministerio), nos explicaremos ¿por qué, desde el principio, la resistencia vino por su parte? El día de hoy, la necesidad de una promoción sistemática a favor de la reforma

educativa es evocada todavía en el curso de las reuniones de educadores y en resoluciones de asambleas (resoluciones de los Estados Generales de la Educación de enero de 1996).

- La utilización del creole en el currículo. Una de las resistencias más feroces encontradas, desde el principio en la aplicación de la reforma educativa, fue la oposición a la utilización del creole como lengua de enseñanza. Se constata hoy que esta fuerte resistencia se atenuó, pero no es completamente desaparecida. El caso es que el creole, entre tanto, se hizo lengua oficial (constitución de 1987) y su utilización se difundió en los medios de comunicación hablados, televisados y escritos; sin embargo a nivel escolar, el cuerpo docente y administrativo siempre no gozó de una formación suficiente para utilizar el material de la escuela fundamental o básica. El peso de la escuela tradicional que se añade a estas coacciones hace todavía difícil la utilización del creole como previsto en los nuevos programas.
- La falta de material que responde a las normas del nuevo currículo.
- La formación inadecuada de los profesores, los directores y del personal de marco del Ministerio.

No obstante, hay que anotar progresos en la tentativa o ejecución de la reforma educativa. Muchas escuelas, aunque no adopten totalmente el currículo renovado, se inspiran parcialmente en la nueva metodología en ciertos aspectos de su enseñanza: utilización de ciertos manuales que responden a las normas más metódicas de la escuela fundamental, preparación de las lecciones, la utilización del creole como el medio de enseñanza, etc.

En muchos casos, se utilizan manuales muy tradicionales y manuales del IPN (Instituto Pedagógico Nacional) en clases, cuyo objetivo es esforzarse por aplicar los objetivos del programa de la enseñanza fundamental. En otros casos, los manuales que responden a las normas de los nuevos programas son utilizados según la metodología tradicional de aprendizaje, basada esencialmente en la memorización sistemática de capítulos, de párrafos, etc.

2.12 CREOLE Y PEDAGOGÍA

Las observaciones realizadas por los consejeros pedagógicos de las provincias y los del I.P.N permiten hacer las constataciones siguientes:

1. A nivel de la experimentación de los nuevos programas, la introducción del creole como lengua de enseñanza no es entendida en su papel pedagógico, por los maestros implicados y por los consejeros pedagógicos. Se imaginan que desde el aula, la lengua de comunicación es el creole, se resuelven los problemas, y que éste basta con hacer adquirir a los niños todas las nociones. Esto ocasiona una confusión en el plano de diferentes tipos de discurso (discurso ordinario y discurso pedagógico) y en el plano de diferentes niveles de lengua.

2. Esta confusión da lugar – y se lo constata bien – a numerosos casos de interferencias lingüísticas entre el francés y creole, en su mayor parte léxicas, sintácticas y semánticas.

3. Los maestros, en las guías bilingües, se refieren siempre al texto francés descuidando así el creole y usan aún una traducción espontánea e improvisada a partir del francés.

4. Se imparten cursos en creole, pero las consignas respecto al orden, a la disciplina se hacen generalmente en francés, lo que ocasiona una mezcla total de ambas lenguas, es decir, frases mitad creole, mitad francés o que son ni creole ni francés. No hay neta demarcación en estas dos lenguas para los maestros.

5. Parece que los maestros, los directores, consejeros pedagógicos no entendieron de manera precisa y clara la importancia de la introducción del creole en las clases y del problema de lengua de enseñanza (lengua objeto, lengua útil o instrumento). La lengua (el creole) es desvalorizada en la mente de los alumnos y maestros, el nivel de motivación se rebaja, ya que en algunas escuelas se prohíbe hablar éste.

6. Parece que la formación de los maestros y consejeros pedagógicos se limitó demasiado a la adquisición del sistema gráfico del creole. Esto no basta con permitir una reflexión sobre las leyes de funcionamiento del creole (sintaxis, fonología etc.), lo que ocasiona un obstáculo mayor para el trabajo.

7. A nivel de los niños. Ellos hablan el creole en casa, en las calles, en todas partes. No obstante, es preciso señalar que no tienen oportunidad para hablarlo en clase. Los tipos de ejercicios propuestos por las fichas les constriñen siempre a realizar actos mecánicos y lingüísticos, no comunicativos y expresivos. No se les da la oportunidad de responder las consignas por un acto de palabra, por ende, no aprenden ellos a expresarse en su idioma de manera que pueda descubrir el funcionamiento del mismo.

Añadida esta confusión a otros factores como la falta de formación de los profesores para utilizar nuevos programas, la debilidad del marco pedagógico y administrativo de las escuelas, éstos contribuyen al bajo nivel de eficacia interna actual del sistema escolar haitiano.

Por lo anterior se desprende que esta reforma lanzada por el Ministro Joseph Bernard, a finales de los años 70, no conoció gran éxito. No obstante, el Ministerio de la Educación Nacional y de la Cultura se inspiró para elaborar el plan Nacional de Educación y de Formación.

2.13 EL PLANO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN (PNEF)

El diagnóstico del sistema educativo haitiano de 1995 permitió a las autoridades educativas descubrir varios problemas que afectan todavía la Educación como la desigualdad de oportunidad de acceso en la escuela, la mediocre calidad de servicios ofrecidos y la debilidad del sistema en materia de planificación y de gestión del sector, así como la inadecuación "formación/empleo". Así el PNEF (Plano Nacional de Educación y Formación) traduce una

nueva voluntad política que pretende atacarse de manera global a la orientación o enderezamiento duradero de la educación en Haití. El Plano consta de diez objetivos, entre los cuales los más prioritarios son: acceso, calidad, eficacia externa y gobernabilidad del sistema.

El Plano de Educación determina cuatro ejes principales de intervención sobre el sector:

1. La mejora de la calidad educativa, es decir, el desarrollo de la docencia y el progreso de los alumnos y estudiantes, tanto del sector público, como privado, enfatizada en los conocimientos, los métodos y los valores, se vuelve una herramienta indispensable para adquirir. Para que las formaciones dispuestas se traduzcan en aprendizajes efectivos, se prioriza la acción sobre los determinantes de la calidad como el nivel de calificación de los maestros, la evaluación de los aprendizajes y el material didáctico, particularmente los manuales escolares.
2. El aumento de acceso por la expansión de la oferta de educación de base en las zonas urbanas y rurales desfavorecidas.

3. La reactivación de la formación profesional y técnica, en sostén del esfuerzo de innovación tecnológica y de la búsqueda de una mejor adecuación entre el empleo y la formación.

4. El fortalecimiento de las capacidades de gestión del sector que tiende a mejorar la gestión del sector estatal, a reforzar la regulación de la actividad escolar y educativa en el conjunto del país, a acelerar la colocación de los sistemas eficaces de supervisión y de evaluación del desarrollo del sistema. (PEB, BM, 2001).

Además, el PNEF preve la reforma de la enseñanza técnica y profesional, la reforma de la Universidad Estatal de Haití y la Renovación del Secundario.

2.13.1 LA RENOVACIÓN DE LA SECUNDARIA

Se concibe la nueva secundaria como la continuación lógica de la Escuela Básica y en articulación con la enseñanza superior. Tendrá en cuenta el desarrollo de los saberes en el mundo y nuevas tecnologías. Estará constituido por dos hileras:

1. Una hilera de enseñanza general que prepara a los alumnos a seguir estudios superiores.
2. Una hilera de enseñanza tecnológica y profesional, con una serie pedagógica que tiene una doble finalidad como la inserción profesional y el seguimiento de los estudios en la enseñanza superior tecnológico.

Esta doble finalidad, que incluye un modo de formación adaptado, responde a la vez a las exigencias del mercado de empleo y a las posibilidades financieras y económicas de las familias y de sus hijos.

2.14 LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

La política lingüística puede ser, a partir del estudio de la repartición del tiempo, consagrada a los enunciados de intención y a cada lengua, respecto de la utilización de lenguas en el programa.

2.14.1 LENGUA DE INSTRUCCIÓN EN DIFERENTES NIVELES

La reforma Bernard constituye la primera tentativa de elaboración de una política lingüística para la enseñanza en

Haití. Según el texto legal de esta reforma, es esencial que la enseñanza se haga en una lengua que el niño comprende, en este caso el creole. El documento menciona: "El programa de comunicación creole de los primeros y segundos ciclos (educación básica) incluye conocimientos, habilidades, actitudes y costumbres que se desea desarrollar en el niño, particularmente la capacidad de expresarse convenientemente en su lengua materna y adquirir los mecanismos mentales que están en la base de los diferentes saber: escuchar, hablar, leer y escribir". Por otra parte, se recomienda que el francés sea enseñado como lengua segunda en los primeros y segundos ciclos, privilegiando el oral en los primeros años. La reforma estipula también que el francés escrito debe ser introducido en el segundo año.

2.14.2 ENSEÑANZA DEL CREOLE Y FRANCÉS

Cuadro 1. Total de horas por clase a la semana

	1ºA.F.	2ºA.F.	3ºA.F.	4º A.F.	5ºA.F.	6º A.F.
Creole	7	7	5	5	4	4
Francés	4	4	4	4	5	5

Fuente: MENJS, 1985

Según el análisis de los documentos de la reforma, el niño debería aprender en su lengua materna y continuar desarrollando sus conocimientos en esta lengua. En la práctica, muchas escuelas continúan utilizando exclusivamente el francés en el aprendizaje de la lectura. La situación es particularmente catastrófica en las escuelas desfavorecidas de las ciudades y de los campos donde encontramos, a menudo, a profesores y alumnos que recitan frases en francés, que en ocasiones no entienden.

Ciertas escuelas utilizan el creole en primer año, lo que facilita evidentemente el aprendizaje de la lectura, pero lo abandona desde el segundo año. Los textos de los exámenes nacionales de 6º año, a veces, son redactados en ambas lenguas, el alumno tiene la opción de escoger la lengua que le conviene. Esta situación presenta ciertos inconvenientes, es decir, el niño que escoge el creole puede ser discriminado y perjudicado - las "buenas" escuelas de élite no practican esta lengua-, y otro inconveniente es que una escuela podría dar más prioridad a una lengua que otra, una situación que frena u obstaculiza el bilingüismo en el alumno, incluso opuesta al espíritu de la reforma.

2.14.3 LAS LENGUAS EN LA SECUNDARIA Y EN EL NIVEL SUPERIOR EDUCATIVO

Por otra parte, no se enseña el creole de modo sistemático en el secundario, excepto en algunas raras escuelas. Sin embargo, la decisión reciente del Ministerio para agregar este idioma en la administración de los exámenes oficiales de 9^o año de la educación básica obligó a ciertos jefes de establecimientos a habilitar algunas horas de lenguas creole. De hecho, los programas de 7o, 8o y 9o año de la Secundaria (clases fundamentales) comprenden cierto número de clases del creole. En cambio, los exámenes del Bachillerato se hacen exclusivamente en francés, las escuelas, los alumnos y sus parientes (padres) no son llevados de ninguna manera a estudiar esta materia.

En consecuencia, hasta su ingreso a la universidad, la mayoría de los estudiantes haitianos jamás aprendió a escribir su lengua maternal; además, habla y escribe mal el francés, a pesar de las recomendaciones de la Reforma, con métodos bastante tradicionales. Una proposición reciente, por otra parte jamás dado cumplimiento, que recomendó un examen del creole a los concursos de ingreso en la Universidad

Estatad había sido seriamente criticada por un sector de la clase intelectual haitiana. Prácticamente, hay sólo muy pocas instituciones de enseñanza superior que evalúan las habilidades del estudiante en creole en el concurso de ingreso (Facultad de lingüística Aplicada, Universidad Caribeña). En algunas escasas instituciones particulares o públicas que tienen en los programas cursos del creole, todavía encontramos a estudiantes quienes disgustan o re pugnan estas clases.

Sin embargo, éste es ampliamente utilizado en la comunicación oral, desde el preescolar hasta la universidad. La situación clásica y paradójica es la dónde encontramos una enseñanza en que todos hablan creole y escriben francés en el pizarrón.

2.15 EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO HAITIANO

El Código del Institutur (1963) de stacó que Haití había conocido varias reformas educativas; no obstante la palabra se había vuelto sinónimo de «trastorno estéril». Reconociendo que la misión de la escuela primaria es ante todo «civilizadora».

El Secretario del Estado del Ministerio de la Educación nacional de entonces, en un discurso pronunciado el 23 de abril del 1979, describió el sistema escolar (D.É.N., la reforma educativa, 1982: 11-13):

"Nuestro sistema educativo en su globalidad, de ningún modo, es adaptado a nuestra realidad; por ende, no nos permite resolver nuestros problemas de desarrollo socioeconómico, entre otros. Muy Elitista, y por ello descuida las diferencias individuales. No aprovecha sino a una minoría que demasiado a menudo, ¡ay! abandona el país. Los programas de estudios son sobrecargados, aun demente, desde la Primaria hasta la Universidad. Las operaciones emprendidas no son evaluadas ni controladas, antes de tomar una decisión o resolución al respecto. Nuestros supervisores, en todos los niveles, no son formados. No existen laboratorios en las escuelas para suscitar, desarrollar el gusto de la investigación y observación en los alumnos. Alumnos y estudiantes, de ningún modo, son entrenados y adiestrados para reflexionar, observar, cuyo resultado es una memorización a ultranza de los elementos impartidos, una enseñanza meramente mecánica, repetitiva y memorística".

Afirmó que las escasas soluciones, propuestas a algunos problemas, son a menudo opiniones o formas de ver como los demás piensan respecto de la problemática educativa y no el resultado de investigaciones pacientes. Por fin, la denegación de preparar obreros calificados o mandos secundarios.

Se reconocen explícitamente otras causas del pobre resultado de la educación. Destacan (D.É.N., la reforma educativa: 1982: 12-13):

"[...] la estructura lineal actual de la educación, particularmente de la Primaria es demasiado rígida y no ofrece más que una posibilidad, es decir el Certificado de Estudios a nivel Primaria, después de un ciclo de estudios de seis (6) años, en el cual sólo accede una ínfima proporción de alumnos, dejando la mayoría de los niños sin una formación adecuada, de base funcional para la vida práctica".

El sistema de promoción escolar demasiado riguroso, selectivo y exclusivo para cada uno de los primeros años de la enseñanza Primaria, es uno de los factores responsables de los porcentajes altos de repetición y de abandono escolar. Las

consecuencias negativas de estos dos últimos fenómenos son conocidos como rechazo fuera del sistema de una proporción enorme de niños que no pueden terminar una escolaridad primaria completa, regresión rápida al analfabetismo en caso de abandono al final del primer o del segundo año escolar, porque los mecanismos de la lectoescritura no son todavía establecidos o captados.

Programas escolares inadaptados, sin objetivos definidos y precisos, sin una orientación pedagógica que permita a los maestros aplicarlos de una manera coherente y racional. Una metodología pedagógica basada en actitudes tradicionales negativas como el autoritarismo del maestro, la pasividad del alumno, la memorización de conocimientos que sabemos que se olvidan muy pronto. Dificultades lingüísticas a nivel de la comunicación pedagógica para la mayoría de niños que entran en la escuela, sin ninguna experiencia y conocimiento de la lengua francesa. Una carencia de personal docente calificado, de libros de textos de referencia y de lectura adaptados a las condiciones específicas y al contexto haitiano, carencia de locales apropiados, funcionales y adaptados al lugar haitiano, entre otros.

La existencia de dificultades lingüísticas no es recién en las proposiciones de reforma. Bajo el gobierno de Alexandre Petión, habían reconocido la insuficiencia del francés como lengua de comunicación escolar. Beaulieu (1939), Elie Lescot (1943) habían principiado la alfabetización en creole. Paul Jeanne (1951), Jefe de la Misión de asistencia técnica del UNESCO en Haití, propuso una educación básica a partir de centros utilizando el creole como lengua de enseñanza. Luego, la escuela abraza elementos más prometedores y utiliza el francés como lengua de enseñanza. La primera reunión internacional, sobre el uso de la lengua vernácula en la enseñanza primaria, tuvo lugar en 1951, bajo los auspicios de la UNESCO. El relato The Use of Vernacular Languages in Education fue publicado en 1953, fecha cuando surgió la idea del uso de lenguas maternas en la educación básica.

En 1963, en el Código del Institutur publicado por el D.É.N., se reconoció que el bilingüismo estorba los primeros pasos de nuestros niños, en la vía de las adquisiciones intelectuales. Price Mars, en una conferencia en Sorbonne, el 12 de marzo del 1959, habló a favor de una educación bilingüe y puso énfasis en la enseñanza elemental del creole como elemento primordial para alcanzar un rápido progreso del francés.

Según el escritor, esta enseñanza propiciaría el conocimiento de ambos idiomas en los alumnos, tanto en la escritura, como en la lectura y el hablar (1971: 59). El autor menciona la necesidad de cierta homogeneidad social de la comunidad haitiana como nación, en cuanto a su modo de expresión colectiva (1970: 12). Para ello, escribió: "Las escuelas rurales, en el umbral del año segundo, sufren de una pérdida escolar por razones múltiples, alrededor de 70%. Según algunos profesores conocidos, las causas claves de esta pérdida es sencillamente la negativa y la desaprobación de la lengua maternal como lengua de enseñanza".

Por su parte Weisler (1978: 71), escribió después de un estudio sobre la escolarización en Haití:

"Dos apremios nos parecen especialmente importantes: (i) el papel demasiado exagerado de los exámenes, éstos provocan una gran causa de abandonos y sobre todo de muy numerosas repeticiones; (ii) el papel nefasto que desempeña el francés en la enseñanza primaria, una lengua extranjera para la cuasitotalidad de los niños. Todo ocurre como si el conocimiento de esta lengua fuera considerado como propedéutico para todo aprendizaje. De ahí, resulta

un atraso deplorable en la comprensión de distintas materias, y muchas cosas se quedan sólo en memorización".

La variable lingüística se vuelve una de las condiciones de éxito de la nueva reforma. Otras investigaciones son también de la misma opinión. Dupoux-Benjamin (1972) estudió el problema del bilingüismo en Haití, éste encontró que las interferencias lingüísticas tienen una consecuencia sobre el rendimiento escolar de los niños. Carmant (1979) identificó algunas causas de los fracasos escolares entre las cuales se encuentran la pesadez de los programas, los métodos de la enseñanza, etc. Escribe (1979: 134) respecto del factor de lengua:

"La coexistencia de ambas lenguas en la enseñanza aumenta las dificultades de aprendizaje, sobre todo en el segundo ciclo de la secundaria; ahí, se encuentra cierta causa de fracaso. Además, los manuales importados de Francia vinculan valores extranjeros en el país y representan simultáneamente una causa de alienación. La escuela secundaria haitiana, por la adaptación y aplicación del francés, refuerza la división lingüística en el país, lo

cual hace que los escolares se separan de las masas monolingües [...]".

De manera general, se reconoce que si la enseñanza es impartida en la lengua materna desde los primeros años de la primaria, los riesgos de abandono y de repetición serán más altos (Thonstad: 1983: 80), y que la eficacia educativa, así como la calidad extrínseca del producto, serán fuertemente afectadas. El uso de la lengua materna en la enseñanza debería permitir acortar la duración de la escolarización primaria y de la formación de los maestros (en tanto que no haya una segunda lengua que aprender) y procurar un mejor rendimiento (Moumouni: 1975: 71-72). En el caso de Haití, la variable lingüística debe ser uno de los elementos importantes de cualquier reforma.

A nivel del plan de estudio, se especifica claramente que de ningún modo se deben negar algunos aspectos tradicionales de la enseñanza primaria, haciendo ilusión a la formación «moral, cívica, social, religiosa, estética y física» del niño. No obstante, la insistencia se desplaza sobre algunos elementos del programa, en particular a nivel del lenguaje, es

decir, la lectura y la escritura en francés, la comprensión y la reproducción oral en ambas lenguas.

Uno de los aspectos particulares del plan de estudios es la comunicación en creole. Una sesión de alrededor de 15 minutos es consagrada a principios de cada clase, para acostumbrar a los alumnos a comunicarse espontánea y libremente con el maestro en su lengua materna. Se recalca la importancia del desarrollo de las capacidades de expresión. De hecho, los artículos constitucionales tocando la lengua de enseñanza son:

Art. 29- El creole es lengua de enseñanza y lengua enseñada a lo largo de la escuela Fundamental. El francés es lengua enseñada a lo largo de la escuela Fundamental, y lengua de enseñanza a partir del 6º Año de educación Fundamental (A.F).

Art. 30- En 5º año de la educación básica, la enseñanza del francés es reforzada, con objeto de su utilización como lengua de aplicación en 6º año.

Art. 31- Un plan de estudio fija de manera precisa la articulación pedagógica para cada ciclo y cada año, respecto de las disposiciones de los artículos 34 y 35. En todos los

casos, a partir del 6° Año Fundamental (A.F.), el tiempo reservado sea en francés o en creole en el plan de estudio de enseñanza, no puede ser inferior a 25% del horario semanal.

En cuanto al artículo 35, se ha notado la restricción en la aplicación del decreto:

Las disposiciones del decreto actual entrarán en aplicación después de su publicación y a medida que se implante o introduzca la reforma. A decir verdad, según este artículo, si falla o fracasa la reforma de una manera u otra, sería difícil poner en aplicación los artículos constitucionales respecto de las lenguas de la enseñanza, y de ahí pueden surgir los problemas lingüístico, didáctico y pedagógico.

2.16 FINANCIAMIENTO Y PRESUPUESTO DE LA EDUCACIÓN

En 1990-91, los gastos educativos del Estado haitiano, a través del Ministerio de la educación, eran 177 millones, y en 1994-95 alcanzaron las cifras de 405 millones. Esto demuestra un esfuerzo del Estado para favorecer el desarrollo de la educación, concediendo una mayor importancia al presupuesto nacional.

El otro desequilibrio mencionado en el plano de la estructura del financiamiento de la educación, particularmente en la enseñanza básica, atañe al índice débil de los gastos de inversión en el presupuesto total de la educación, fijado por el Estado haitiano. Al principio de los años 80, se asiste a una falta de empeño y de firmeza continúa del Estado, referente a la inversión del presupuesto educativo. Paralelamente, se realizó una toma en carga de estas inversiones por la comunidad internacional. En este contexto, la parte de inversiones del Estado en los gastos nacionales de educación, que era de 20% al principio de los años 80, cayó en 90-91 a su nivel más bajo (1,4%), con un ascenso ligero en 94-95 (1,9%).

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Poder acercarse al estudio correcto de una investigación requiere el manejo de los conocimientos teóricos pertinentes al tema referido, lo cual nos permite entender y analizar este proceso, desarrollar y usar estrategias para llevar a cabo el mismo. El cúmulo de conocimientos previos nos servirá como referencia y base para desarrollar los propios, en relación con nuestro objeto de estudio.

En nuestro caso, partiremos de las teorías siguientes que explican el proceso por el cual el niño aprende a leer, escribir, y a la vez propician el desarrollo de la comprensión de la lectoescritura del mismo, son clasificadas de la siguiente manera:

1°. La teoría de transferencia de información; o "Bottom up" (De la Base al Tope).

2°. La teoría interactiva, que luego se expandió para formar la teoría transaccional, conocida como "Top Down" (Del Tope a la Base), sin olvidar los principales conceptos teóricos de la educación, las diferentes visiones y conceptos

de los autores como Piaget, I. Solé, Giroux, Vigotsky, Leontiev, Goodman entre otros, en torno al proceso comprensivo de la lectoescritura.

El propósito aquí es buscar a través de estas teorías los apoyos teóricos necesarios para:

1. Analizar el proceso de la enseñanza de lectoescritura del francés y creole desarrollado en el aula.
2. Buscar a la luz de las teorías de lectoescritura las explicaciones posibles y el fundamento de los fenómenos determinantes en los estados de cosas actuales de la enseñanza del mismo.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este apartado se desarrollan los fundamentos teóricos de la educación y del proceso de enseñanza- aprendizaje, a través de la corriente lingüística y psicopedagógica constructivista, significativa y comunicativa, y al mismo tiempo se hace un análisis de los entornos virtuales de aprendizaje holista. Las explicaciones que nos proporcionan

los autores, por medio de los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la problemática, nos aportan elementos nuevos para abordar este proceso dentro del aula.

Para adentrarnos en el fenómeno educativo, es necesario partir de la conceptualización de sus tres grandes dimensiones: la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

El concepto de educación es más amplio que el de enseñanza y aprendizaje, y tiene fundamentalmente un sentido espiritual y moral, siendo su objeto la formación integral del individuo. Cuando esta preparación se traduce en una alta capacitación en el plano intelectual, moral y espiritual, se trata de una educación auténtica que alcanzará mayor perfección, en la medida que el sujeto domine, autocontrole y autodirija sus potencialidades, es decir, deseos, tendencias, juicios, raciocinios y voluntad.

3.1.1 LA EDUCACIÓN

La educación es el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos, por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales,

morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión (Ausubel y Colbs, 1990).

Es el proceso por el cual el hombre se forma y define como persona. La palabra educar viene de "educere" que significa sacar afuera. Aparte de su concepto universal, la educación reviste características especiales, según sean los rasgos peculiares del individuo y de la sociedad. En la situación actual, de una mayor libertad y soledad del hombre y de una acumulación de posibilidades y riesgos en la sociedad, se deriva que la Educación debe ser exigente, desde el punto de vista que el sujeto debe poner más de su parte para aprender y desarrollar todo su potencial (Rubén Navarro, 2004).

3.1.2 LA ENSEÑANZA

Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir,

por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido, la educación comprende la enseñanza propiamente dicha.

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje, y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo intentar su formulación teórica. En este campo sobresale la teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende. Esta teoría da lugar a la formulación del principio de la motivación, principio básico de todo proceso de enseñanza que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, el estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. De aquí, la importancia de la enseñanza es el incentivo no tangible o perceptible, sino de acción, destinado a producir

mediante un estímulo en el sujeto que aprende (Arredondo, 1989). También es necesario conocer las condiciones en las que se encuentra el individuo que aprende, es decir, su nivel de captación, de madurez y de cultura, entre otros.

El hombre es un ser eminentemente sociable, no crece aislado, sino bajo el influjo de los demás y está en constante reacción a esa influencia. La Enseñanza no sólo es resultado de un deber, de una necesidad u obligación, sino de un efecto de la condición humana, ya que ésta es el medio con el cual la sociedad perpetúa su existencia. Por tanto, como existe el deber de la enseñanza, también existe el derecho de que se faciliten los medios para adquirirla. En este contexto, se encuentra el Estado (las autoridades del Estado) como principales protagonistas quienes deben facilitar dichos medios, poner de su parte esfuerzos, habilidades y energía para adquirir los conocimientos necesarios para el logro de una educación ajustada a la realidad cotidiana, el logro personal y el engrandecimiento de la sociedad.

La tendencia actual de la enseñanza se dirige hacia la disminución de la teoría o complementarla con la práctica.

En este campo, existen varios métodos, uno es los medios audiovisuales que normalmente son más accesibles de obtener económicamente, ideas impulsadas por los quienes pretenden suprimir las clásicas salas de clase, todo con el fin de lograr un beneficio en la autonomía del aprendizaje del individuo. Otra forma es la utilización de los multimedios que, económicamente por su infraestructura, no son tan fáciles adquirirlos en nuestro medio; sin embargo éstos brindan grandes ventajas para los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.1.3 EL APRENDIZAJE

Este concepto es parte de la estructura de la educación; por tanto, la educación comprende el sistema de aprendizaje. Es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, es el proceso por el cual una persona es entrenada para resolver situaciones, tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de

medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. De acuerdo con Pérez Gómez (1992), el aprendizaje se produce por intuición también, es decir, a través del repentino descubrimiento, con objeto de resolver problemas.

Existe un factor determinante a la hora que un individuo aprende, por ello existen algunos alumnos que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros; para entender esto, se debe trasladar el análisis del mecanismo de aprendizaje a los factores que influyen, los cuales se pueden dividir en dos grupos : los que dependen del sujeto que aprende (la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencia previas) y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje

cuando la respuesta al estímulo va seguida de un premio o castigo o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad, incluso se siente guiado y controlado por una mano experta.

3.1.4 LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Durante mucho tiempo, se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

La experiencia humana no sólo implica pensamiento, sino también afectividad, ambos deben ser considerados en conjunto, y esto es posible cuando únicamente se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar, la estructura de los

conocimientos que conforman el currículo, y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces; según Ausubel (1983) " intentar descubrir métodos por 'Ensayo y error' es un procedimiento ciego, y por tanto innecesariamente difícil y antieconómico".

En este sentido, una "teoría del aprendizaje" ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿porqué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos los principios para llevar a cabo éste, ya que se ocupan de estudiar los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios

de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

3.2 LA LECTOESCRITURA

La lectoescritura es una forma de interacción del hombre con el medio, esto le sirve para conocerlo y transformarlo en beneficio propio. Éste es un poderoso medio de comunicación que utiliza el sistema de signos gráficos de la lengua en la recepción y construcción de mensajes. A diferencia de la comunicación oral, la lectoescritura permite preservar la experiencia que acumula la sociedad.

I. Solé (1987) nos define la lectura como un proceso de comprensión y de interacción que compromete, involucra fundamentalmente al lector y al texto cuyo resultado será la reconstrucción de significados y sentidos expresados por medio de la lengua escrita, es decir, una construcción de una representación mental coherente de lo que se lee, partiendo de la idea de que la lectura tiene como objetivo la comprensión de un texto, incide en la idea de que el código

se ha de enseñar en marcos significativos, dado que se trata también de enseñar a comprender.

Aprender el código ha de dejar de ser visto como un proceso descontextualizado, para incluirse en marcos significativos; porque decodificar no es leer, aunque somos conscientes de que la escuela debe enseñar a decodificar, pero necesitamos decodificar para comprender lo que leemos "A la comprensión de un mensaje codificado en signos visuales (generalmente letras y cifras) se le denomina lectura." (Enciclopedia Hispánica Vol. 9, 1990: 76); por lo tanto, sin criticar, rechazar y refutar los enfoques tradicionales de lectoescritura, pues sabemos que muchos de los adultos de hoy (lectores y escritores) aprendieron a leer y a escribir de esta manera. Debemos destacar que la educación no es un asunto estable, y con el tiempo, cambia para satisfacer las necesidades de la sociedad en un contexto real y determinado, es decir, por la racionalidad lógica del proceso educativo actual. Es imposible considerar a los lectores como consumidores o participantes pasivos de los textos y significados de otros; la lectura supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto, y el profesor por su parte debe estimular a los alumnos a

compartir los significados que construyen cuando leen, es decir, su papel consiste en ayudar a los lectores a construir textos elaborados, a medida que leen.

Las instituciones escolares han tenido como objetivo fundamental alfabetizar a los alumnos, y este proceso comienza con la enseñanza de lectura y escritura en los grados primarios. La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos, es decir, desarrollar dominio de las cuatro (4) artes del lenguaje o habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir mediante la comprensión de lectura y auditiva, expresión oral y escrita.

La lectura y escritura son objetos culturales, que se aprenden en situaciones comunicativas reales, en contextos sociales altamente gratificantes. La familia y la escuela son los ambientes cotidianos que proporcionan los insumos para la elaboración y adquisición de estos aprendizajes, de parte de los niños. Los contextos sociales brindan, entre otras, experiencias lectoras y escribanías, le otorgan a l a

lectoescritura un uso social y funcional, y proporcionan modelos lectores que disfrutan con esa actividad.

La lectoescritura, en la didáctica especial o metodología de la enseñanza de lenguas, significa enseñar y aprender a leer y a escribir paralelamente, debido a la unidad orgánica de las habilidades de lectura y escritura: ambas utilizan el sistema gráfico de la lengua. Entre la lengua escrita y la lengua oral existen diferencias significativas que deben ser objeto de estudio desde los primeros niveles. Los niños deben aprender a utilizar los canales orales y escritos paralelamente. Estas diferencias podrían resumirse en:

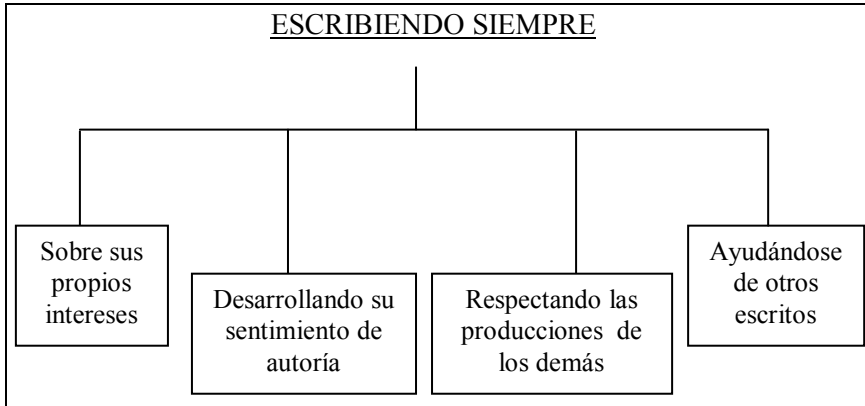
La lengua escrita respecto a la lengua oral:

- Mayor densidad de información (más compacta);
- más explícita porque crea su propio contexto;
- ausencia de interlocutor; por ello requiere mayor precisión;
- imposibilidad de retroalimentación inmediata;
- oraciones y expresiones cuidadosamente elaboradas;
- clara separación de ideas y oraciones;
- sintaxis compleja;

- abundante subordinación (Rosales, C., Madrid. 1991 y Galí, J., Editorial TEIDE. Barcelona, 1967).

Por otra parte, la lectoescritura responde a una necesidad de comunicación que ocurre en contextos y situaciones distintas a las situaciones comunicativas en las que se usa el lenguaje oral. La lectoescritura se utiliza en cartas, telegramas, tarjetas postales, prensa plana, toma de notas, mensajes y propaganda escrita, entre otras formas. Los lingüísticas le dan al lenguaje hablado prioridad sobre la escritura, porque se supone que el lenguaje escrito se remonta al hablado, porque los niños hablan primero y luego aprenden a escribir, puesto que tiene un uso mayor que el escrito, y en última instancia, porque las unidades básicas de la escritura pueden relacionarse con el lenguaje hablado. Además, cuando no se entiende lo escrito, hay que recurrir al lenguaje oral. El lenguaje oral penetra donde no puede el escrito (insinuaciones, etc.), lo que no puede descifrarse tiene que hablarse.

En este sentido, el leer y el escribir son habilidades lingüísticas que se desarrollan paralelamente y cierran el circuito de la alfabetización:

Cuadro 2. Desarrollo del lenguaje escrito

Fuente: Wells, Gordon (1988)

3.2.1 LA LECTOESCRITURA: UN PROCESO EVOLUTIVO Y COMPRENSIVO

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente. El proceso tiene etapas claramente definidas que empiezan con los niños, cuando juegan a escribir y culminan en la escritura del adulto. De igual manera que en aritmética y lectura, los niños que ingresan al primer grado no están igualmente preparados para aprender a escribir. Se advierte que un niño está listo para aprender a escribir cuando, producto de su interacción

con otros niños, se da cuenta que sus dibujos o garabatos pueden ser interpretados o leídos.

La escritura supone el ejercicio y desarrollo de las habilidades psicomotrices, y éstas tampoco progresan homogéneamente en un grupo de niños. Por ello, la estimulación del mismo debe ser lo suficientemente flexible para adecuarse a los distintos ritmos de desarrollo.

La lectoescritura como proceso evolutivo, comprensivo y constructivo, un enfoque interactivo en que intervienen varias estrategias de comunicación y de solución de problemas, debe enfatizar en la formación y formulación del pensamiento mediante nuevas esquemas de conocimientos adquiridos en la escuela. El objetivo final de la lectoescritura es formar en los alumnos una actitud positiva y activa ante la lectura, que lo lleva a leer por placer. Los alumnos desarrollan el gusto por la lectura y la capacidad lectora, en tanto que se ofrecen posibilidades para leer, hablar, sobre lo leído y aprender consciente y organizadamente las habilidades lectores y el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje. Las capacidades de lectura y escritura y su enseñanza son vías

esenciales para que los alumnos aprendan a socializarse, transmitir ideas a otras personas y asumir una actitud de apertura y cooperación con los demás, por lo que se debe, en los textos que leen los niños, poner énfasis en la enseñanza centrada en el alumno, la competencia comunicativa, la competencia textual y el aprender a aprender. Esto implica que el estudiante se responsabilice y disfrute de su aprendizaje, dándole solución a cada tarea planteada en un marco de socialización y cooperación, con la guía del docente.

La propuesta teórica, que se presenta en este trabajo, está centrada en el sujeto porque el estudiante debe trabajar de forma absolutamente independiente, buscar todo lo que el texto pueda darle para reconstruir significados y sentidos expresados mediante la lengua escrita e interpretar contenidos textuales, es una forma de contraponer la enseñanza-aprendizaje basada en el método memorístico, mecánico y repetitivo, tal como se da en Haití. En la medida en que resuelva los ejercicios, se autoevaluará. Leer comprensivamente es también responder a las exigencias conceptuales procedimentales planteadas en cada texto, reconocer su cohesión en los contextos comunicativos. Este

procedimiento es esencialmente dinámico, y el lector lo puede llevar a cabo a medida que establece conexiones coherentes, es decir, entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto. Es por ello que esta alternativa se propone que el estudiante busque los pasos a seguir en la ejercitación y que logre la interacción con el texto, sin el permanente aval del docente. Este enfoque, además, se centra en el desarrollo de la personalidad del individuo, en el papel determinante de las relaciones sociales, en la formación de la individualidad, la relación entre el individuo y la sociedad y la irrepitibilidad de ese individuo. Se basa también en el concepto de actividad, su papel en la apropiación de la cultura humana y en el carácter activo de los procesos psíquicos (Smith Carl y Karin Dahl, 1989: 81-83).

El énfasis en la comunicación, como instrumento y actividad mediática entre los hombres y entre éstos, y los objetos del proceso de interiorización y formación del conocimiento, constituye los presupuestos de la teoría de la actividad verbal establecidos por Vigotsky y Leontiev y se toman, aquí, insistimos, como fundamentos psicológicos. Desde el punto de vista lingüístico, se sustenta, sobre los

conceptos de comunicación, lingüística textual, así como los de competencia comunicativa y competencia textual, entendida esta última como la capacidad de distinguir un texto, de una serie de frases y ejecutar sobre él operaciones de paráfrasis, segmentaciones, resúmenes. Esta capacidad se constituye como parte de una amplia competencia comunicativa que adquiere una dimensión cognitiva específica. Núñez y del Tesso (1995), citados por Montaña (2000). Al respecto, Freire (1996) destacó: "Hay que hacer la escuela un hogar o un espacio más dinámico, más creativo e interactivo para un entorno favorable a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, un instrumento educativo que provoque desafíos en los niños, para que corran riesgos y lleguen a crear".

Por fin, al finalizar la clase de lectoescritura, el alumno debe estar satisfecho de haber aprendido a anticipar, interactuar, buscar la idea central etc. y no sólo de haber adquirido información sobre algo; a veces incapaz de leer y escribir lo que le da o lo que le dicta. El alumno debe aprender a determinar qué procedimientos utilizar para abordar un texto en contextos cambiantes, esto ayudará al alumno a establecer la comunicación en los dos idiomas de

enseñanza con corrección y propiedad y funcionar eficientemente con la lengua, en cualquier situación en que estén.

3.2.2 LEER Y ESCRIBIR: UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y CONSTRUCTIVISTA

En los últimos años, diversas aportaciones han cambiado de forma substancial los planteamientos relacionados con la primera enseñanza de la lengua escrita. Distintas disciplinas han ido proporcionando perspectivas y elementos que, confluyendo, han permitido la aparición de propuestas innovadoras. Dichas aportaciones proceden no sólo de la teoría, sino también de la práctica en el aula, y de la confrontación entre ambas.

Es imposible comprender, en nuestra sociedad, la adquisición de la lectura y la escritura por parte de los niños, sin considerar el significado de la alfabetización en la cultura. Ya C. Freinet (1971) incidió en la idea de que los niños están familiarizados con el lenguaje escrito, antes de que les enseñen a leer y escribir en la escuela. En una aportación más reciente, Yetta M. Goodman (1992),

refiriéndose a “las raíces de la alfabetización”, explica que, en una sociedad orientada hacia lo impreso como es la nuestra, la gente, independientemente del nivel socioeconómico, usa la lectura y la escritura diariamente, de diversas maneras. Los niños, desde pequeños, están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que encuentran, por ejemplo, etiquetas de los productos para la casa y de alimentación, juguetes, carteles en la calle, signos en restaurantes y en comercios, etc.

En este ambiente rico en materiales impresos, los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social. Al mismo tiempo, se dan cuenta de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas, por ello, se puede distinguir entre la programación de TV, los anuncios publicitarios que ven por la calle o los cuentos. Lo que ha de hacer la escuela, lejos de cortar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, es desarrollarla desde que el niño empieza la etapa de Educación Infantil. Se impone, por lo tanto, la conveniencia de una enseñanza precoz de los géneros textuales escritos con la máxima diversidad

posible, es innegable de acuerdo con los niveles e intereses de los alumnos.

El conocimiento del lenguaje escrito no es adquirido por el niño de un día para otro, sino que está dentro de un proceso complejo y prolongado en el tiempo. Y en este sentido, el aprendizaje que el niño ha de hacer para llegar a poseer dicho conocimiento es doble. Por una parte, ha de acceder al código de la escritura (L. Tolchinsky, 1993; A. Camps, 1994; B. Schneuwly, 1995). Por otra, ha de acceder al lenguaje escrito como conjunto de los distintos géneros textuales, es decir, como conjunto de las diferentes formas de expresión que podemos encontrar en los textos escritos (instrucciones, cartas, narraciones, etc.). Por ello, los niños son capaces de reconocer, por ejemplo, las diferencias entre una noticia periodística y una carta o un cuento, antes de saber hacer letras o de saber leerlas.

En relación con este doble aprendizaje existen básicamente dos líneas explicativas que conllevan implicaciones distintas, en cuanto a los planteamientos didácticos que de ellas se derivan:

a) La línea que considera que conocer el código es una condición para que los niños puedan acceder al conocimiento del lenguaje escrito. Se corresponde con lo que tradicionalmente se ha hecho en la mayor parte de nuestras escuelas, es decir, fijar la atención en primer lugar en la enseñanza del código, para pasar después a enseñar la redacción de narraciones, descripciones, cartas, etc.

b) La línea que considera que el conocimiento del lenguaje escrito, por una parte, y del código, por la otra, son dos saberes distintos con desarrollos propios y diferentes. Se considera, en esta línea, que se requiere una didáctica adecuada en la cual la enseñanza/aprendizaje de ambos aspectos se aborde paralelamente. Las posibilidades de interacción entre el aprendizaje del código y del lenguaje escrito son múltiples, (L. Tolchinsky, 1993. A. Camps, 1994; B. Schneuwly, 1995). Para L. S. Vygotsky (1981), cuando se escribe se ha de representar el contexto de comunicación y el destinatario, sin que éstos estén presentes, puesto que la comunicación no se establecerá hasta el momento en que el texto llegue al lector. Por lo tanto, el proceso de planificación de la escritura se interioriza.

El enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua, superando el nivel oracional, sitúa el foco de atención en el texto o discurso, reconociéndolo como la unidad real de comunicación, que está constituida por los géneros textuales que usamos en un contexto determinado, con una finalidad, y dirigidos a un destinatario. Esta realidad es ineludible, y por ello, las propuestas actuales defienden el uso en el aula de textos “reales”, los que utilizamos para relacionarnos socialmente. Los relatos de experiencias, las cartas, las instrucciones de juego o de uso de algún aparato, las descripciones, etc., son el punto de partida en la enseñanza de la lengua.

Desde esta perspectiva y en relación con el primer aprendizaje de la lengua escrita, es unánime la opinión (A. Camps, 1994; A. M. Kaufman, 1998; A. Pasquier y J. Dolz, 1996; I. Solé, 1987; A. Teberosky, 1992) que defiende el abordaje de la lectura y escritura, a partir de contextos en los que aparezca de forma evidente, para los alumnos, el valor funcional de la lengua escrita. Por lo tanto, independientemente del conocimiento del código que los niños posean, será coherente que se les propongan actividades partiendo de textos, considerando que la mejor

forma de aprender es el código, es decir, intentando leer y escribir algo con significado e interés. El aprendizaje del código, en este contexto, es una actividad que tiene sentido.

3.2.3 LA LECTOESCRITURA: UN PROCESO Y UNA ESTRATEGIA

La lectoescritura es un proceso y una estrategia. Como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto. Como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfocamos en la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura y la utilizamos como un sistema de comunicación y metacognición integrado. La lectura y la escritura son elementos inseparables del mismo proceso mental. Por ejemplo, cuando leemos, vamos descifrando los signos para captar la imagen acústica de éstos, y simultáneamente los vamos cifrando en unidades mayores: palabras, frases y oraciones para obtener significado. Cuando escribimos, ciframos en código las palabras que a su vez vamos leyendo (descifrando), para asegurarnos de que estamos escribiendo lo que queremos comunicar (retroalimentación). En este contexto, la enseñanza de lectoescritura consiste en proveer actividades que estimulen el desarrollo de destrezas de

codificación, descodificación e interpretación de contenidos textuales.

En el caso que nos ocupa, la comprensión del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés, a partir de sus elementos explicativos, nos permitiría, por un lado describir y caracterizar este proceso, y por otro reflexionar sobre el problema, para ver en qué se puede hallar una vía de solución para la mejora del mismo.

3.3 ESQUEMA CONCEPTUAL DE LECTOESCRITURA

El Esquema Conceptual de Lectoescritura es el nombre de varios enfoques que se usan en el transcurso del bloque de lectoescritura. El esquema conceptual de Lectoescritura reemplazó un sistema irregular de enseñanza, en el que los maestros usaban diferentes estrategias didácticas de un grado a otro, de una escuela a otra, e incluso de una clase a otra. De acuerdo con el Esquema Conceptual de Lectoescritura, los maestros combinan la enseñanza de la lectura, al concentrarse en los sonidos de las letras, las partes de las palabras y las sílabas, con la enseñanza de las

destrezas del lenguaje (lectura, escritura, ortografía y gramática), mediante un énfasis en leer para extraer el significado de lo que se lee.

Con base en la necesidad de los alumnos, el maestro aplica estos enfoques bien investigados para desarrollar las destrezas para leer y escribir. Se sugiere que el periodo de lectoescritura se imparta por la mañana, pero se da a los maestros la flexibilidad de programar el bloque.

Los enfoques de lectoescritura contenidos en el Esquema conceptual son:

- **Lectura en voz alta:** La lectura en voz alta introduce a los alumnos al deleite de leer y al arte de escuchar. La lectura en voz alta brinda muchas oportunidades para establecer un ejemplo de la forma de usar las estrategias de lectura. Cuando el maestro les lee en voz alta a sus alumnos, éstos entienden que el lenguaje de los libros es diferente al lenguaje hablado. Los alumnos adquieren comprensión de las pautas y estructuras del lenguaje escrito, aprenden nuevas palabras e ideas y aprenden a

ubicar modelos de géneros particulares o formas de escribir.

- Lectura compartida (Shared Reading): El profesor lee un libro grande para que el grupo lo comparta (Big book). Cuando lo creamos conveniente, pediremos que el grupo se una a la lectura (frases que se repiten, palabras que riman, etc.). La repetición de esta actividad, placentera para el niño, le sirve para reforzar sus comportamientos como lector (señalar el título, el autor, el ilustrador, seguir el texto, de izquierda a derecha...) La lectura compartida es generalmente una experiencia que los niños aprecian. Debemos aprovecharla utilizándola de palabras que se descubren por el contexto, por el sonido/sílaba inicial... De hecho, la lectura compartida, con un texto amplificado o un texto que todos pueden ver, brinda la oportunidad a los alumnos de participar exitosamente en la lectura. Cada alumno, independientemente de su nivel de lectura, puede participar con interés en el proceso de la lectura. Los maestros demuestran este proceso, inclusive las estrategias que usan los buenos lectores. Los alumnos y maestros comparten la tarea de leer, apoyados por un entorno seguro en el que toda la clase lee el mismo texto

(con la ayuda del maestro), lo cual de otra manera resultaría demasiado difícil. Los maestros identifican y discuten con los alumnos las convenciones, las estructuras y las características del lenguaje de los textos escritos.

- Lectura guiada (Guided Reading): una vez que el niño se ha iniciado en la lectura y ha empezado a tener los comportamientos del lector, una vez que conoce los sonidos de las letras, está preparado para enfrentarse a un texto individualmente. En la lectura guiada el niño lee el libro, pero el profesor le prepara el camino creándole un contexto, proporcionándole para los problemas que va a encontrar. Para la lectura guiada, el profesor debe utilizar libros con un nivel de dificultad adecuado al nivel de lectura de cada niño. Si el texto es demasiado difícil, el niño se frustrará y se perderá efectividad. Si el texto está ligeramente por encima de las posibilidades de lectura del niño, éste será capaz de sentirse cómodo en ciertos momentos y tendrá que pensar y tomar decisiones en otros. Con prácticas de este tipo, la enseñanza tendrá un componente individual que ayudará al niño en aquellas áreas, en las que tiene problemas. Así la lectura guiada brinda oportunidades a los alumnos de practicar

las estrategias de la lectura y de tomar la responsabilidad de su lectura. Los alumnos practican las estrategias que se han presentado en la lectura en voz alta y lectura compartida. La selección de textos debe ir de acuerdo con las necesidades del grupo de lectores. Los maestros que usan este enfoque deben poder identificar los apoyos y los restos del material de lectura. Con un poco de guía, los alumnos leen, piensan y hablan por medio de un texto en una situación de grupo.

- **Lectura independiente:** La lectura independiente les da oportunidades a los alumnos de practicar las estrategias que han aprendido en la lectura en voz alta, en la lectura compartida y en el estudio de las palabras. Los maestros proporcionan guía en cuanto a escoger los libros que los alumnos leerán, con el fin de satisfacer exactamente las necesidades individuales, y se reúnen con cada uno para supervisar su progreso. Hay libros de varios niveles disponibles en el salón de clases. Los alumnos llegan a ser muy aptos en la selección de los libros que van de acuerdo con sus intereses y nivel de lectura.
- **Estudio de las palabras:** el estudio de las palabras brinda a los alumnos oportunidad de cobrar conciencia de los sonidos de las palabras y de la forma en que se

relacionan con los símbolos del lenguaje escrito. El estudio de las palabras introduce a los alumnos a los aspectos visuales de las letras, palabras y a las configuraciones fonológicas de las palabras. A los lectores principiantes se les enseña el abecedario, la relación entre los sonidos y las letras, a combinar las ligas entre los sonidos y las letras, las palabras de alta frecuencia, así como las configuraciones regulares de la ortografía. El estudio de las palabras progresa de manera que se incluye la estructura gramática y el significado de las palabras.

- **Demostración de Modelos de Escritura:** la demostración de modelos de escritura introduce a los alumnos al placer de escribir. Los maestros demuestran las estrategias que usan los buenos escritores y dan ejemplos del proceso de escribir, agregan y modifican el texto escrito, hacen preguntas y aclaran el propósito de la escritura.
- **Escritura Compartida/ Interactiva:** en este caso el maestro escribe con los alumnos. El maestro es el que tiene la pluma y los estudiantes ayudan con ideas para escribir un texto conjunto. El texto se negocia entre los estudiantes y el maestro. Se construyen las palabras analizando los sonidos conjuntamente. Se usan las

convenciones de la escritura con la ayuda de todos (palabras, mayúsculas, puntuación, letras...). El maestro pone la escritura en un lugar donde los alumnos puedan acceder a ella y releerla. El maestro usa ese momento para enseñar y comprobar lo que los estudiantes pueden hacer. Así la escritura compartida brinda oportunidad a todos los alumnos de participar exitosamente en el proceso de la escritura. Los alumnos y el maestro comparten la tarea de escribir. La escritura proviene de los pensamientos e ideas de los alumnos. Los maestros identifican y discuten con los alumnos las convenciones, estructuras y características del lenguaje del texto escrito.

I. Antes de empezar:

Se habla sobre lo que se va a escribir; puede ser una historia que han leído, una experiencia que ha tenido, una visita a un lugar...

II. Durante la actividad:

El maestro es el secretario, puesto que es él quien escribe lo que dice. Se genera una oración. Se repite lo que se quiere decir. Se cuentan las palabras. Se repite la oración despacio.

Se habla acerca de las convenciones (espaciación, sonidos iniciales, mayúsculas...). Se van emitiendo las palabras para conseguir escribir la oración.

III. Después de la actividad:

Se muestra el trabajo terminado para volver a releerlo y quizás utilizarlo como lectura compartida en un futuro próximo.

- Escritura pautada (Guided writing): los estudiantes escriben solos, pero reciben unos parámetros. A veces la escritura sigue un patrón predeterminado (yo tengo una boca, yo tengo dos orejas, yo tengo dos ojos...). Otras veces, los estudiantes escriben partiendo de una frase: un día yo fui... El maestro ayuda a los estudiantes a pensar en la estructura, la audiencia y el propósito de la escritura. El maestro proporciona a los estudiantes tiempo para reflexionar y pensar qué es lo que van a escribir. Los estudiantes aprenden a usar la lluvia de ideas para sacar temas, y empiezan a escribir diciendo sus palabras en voz alta, sin preocuparse de la manera correcta de escribirlas. Quizás en otras sesiones se empiecen a corregir estas escrituras en borrador para

poder ser publicadas. En grados como final de 1º, 2º o mayores se utiliza el proceso de la escritura :

- * Tormenta de ideas
- * Primer borrador
- * Edición
- * Publicación

- **Escritura Guiada:** la escritura guiada e interactiva brinda la oportunidad de trabajar, con grupos de alumnos o individualmente, sobre las estrategias de la escritura según se determinan, mediante la observación del comportamiento y el trabajo del alumno. Las estrategias y técnicas necesarias se demuestran dentro del contexto de los trabajos de escritura. Ésta es una oportunidad para que el alumno adquiera independencia y capacidad con objeto de supervisarse a sí mismo, al usar las estrategias y técnicas de la escritura.
- **Escritura independiente:** La escritura independiente brinda oportunidad a los alumnos de practicar, usando las estrategias de la escritura que han aprendido durante la demostración de modelos de escritura, escritura compartida y escritura guiada. Se alienta a los alumnos a escribir con un propósito auténtico y usar una diversidad

de estilos. Los maestros hablan individualmente con los alumnos y los alientan a publicar sus trabajos.

- Observación y Evaluación: la evaluación sistemática, la cual se registra, forma un perfil del progreso que realiza un niño en lectoescritura. La evaluación continúa les dice a los maestros lo que los alumnos son capaces de hacer y lo que necesitan hacer después. Los maestros evalúan a los alumnos en diversas formas, y se concentran individualmente en ellos. Todos los análisis de lectura individualizada, las evaluaciones informales de la comprensión, las observaciones y ejemplos de escritura son componentes críticos de una evaluación deliberada. Además de las evaluaciones continuas, los alumnos toman parte en otras evaluaciones como son las pruebas estándar.

En resumen, el esquema conceptual de Lectoescritura es el nombre de varios enfoques que se usan en el transcurso del bloque de lectoescritura. Se les da flexibilidad a los maestros para programar su bloque de lectoescritura, con base en las necesidades de los alumnos.

3.4 APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL A LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Si queremos enseñar a un niño las habilidades necesarias para leer debemos conocer primero cuáles son estas habilidades, y después preguntarnos cómo enseñarlas. Recientemente, se ha producido un incremento muy importante en el conocimiento sobre las operaciones que la mente humana realiza, hasta extraer el significado de un texto escrito. Incorporar a los métodos las consecuencias, que para la enseñanza de la lectura se deriva del desarrollo de estos conocimientos, es un reto al que deben responder todas aquellas personas interesadas en mejorarla y facilitarla. Del desarrollo de los *modelos del procesamiento lector* pueden derivarse importantes conclusiones sobre la forma más útil de enseñar este proceso, de enseñar a leer. En esta línea, se propone una reflexión, desde esta perspectiva, sobre los métodos de lectoescritura con objeto de aportar una nueva dimensión a este problema y superar las polémicas tradicionales entre lo analítico y lo sintético, sobre si debe centrar el aprendizaje en el fonema, la palabra

o la frase, o si el enfoque debe ser instruccional o “natural”. Polémicas que creemos cuando menos desenfocadas.

De hecho, el interés y la necesidad de desarrollar métodos eficaces que garanticen el acceso fácil a la lectoescritura y la propia evolución de los conocimientos sobre el proceso de aprendizaje y de la lectura ha conducido a la multiplicación de métodos, la mayor parte de ellos útiles y algunos pocos ciertamente pintorescos. Por ello, para el análisis que nos ocupa, es suficiente con recurrir adoptando una perspectiva diacrónica a la conocida distinción, entre las dos formas básicas de enfrentar los problemas que plantea el aprendizaje lector: distinción hecha, particularmente en función de las unidades lingüísticas de las que se parte para el análisis del texto escrito.

Con la misma preocupación de encontrar, a través de los métodos, apoyos teóricos que nos permiten analizar los rasgos característicos de lectoescritura del francés y creole en estas escuelas públicas de Jacmel, nos proponemos revisar las teorías de lectoescritura respecto a los métodos utilizados para el mismo, en las cuales los autores se ocupan de dar respuestas a preguntas que tienen que ver

con "cómo funciona o imparte la enseñanza de este proceso en el aula".

3.5 LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

La lingüística del texto estudia los procesos de comprensión y construcción del texto. Estos procesos de comunicación presuponen la competencia comunicativa, los actos del habla, las funciones comunicativas, las formas lingüísticas y el contexto. La lingüística del texto reconoce, en la comunicación, las siguientes categorías fundamentales como la actividad comunicativa, un proceso de interacción donde se intercambian significados significativos. Esta interacción se realiza a través del texto producido en contexto, donde se descubre la verdadera interacción y finalidad del interlocutor, y la intención se logra mediante funciones. La elocución espera una reacción: información-reacción, pregunta-respuesta, estimulación-ejecución (acción). El proceso de interacción comunicativo se realiza mediante procedimientos o funciones comunicativos: preguntar, negar, pedir y ofrecer información, etc.

La lingüística del texto reconoce tres componentes funcionales, dialécticamente relacionados en la comunicación, como la comprensión, el análisis y la construcción del texto. Aunque cada componente presupone los demás, ellos constituyen también etapas bien diferenciadas en la clase de la lectoescritura. La comprensión ocurre mediante las habilidades de comprensión auditiva y escrita (la lectura), mientras que la construcción se realiza mediante la expresión oral y escrita. El análisis es un instrumento para ambos procesos, el de comprensión y el de construcción del texto.

La comprensión se logra cuando se asocian las estructuras cognitivas que ya posee el individuo con aquellas estructuras cognitivas nuevas. La comprensión ocurre mediante los ciclos senso-perceptual, sintáctico y semántico, en los cuales el receptor forma configuraciones orales o gráficas, sintácticas, semánticas, lógicas y socio-culturales, para finalmente decodificar el significado, es decir, conocer el referente. La comprensión se define como un acto cognitivo, complejo, interactivo y estratégico: cognitivo, porque se construye el significado, un texto virtual; complejo, porque intervienen mecanismos

preceptuales, cognitivos y lingüísticos; interactivo, porque implica los modos de procesamiento de la información ascendente y descendente; y estratégico, porque el texto se comprende en sus tres niveles, es decir, macro, meso y micro.

La construcción del texto se apoya en los componentes de comprensión y análisis, y contempla tres momentos: planificación, ejecución y control. El esquema de Marina Parra (1990) de macro estructura semántica (MES) y macro estructura formal (MEF) revela cómo se construye el significado del texto. La MES contempla el contenido, el tema, los subtemas, las proposiciones temáticas, los conceptos, la coherencia y el contexto. Las manifestaciones formales de estos conceptos en la MEF son forma, discurso, párrafo y segmentos, oraciones, sintagmas, cohesión y superestructuras esquemáticas (Rodolfo Acosta Padrón y José Alfonso, Abril 2001).

3.6 APRENDIZAJE HOLISTA

La concepción de un proceso de aprendizaje holista (globalizador) se genera a partir de la filosofía griega

holista que pregonaba la unidad material y dialéctica de los fenómenos. Esta filosofía no admitía la reducción del conocimiento de un todo al conocimiento de las partes que lo componen, en tanto que la organización del todo produce cualidades nuevas en relación con las partes consideradas por separado. En este sentido, Gauss (1996) señala que el todo es más que la suma de sus partes, de manera que existen cualidades emergentes, es decir, que nacen de la organización del todo, y que pueden retroactuar sobre las partes, éstas pueden tener cualidades que están inhibidas por la organización del conjunto.

A partir de 1986, comienzan a registrarse en la bibliografía especializada los primeros intentos de reinterpretar la filosofía holista y aplicarla en el campo de la educación: Newman (1985), Ca lkins (1986), K . Goodman (1986), Neaver (1988) e ntre otros. Estos intentos estuvieron estimulados por e l desarrollo de un c onjunto de nuevas teorías acerca de la educación, la comunicación y el aprendizaje, c omo resultado, en gran medida, del redescubrimiento de la obra de Vigotsky, es decir, psicolingüística, sociolingüística, psicología desarrolladora, cognitiva y humanista, carácter activo del aprendizaje, etc.

Contribuyó también a una concepción holista: la teoría de la información que permitió entrar en un universo donde, a la vez, hay orden (redundancia) y desorden (ruido), incluso extraer algo nuevo (información) para ser organizada y programada por una máquina (teoría de la cibernética), y la teoría de los sistemas, que sentó las bases de un pensamiento de la organización, cuya idea principal es que el todo es más que la suma de sus partes.

La enseñanza holista o globalizadora es una reacción al reduccionismo sistemático del conocimiento que impone separar y reducir bajo un paradigma de simplicidad. El maestro tradicional-estructural tiene predeterminado, en programas y currículo, un conocimiento específico que enseñar, para lo cual debe aislar un elemento del todo: proceso, fenómeno o hecho. Así los alumnos estudian la composición de la célula fuera del organismo, el hecho histórico fuera del contexto social, económico y político de la época, el sujeto y el predicado, y la ortografía de la palabra aislada carente de significado fuera del texto y la comunicación. Generalmente, el maestro transmite un conocimiento y espera que los alumnos lo reproduzcan,

incluso sin saber su uso y función para la solución de un problema, en un contexto determinado.

Este modelo de enseñanza-aprendizaje programada (teoría conductista) fue desarrollado por B. F. Skinner (1938), donde éste aplicó los principios de E. Thorndike, es decir la ley del efecto, de la disposición y del ejercicio. En este contexto, el aprendizaje conductista se caracteriza por la memoria, la repetición y la ejercitación mecánica, la atención a la forma y a la estructura.

La enseñanza holista utiliza un paradigma de complejidad que preconiza reunir, sin dejar de distinguir. Se trata entonces de reunir, contextualizar, globalizar, pero reconociendo lo singular y lo concreto, es decir, orden-desorden-orden. En palabras de Gauss (1996) " hay que recomponer el todo". El aprendizaje holista implica la creación de una realidad de aprendizaje por parte del maestro, para que el alumno se responsabilice, se comprometa y se motive a solucionar una tarea relacionada con su experiencia y necesidades. En este contexto, el alumno busca y construye el conocimiento de los elementos

del todo dentro de un contexto, y relaciona constantemente las partes con el problema del todo.

Este enfoque es cualitativamente superior a la unidad de las teorías conductista y cognitiva, en tanto que parte de la concepción dialéctico-materialista de la práctica como núcleo de la actividad humana que media la interacción dialéctica de los procesos materiales y espirituales, a su vez, considera la actividad como forma específicamente humana de su relación activa entre sujeto y objeto. Este enfoque refleja la unidad entre el pensar y el hacer, es decir, la unidad de la actividad humana práctica del hombre.

La teoría cognitiva describe cómo ocurre el proceso de enseñanza en el alumno. Para ello, en los últimos años han existido muchos textos que enfatizan el aprendizaje centrado en el alumno, ejemplo: *English for Specific Purposes* de Hutchinson y Waters (1992) y textos que destacan las estrategias de aprendizaje como *Learning Strategies* de Rebecca Oxford (1989). El enfoque centrado en el aprendizaje se basa en el principio de que el aprendizaje está determinado totalmente por el alumno, y lo que éste aprende sólo depende de él. Por ello, el alumno

desarrolla un conjunto de estrategias o habilidades de aprendizaje. Esta concepción del aprendizaje es un proceso bilateral, donde la enseñanza y su sistema de influencias juegan un importante papel. Por su parte, la teoría cognitiva enfatiza el proceso mental, pero no podemos olvidar que el aprendizaje es también un proceso de negociación entre el individuo y el mundo que le rodea; en otras palabras, el aprendizaje es una serie de actos orientados hacia un objetivo, dirigidos por necesidades sociales y regulados por la práctica social. En este sentido, la teoría cognitiva puede enriquecerse con el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y Krashen.

3.7 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

Ausubel (1976) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Según el autor, debe entenderse por "estructura cognitiva" al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno en

el proceso de orientación del aprendizaje, no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino los conceptos y proposiciones que maneja, así que de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa; ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", sino que los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio, convirtiéndolo en significativo (Ausubel, 1976).

El aprendizaje significativo, sea por recepción, sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico; sin embargo comprende la adquisición de nuevos significados. Ahora bien, esta operación requiere algunas condiciones precisas, las cuales Ausubel se detiene y se preocupa por identificar: "La

esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él (p. 57)".

En este sentido, la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Dos son las dimensiones que Ausubel distingue en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

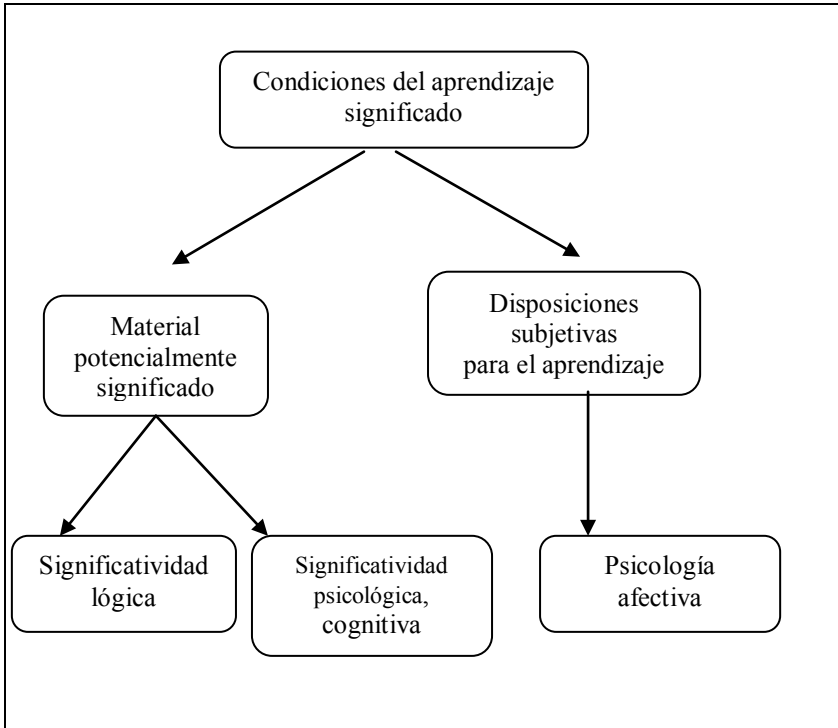
- Significatividad lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles, desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo

respecto del aprendizaje. Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal, que está presente en todo aprendizaje.

Como puede comprobarse en la Figura siguiente, el aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva. El núcleo central de esta teoría del aprendizaje reside en la comprensión del ensamblaje del material novedoso, con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto. "La estructura cognitiva del alumno/a tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales (Ausubel, 1972: 72)".

Cuadro 3. Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel



Fuente: Ausubel, 1972:72

En contraste con el aprendizaje significativo, el aprendizaje memorístico tiene lugar cuando el que aprende no relaciona la nueva información con la ya existente en su estructura cognitiva. Como consecuencia, los nuevos conocimientos se aprenden de manera aislada y sin relación entre sí, por lo

que no contribuyen al aprendizaje ulterior y más bien lo dificultan. Según Ausubel (ob. c it.), entre estos dos extremos existiría un continuo que permitiría encuadrar la mayoría de las situaciones de aprendizaje escolar. La distinción, entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico, es independiente de que éste se lleve a cabo por recepción o por descubrimiento.



Manera de aprendizaje en la educación tradicional (memorístico).
Tomado de Méndez (2001)

3.7.1 MODELO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

Lo importante en las aportaciones de Ausubel, es que su explicación del aprendizaje significativo implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo. Por ello, ayuda a clarificar los procesos de construcción genética del conocimiento. El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, por cuanto no se encuentra aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma área temática.

Entonces, el problema que se plantea a Ausubel es la explicación del aprendizaje por descubrimiento, que parece subordinar al aprendizaje por recepción. En definitiva, los organizadores formales, que sirven para explicar la comprensión de nuevos contenidos significativos y la solución de problemas, son estrategias de funcionamiento del pensamiento, análisis, diferenciación, asimilación y organización de lo asimilado.

Ausubel afirma que el proceso de adquisición de significados es un proceso activo; sin embargo a nuestro entender, requiere un tipo de actividad intelectual bastante distinto del aprendizaje por descubrimiento, para que ambos exijan principios explicativos y condiciones para su realización diferentes. Las habilidades de investigación y solución de problemas requieren la práctica, la participación activa del individuo, la búsqueda real y no la mera organización de lo recibido significativamente (José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, 2000: 49).

3.8 LA CLASE INTERACTIVA DE COMUNICACIÓN

En la didáctica interactiva, el maestro y el alumno asumen nuevas y complejas funciones. La clase interactiva de excelencia la definimos como un proceso formativo, interactivo, comunicativo, holista, e integrador, con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanista donde un grupo de alumnos disfruta y se responsabiliza en condiciones favorables de aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación en colectivo, equipos o parejas que les permiten autorrealizarse y experimentar cambios

duraderos en su actitud, actuación y pensamiento, transferibles a nuevas situaciones y producidas por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de las competencias estratégica, comunicativa y declarativa (universo del saber), creado, facilitado y dirigido por el maestro (Rodolfo Acosta Padrón y José Alfonso Hernández, Abril 2002).

Esta definición de clase interactiva contempla tres conceptos básicos:

a) La clase: como proceso formativo, interactivo, comunicativo, holista e integrador, esencialmente cognitivo y humanista. Estas nociones significan a su vez otros conceptos relacionados con los componentes verbales y no verbales de la clase.

Asociados al concepto de clase aparecen también las nociones de necesidad, problema, tarea, solución, condiciones, cambio, desarrollo, conducta, pensamiento y competencia las cuales, a su vez, involucran otros conceptos asociados. Ejemplo: Competencia implica estrategias, conocimientos, habilidades, contexto y valores,

entre otros. Tarea implica problema, vías de solución y condiciones.

b) El alumno como un sujeto actuante que realiza las siguientes acciones explícitas en la definición: disfrutar, solucionar, satisfacer, autorrealizarse, socializarse, cooperar, experimentar y desarrollar. También realizan otras acciones implícitas en la definición: interactuar, comunicar, formar, integrar, globalizar, aprender, pensar, hacer, sentir, crear, buscar, diseñar, negociar, conducir, dirigir, controlar, reflexionar, monitorear, comparar, utilizar, analizar, generalizar, compartir, correr riesgos, discutir y comprometerse.

c) El maestro como director, facilitador y como quien realiza otras funciones implícitas en la definición como: diseñar, conducir, ejecutar, controlar, coparticipar, negociar, compartir, motivar, estimular, proveer, guiar, ayudar, cooperar, comunicar, observar, reflexionar, monitorear, investigar, escuchar, comprender, elaborar, respetar y amar.

La definición anterior expresa con claridad los tres componentes del aprendizaje, según Gagné (1991) y Pozo (1996): a) los resultados del aprendizaje (las competencias), es decir, los contenidos y objetivos que se aprenden, es decir, lo que cambia como resultado del aprendizaje, b) los procesos de aprendizaje, ¿cómo se producen esos cambios?, ¿mediante qué mecanismos y estrategias?, y c) las condiciones de aprendizaje, es decir, el tipo de práctica y situación en que ocurren los procesos.

Por lo anterior, se desprende que la competencia comunicativa implica el desarrollo de las habilidades orales y escritas para recibir, analizar y construir mensajes. Contribuir a desarrollar un comunicador competente es una tarea de todas las asignaturas, y no privativa de la enseñanza de lenguas. Un comunicador competente es aquel que utiliza la lengua con corrección y propiedad, según el contexto de la situación comunicativa. Un buen comunicador posee las siguientes cualidades:

Ser cooperativo	Ser Positivo	Saber Hablar
Saber Escribir	Ser Cortés	Ser Sensible
Saber Escuchar	Ser Estratégico	Ser Directo

Ser Apropiado Saber Leer

No ser Temperamental

(Rodolfo Acosta Padrón y José Alfonso, 2001)

La clase contemporánea de excelencia es un proceso:

- **Formativo**, porque tiende al desarrollo multifacético de la personalidad del alumno mediante la formación de valores, con el fin de convertirlo en un sujeto activo en la construcción de la sociedad. Se centra en la formación de la hermandad, la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad, la dedicación, el esfuerzo, el respeto, la libertad, la justicia, la generosidad, la comprensión, el amor a sí mismo, a la familia, a la patria y a la humanidad. La didáctica interactiva confía en el papel de la escuela y en el desarrollo personal y social del alumno, bajo una educación afectiva.
- **Comunicativo**, porque modela y experimenta la comunicación con sus procesos de vacío de información, selección, retroalimentación, monitoreo e intercambio de significado. Se enfoca la comunicación en dos direcciones, primero contenido y objetivo de aprendizaje, y segundo instrumento mediatizador y

socializador que cumple las funciones cognoscitiva, afectiva y de comprensión y construcción de mensajes.

- En el proceso de comunicación, los individuos se crean mutuamente; este proceso es condición para el desarrollo de la conciencia del niño y para hacer contacto con la experiencia social acumulada. Es un proceso de intercambio de información y de relaciones donde se cumplen funciones sociales, cognoscitivas, afectivas y educativas. Se basa en el precepto de que el progreso del hombre depende en gran medida de su capacidad comunicativa. ¿Qué disciplina puede prescindir de la lectura, la escritura, la audición o la expresión oral?
- Interactivo, porque se centra en la interacción de los alumnos, en el intercambio de información entre ellos, en la solución de tareas en equipos, en parejas y en colectivo, se basa en la interacción entre alumno-alumno y alumno-maestro y en las relaciones camaraderiles, de comprensión, ayuda y respeto entre ellos.
- Holista, porque concibe la actividad de aprendizaje y comunicativa como un todo que se realiza para el reconocimiento, análisis o producción del mensaje. Se basa en el precepto de que hay que recomponer el todo y evitar la frase popular de que los árboles no le dejan ver

el bosque. No es posible reducir el conocimiento de un todo al conocimiento de las partes, porque la organización de un todo produce nuevas cualidades en relación con las partes consideradas por separado. El contexto de cualquier conocimiento es el mundo mismo. El enfoque holista demanda de un pensamiento complejo que teja, que vincule y distinga, pero sin desunir. Gauss (1996) señala la secuencia de orden-desorden y organización, y añade que el pensamiento complejo une, contextualiza y globaliza.

- Integral, porque toma lo mejor de las ideas contemporáneas acerca de la comunicación y el aprendizaje, y las integra en un enfoque pedagógico, sin olvidar lo mejor de la práctica pedagógica histórico-social, integra los elementos del conocimiento a sus sistemas y los relaciona con otros para la solución de tareas. El aprendizaje es efectivo cuando se integran todos los recursos que posee el ser humano: analíticos, intuitivos, artísticos, pedagógicos, psicológicos, creativos, imaginativos, físicos, entre otros. Las teorías contemporáneas relacionadas con el aprendizaje lo consideran un proceso integrado, en el cual se da la participación de diversos elementos: cognitivos y

afectivos, conscientes e inconscientes, así como la percepción de todos los sentidos corporales. La integración constituye una fuerza más poderosa e intensa en las relaciones humanas y en la pedagogía que la separación.

- Cognitivo, porque se basa en los procesos psíquicos del alumno, en su papel de verdadero sujeto activo del aprendizaje y en el que éste sea significativo, en la necesidad de aprender a aprender y en el procesamiento de la información con sus etapas de input, intake y output.
- Humanista, porque se centra en el alumno, en su aprendizaje, en sus necesidades e intereses; porque lo enseña a descubrirse, a realizarse, a cooperar y socializarse. Se basa en los pilares de la UNESCO de "aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos" y en la idea de José Martí (1975): "Educar, quién no lo sabe, es una obra de infinito amor".
- La teoría humanista enfatiza no en el conocimiento que transmite el maestro o en las habilidades que desarrolla el alumno, sino en las estrategias individuales de los alumnos, según sus particularidades en su iniciativa y

creatividad, así como en sus potencialidades para interpretar los conocimientos de acuerdo con la formación que ya posee (Rodolfo Acosta Padrón y José Alfonso, 2001).

3.9 LA INTEGRACIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

La integración de las habilidades, en la vida diaria del individuo, para resolver los problemas que enfrenta éste es una muestra de aprendizaje holista en tanto que se integran múltiples elementos para componer un todo. La solución de una tarea necesaria para la vida. El hombre generalmente utiliza en la vida diaria las habilidades lingüísticas en situaciones comunicativas, dónde éstas se apoyan mutuamente. Ejemplo: en una clase, de compras, en la estación de trenes, en el hogar etc.

En la clase contemporánea de lenguas, las habilidades también se complementan, unas dan salida a otras. La comprensión auditiva y de lectura permite la entrada de información, mientras que la expresión oral y escrita facilita la salida de información del sujeto. La lectoescritura

implica entrada y salida de información mediante el código escrito.

La lectoescritura como representación gráfica de la lengua oral no existe al margen de ésta. El lenguaje es primariamente oral, y el sistema gráfico se deriva de él; los niños hablan antes de ir a la escuela a aprender a leer y a escribir, y existen comunidades cuya lengua no se escribe ni se lee. Por otra parte, el pensamiento es único, se forma y se formula mediante el lenguaje. Esto significa que no existe un pensamiento propio de la lengua escrita. Cuando se escribe o se lee, se internaliza verbalmente, de manera que la lengua oral siempre está presente. Las habilidades orales son premisas indispensables para el desarrollo de la lectoescritura. ¿Cómo podría leer y escribir bien una persona que no expresa su pensamiento de forma oral con corrección y propiedad?

La clase interactiva de lectoescritura hace un uso racional de las habilidades orales, aprovechando así todos los beneficios que ellas brindan. En última instancia, lo importante es cómo el alumno piensa y habla acerca del texto y no el texto en sí. Por su parte, la expresión escrita

depende del progreso que se logre en las demás habilidades. El uso excesivo de la lectura y la escritura atenta contra la comunicación, la metodología de la clase y la motivación de los alumnos.

3.10 UN ENFOQUE PARA EL TRABAJO CON EL TEXTO

La didáctica interactiva para la enseñanza de la lectoescritura se ha elaborado a partir de un conjunto de premisas que pudieran resumirse así:

- El niño construye su propio conocimiento (Piaget). Pero, este proceso es encauzado u orientado por los estímulos socio-culturales que provienen del medio (Vigotsky). El niño recibe información del exterior (**input**) que procesa, es decir, acomoda e internaliza en su mente (**intake**) según los esquemas de conocimientos que ya posee, para dar salida a la información creada (**output**) en adelante o más tarde.
- El pensamiento es el objeto de la comunicación y determina, en última instancia, las formas lingüísticas que se utilizan en una situación comunicativa dada.

- El lenguaje cumple las funciones cognoscitiva, comunicativa y afectiva.
- La psicología cognitiva ha demostrado que los alumnos aprenden mejor las estrategias o procesos del pensamiento cuando están conscientes de ellas. Al adquirir conciencia de los procesos que están aprendiendo, éstos pueden monitorear su comprensión y aplicar las estrategias apropiadas a la comprensión de un texto.
- Los mejores lectores y los más malos difieren en las habilidades de decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión.
- La escritura se puede dividir en planificación, traducción y revisión. Durante la fase de traducción, los escritos menos diestros piensan en la ortografía, la gramática y la puntuación, mientras que los diestros piensan en la cohesión y la comunicación.
- La planificación se refiere al establecimiento de metas, y a la generalización y organización de las ideas. La traducción se refiere a la transformación de las ideas que hay en la cabeza de una persona, en cadenas de palabras escritas sobre un papel. La revisión se refiere a l a

evaluación de lo que se ha escrito y a su repaso, posiblemente, Flower y Hayes (1981) en Gagné (1991).

- Inicialmente, los receptores reciben la información y ésta se centraliza en el registro sensorial. Una parte de la información se transfiere a la memoria operativa (M.O.), pero el resto se pierde. La MO tiene capacidad limitada, y si la información que hay almacenada en ella no se repite o codifica, se perderá. La información codificada pasa a la memoria a largo plazo, y ésta posee una gran capacidad de almacenamiento. La información almacenada se puede recuperar. Entonces, el generador de respuestas la organiza en un patrón de actuación que guía a los efectores, para producir una secuencia de acciones (Gagné, 1991:43).

3.11 ANÁLISIS TEXTUALES: SEMÁNTICOS – PRAGMÁTICO

El objetivo del análisis es que el alumno adquiera un sistema de conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje, relacionados con el sistema de la lengua y su uso en los diversos tipos de discurso. Un análisis integral del texto significa el estudio de elementos de la lengua

(gramática, pronunciación y vocabulario), así que los medios expresivos y los recursos estilísticos, el significado que estos elementos lingüísticos transmiten y la función que realizan en el contexto. Así se trata de un análisis que presupone lo lingüístico formal, lo semántico y lo pragmático. El análisis del contexto es la base para la comprensión del texto y de las expresiones lingüísticas que lo componen.

El análisis del texto debe considerar un conjunto de características generales comunes a todo tipo de texto, éstas son:

1. Permanencia y avance (progresión temática). Relación por temas.
2. Coherencia: semántica, pragmática y formal o de cohesión.
 - Elementos de cohesión gramatical: referentes (pronominalización), elipsis y marcadores textuales.
 - Elementos de cohesión lexical: sinonimia, antonimia, coreferentes y sustitución (cosa, hacer, algo).
3. Pertinencia textual. Gradualidad y dosificación de la información a través de esquemas: causa-efecto, definición,

superior-inferior, interior-exterior, adición, jerarquización, contraste, presente-pasado-futuro, etc.

El trabajo con el texto puede asumir diversos algoritmos metodológicos, ejemplos:

- Fase de comprensión del texto oral o escrito, fase de análisis del discurso y fase de construcción del texto oral o escrito.
- Modelación por parte del maestro del análisis integral de un texto, seguido del trabajo en parejas o en equipos, del análisis de otros textos por parte del alumno.
- Análisis textual de los alumnos, discusión de los análisis, modelación del maestro y análisis de otros textos en pareja.
- Análisis integral conjunto entre maestro y alumnos del texto modelo, seguido del trabajo independiente de los alumnos con otros textos, los cuales pueden ser seleccionados por los propios alumnos.

3.12 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA

3.12.1 LA TEORÍA DE TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN

Esta teoría nos proporcionará los sustentos teóricos necesarios para analizar el proceso de la enseñanza de la lectoescritura desarrollado en clase por el maestro. Ésta representa lo que hoy se conoce como la teoría tradicional del proceso de lectura. Se conoce también como la teoría "Bottom up", es decir, de la base al tope porque está orientada en torno al texto. El texto es lo que tiene su supremacía en esta teoría, y el lector lo que hace es transferir a su cerebro la información que el texto le ofrece, tal y como aparece en el escrito, de ahí su otro nombre "de la base al tope". Este proceso trata la lectura como producto de un proceso divisible en sus partes, en el cual el sentido y el significado se encuentran en el texto, y la lectura se rige por unas reglas fijas y universales. La lectura se inicia en el texto, y las letras y sonidos llevan a las palabras; es un

proceso secuencial, sistematizado y jerárquico que se estructura en niveles.

El lector se considera como un puro receptor de información quien asimila el significado que el texto ha procurado comunicar (Carney: 1992). La línea de pensamiento que sigue esta teoría de transferencia de información presenta la concepción lingüística de reconocimiento de palabras como vehículo para lograr la comprensión de la lectura. La lectura es vista como una respuesta a un código visual sobreimpuesto en el lenguaje auditivo. De esta concepción, se deriva el método fónico de lectura, es decir, se ve la supremacía del texto, la lectura como respuesta a un código visual, y la lectura sistematizada y jerarquizada.

El método fónico enfoca el aprendizaje del lector, desde una perspectiva didáctica, como necesidad escolar que debe realizarse mediante la enseñanza directa. Este método requiere un procedimiento sistemático de la acción educadora y un carácter procesal, basado en la identificación de grafemas que permitan el acceso al contenido del texto. En él se practica la relación entre

sonidos y símbolos. Este sistema da prioridad a los elementos lógicos y técnicos del lenguaje, poniendo todo énfasis en el proceso de aprendizaje y no en el resultado. Tiene una postura sintética. Bajo la concepción de reconocimiento de palabras existen varios métodos de lectura como alfabético, silábico, onomatopéyico, de palabras generadoras, global, ideovisual y ecléctico o mixto (Freeman, 1988). El método fónico recoge las ideas esenciales de los métodos de reconocimiento de palabras mencionados, de ahí la tendencia a agrupar con él de los demás métodos.

No obstante, los métodos para enseñar a leer a los niños han variado por la influencia de los estudios psicolingüísticos, realizados a partir de los años sesenta (Carney, 1992). La psicolingüística es una disciplina que combina la psicología y la lingüística, para describir los procesos psicolingüísticos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje. La psicología ofrece percepciones acerca de los sistemas de lenguaje y las clases de competencias que reflejan las personas al usarlo. La combinación de estas dos disciplinas ha enriquecido el curso de la enseñanza del lenguaje. A partir del auge de estos estudios, el interés de

los investigadores sobre el proceso de la lectura ha traído a las aulas, nuevas teorías que cuestionan el enfoque tradicional de la enseñanza de lectoescritura.

Keneth Goodman (1988) y Frank Smith (1990) son algunos de los investigadores que han presentado objeciones a las teorías de la transferencia de información y han propulsado nuevas teorías basadas en estudios psicolingüísticos como la teoría interactiva, ésta toma en cuenta los conocimientos previos que el lector trae al enfrentarse a un texto, y está entrada en el rol del lector durante el proceso de la lectura. Posteriormente, Rosenblatt y Shanklin, partiendo de la teoría interactiva, propusieron la teoría transaccional como ampliación a ésta. La teoría transaccional considera que " el significado que se crea, cuando lectores y escritores se encuentran en los textos, se considera mayor que el texto mismo o los conocimientos previos del lector (Carney, 1992)".

3.12.2 LA TEORÍA TRANSACCIONAL

Esta teoría nos permite entender la función de un nuevo enfoque planteado por el proceso de la lectoescritura

considerado analítico, interactivo, constructivo y estratégico. En este contexto, la lectura es vista como experiencia enriquecedora, no como un proceso de dominio de habilidades (Ivonne Freeman; 1988: 22). La lectura y la escritura son relacionadas con actividades significativas que se centran en unidades de interés para el alumno. La teoría transaccional o "Top Down", como se había mencionado anteriormente, parte de los siguientes principios: la comprensión del texto implica una compleja interacción entre el texto, las estructuras cognitivas del autor, las estructuras cognitivas del lector y la situación comunicativa (texto-lector-contexto).

En síntesis, esta teoría parte de que el lector hace sus propias hipótesis en búsqueda del significado, tomando en cuenta, tanto el texto como el contexto, en el cual realiza la lectura. El lector es un sujeto activo en el proceso de comprender los mensajes que recibe. Esta teoría toma en cuenta la interacción que existe entre lenguaje y pensamiento al momento de leer, el conocimiento previo del lector y el proceso de unirlo al nuevo conocimiento, y se basa en una concepción psicolingüística. Bajo esta concepción, se encuentra el método de lectura conocido

como lenguaje integral. Este método está apoyando por varios investigadores como K. Goodman, F. Smith, Y. Freeman, T. H. Carney y otros. El método de lenguaje integral ve la lectura como un todo, y se fundamenta en la globalidad comunicativa. Yvonne Freeman (1988) en su ensayo "Métodos de lectura en español", se refiere al método del lenguaje integral de la siguiente manera:

"El método integral, realmente no es un método, sino una filosofía de enseñanza que estimula a los alumnos a leer y escribir. Los educadores que tienen una filosofía del lenguaje integral planean un currículo que se centra en el educando y que se basa en sus intereses inmediatos. La concepción de que el aprendizaje procede del todo a las partes es básica a esta filosofía. Los niños desarrollan primero un entendimiento global y gradualmente llegan a entender las partes. La lectura y la escritura son relacionadas con actividades significativas que se centran en unidades de interés para los alumnos. La lectura es vista como experiencia enriquecedora, no como un proceso de dominio de habilidades (Ivonne Freeman: 1988, 22)".

Esta concepción tiene como propósito comprender lo que se lee como un todo, antes de examinar las partes. La comprensión se da continuamente durante el proceso de la lectura. En el ensayo citado, Ivonne Freeman, menciona nueve (9) métodos para la enseñanza de la lectura en español. De estos nueve métodos, ella considera que solamente el método de lenguaje integral se sustenta en estudios psicolingüísticos, los demás sólo se basan en el reconocimiento de palabras (método fónico de lectura) por parte de los alumnos.

3.12.3 EL ENFOQUE SOCIOHISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY

El enfoque sociohistórico-cultural de Vigotsky nos permite conocer que, en la concepción de aprendizaje, existe un carácter social considerado como una actividad de producción y de reproducción del conocimiento, mediante el cual el niño asimila, más adelante en la escuela, los modos sociales de actividad e interacción y los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social (Vigotsky 1971). Su concepción de aprendizaje considera al sujeto activo,

conciente y orientado hacia un objetivo. De esta manera, el motivo de la actividad, para Leontiev, es interpretado, no sólo como una necesidad del sujeto de algo, sino como una necesidad objetivizada, como el objeto que mueve el sujeto a la acción, es decir, para que el sujeto lleve a cabo una actividad que derive en un producto, ya sea una acción concreta o una cualidad psicológica formada en el sujeto, tiene que estar consciente de quererla realizar, debe contar con ideas, propósitos, planes, esquemas, modelos, que surgen al estar en contacto con el mundo objetal.

Entonces, es importante señalar dos aspectos importantes de la actividad: el aspecto teórico y el práctico. "Las acciones teóricas orientan al hombre adentrándose en toda su práctica". "El aspecto práctico depende en gran medida del intelectual, por tanto al enseñar una acción práctica, hay que dirigir la atención no en la parte exterior, práctica, sino a su parte interior intelectual".

El enfoque sociohistórico-cultural de Vigotsky constituye el fundamento gnoseológico en la didáctica interactiva, en tanto que se centra en el desarrollo integral de la personalidad del educando, en el papel determinante de las

relaciones sociales en la formación de la individualidad, en la relación entre el individuo y la sociedad y la irrepetibilidad del primero, en el concepto de actividad y su papel en la apropiación de la cultura humana, y en el carácter activo de los procesos psíquicos. Vigotsky nos facilita la zona de desarrollo próximo definida como la revelación de dos niveles evolutivos: las capacidades reales de los alumnos y sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás, es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, o sea, la resolución de problemas bajo la guía de alguien más capaz. A éste, Vigotsky lo define como "capullos" o "flores", de manera que el primero serían los "frutos". Para él, las funciones mentales superiores son sociales por su origen, y tienen una estructura mediatizada: la psiquis se forma como resultado de la interacción social con los otros mediante la comunicación.

Esta ley le posibilita a Vigotsky formular la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1971). De ahí, se puede inferir que los niños desarrollan el pensamiento mediante su participación en el proceso de intercambio con el medio. Este proceso de maduración depende, en gran medida, de

las condiciones sociales donde el niño, de forma activa y con todos sus sentidos, puede explorar el mundo que le rodea. La acción concreta del niño es decisiva. A través de ésta, se forman las ideas que ellos comprueban y experimentan en la realidad objetiva, y así aprenden. Así, se trata de explotar la curiosidad y el interés del niño por la actividad, es decir, el niño no aprende solo, sino que aprende con la ayuda del otro, y su aprendizaje consiste en el dominio de los instrumentos mediadores propios de un contexto histórico-cultural, básicamente aquellos creados por la cultura, y señala que el desarrollo es consecuencia del aprendizaje. A diferencia de Piaget (1926) qui en considera el desarrollo como el hecho primario, es decir, el niño construye su conocimiento solo, en su relación directa y solitaria con los objetos.

Krashen (1985) ha demostrado que la mejor forma de desarrollar la lectura es leyendo. Sencillamente, estimulando a los alumnos a leer permitirá el desarrollo de la lectura en mayor grado que cualquier programa o curso. A los alumnos pueden enseñárseles las habilidades que necesitan para ser lectores eficientes, con una metodología

que se sustente en los procesos cognoscitivos-afectivos y la práctica de la lengua.

Del enfoque de Vigotsky (1971) se deriva una serie de implicaciones metodológicas para la didáctica interactiva; ellas son:

- carácter rector de la enseñanza para el desarrollo psíquico, considerándolo fuente de desarrollo,
- modelación de la actividad humana, mediante la práctica social para la formación de los procesos psíquicos,
- creación de condiciones para la auto-realización del alumno,
- análisis de las potencialidades educativas de cada actividad de aprendizaje en el orden cognitivo, metacognitivo, afectivo, social y conductual,
- socialización y cooperación en el aprendizaje,
- el papel del diagnóstico en el nivel inicial del estudiante,
- el aprendizaje como actividad social y proceso de realización del individuo,
- énfasis en la comunicación, como instrumento y actividad mediatizadora entre los hombres y entre éstos

y el mundo, en el proceso de interiorización y formación del conocimiento.

3.12.4 MARCO TEÓRICO PSICOPEDAGÓGICO GENERAL

La teoría de la psicopedagogía general nos permite entender la función psicopedagógica del aprendizaje, dónde al estudiante se le concibe como el protagonista central del proceso educativo, y dentro de ella, el papel muy importante del alumno y del maestro en el proceso de desarrollo del aprendizaje, en esta nueva concepción educativa. Al respecto, el primer paso para lograrlo es crear ambientes propicios, a fin de que el educando interaccione con el objeto de aprendizaje, y la tarea del profesor ahora deba encaminarse fundamentalmente hacia el alumno y su desarrollo personal.

En este contexto, toda propuesta didáctica supone una visión psico-pedagógica acerca de cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente apartado, nos referimos a los aspectos psicológicos y

pedagógicos, en que esta propuesta se apoya para la construcción del conocimiento con el uso de la tecnología.

Los aspectos psicológicos nos permiten reconocer los procesos internos que le permiten al sujeto aprender. Los postulados pedagógicos, en tanto, nos dan las pautas acerca de cómo podemos facilitar el aprendizaje.

La diversidad de enfoques teóricos y metodológicos relacionados con la psicología y pedagogía del aprendizaje, de alguna manera se complementan. Se retoman aquí los que son congruentes con los enfoques de los planes y programas de estudio, y son sustentos para la presente propuesta.

3.12.4.1 PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

El constructivismo representa un auténtico cambio de paradigma respecto del enfoque educativo de los últimos tiempos, en el hemisferio occidental. Al estudiante se le concibe como el protagonista central del proceso educativo. Los contenidos curriculares se plantean como objeto de

aprendizaje, más que de enseñanza. Bajo esta óptica, el papel del docente adquiere una dimensión distinta, en términos de facilitar el aprendizaje y no sólo de transmitir conocimiento.

El constructivismo está lejos, aún, de ser una teoría unificada y completa acerca de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular. Sin embargo, es indudable que se ha convertido en un marco de referencia, en una "idea fuerza". En él, confluyen parcialmente diversas corrientes de investigación psicopedagógica como la teoría de la equilibración de Piaget, del aprendizaje por *insight* de la Escuela Gestalt, del aprendizaje significativo de Ausubel, del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, del aprendizaje psicosocial de Vygotsky y del aprendizaje mediado de Feuerstein.

El constructivismo, como marco de referencia general, no está exento de problemas y aspectos cuestionables. De hecho, hay diversos enfoques. Aquí, intentamos mostrar los más significativos y generalizados. Dejamos abierta la puerta a novedosas perspectivas que sigan surgiendo.

Existen, no obstante, principios generales claramente identificables, a saber:

- Los sujetos son responsables de su propio aprendizaje porque, activamente, construyen significados.
- Los aprendizajes son el resultado de la experiencia directa con el objeto de conocimiento.
- Los contenidos escolares deben ser adecuados a los procesos de aprendizaje del sujeto.
- Los conocimientos previos en el sujeto que aprende, fruto de sus experiencias anteriores, son importantes porque influyen en la construcción de nuevos conocimientos.
- Para aprender, siempre es preciso encontrar sentido al objeto de conocimiento y poder establecer relaciones entre los conceptos involucrados.
- Del contexto y la forma de reflexionar sobre los conocimientos, resultan lógicas diferentes de abordar las distintas disciplinas del currículo.
- La intervención docente se rige por el principio de ajuste pedagógico, porque el aprendizaje ya no se interpreta exclusivamente como una empresa individual y

endógena (autoestructuración), sino también de índole exógena e interpersonal, es decir, colectiva social.

3.12.4.2 EL PAPEL DE LOS ALUMNOS Y DE LOS DOCENTES EN ESTA NUEVA CONCEPCIÓN EDUCATIVA

Los roles son expectativas de comportamiento, asociadas a la posición que ocupa una persona (maestro, alumno, padre, director, etc.). Son construcciones sociales que, sin embargo, las personas asumimos y ejercemos con cierto estilo propio. Desde la perspectiva de la psicología educativa más que los roles en sí, lo que es interesante estudiar, es la percepción que se tiene de ellos, y en este sentido cada rol conlleva dos dimensiones de percepción: la forma en que una persona entiende y asume el rol que está desempeñando, y la manera en que ella misma percibe que los demás entienden su papel. Ambas percepciones afectan el desempeño de los sujetos, y por lo mismo, en el caso del hecho educativo, influyen en la naturaleza y la calidad de los aprendizajes.

Todo cuanto el docente planea y realiza en el aula tendrá que ver con esta doble percepción: su rol y el del alumno. Aunque estas impresiones tienden a perdurar, el contexto, las experiencias y la propia voluntad influyen sobre ellas y las modifican.

La sociedad reclama una mejor educación. La comprensión científica del aprendizaje humano ha aumentado, y las actuales tecnologías en el escenario estimulan nuevas maneras de entender y realizar la enseñanza. Todo ello obliga a repensar los roles básicos del proceso educativo, es decir, el del docente y el del alumno.

3.12.4.2.1 EL NUEVO ALUMNO

Si aceptamos la idea básica de que en todo proceso educativo, el sujeto construye activamente su conocimiento, también cabe aceptar que el rol tradicional del alumno, en el cual éste permanece la mayor parte del tiempo sentado frente al docente y la pizarra, recibiendo información, — como se representa en el esquema —, es a todas luces insuficiente porque limita su acción.

Cuadro 4. El rol tradicional del maestro en el proceso educativo



Fuente: Ferreiro, Gravié Ramón, 2000

Un rol más acorde con la naturaleza del aprendizaje humano requiere que el alumno tenga oportunidades de asumir las riendas de su propio proceso. Para lograrlo, el primer paso es crear ambientes propicios a fin de que el educando interactúe con el objeto de aprendizaje. Así, en lugar de frenar el ímpetu natural de los alumnos a favor de una disciplina impuesta y desgastante, que muy poco aporta a los propósitos didácticos, lo más adecuado es promover una intensa actividad y participación de su parte, en situaciones estructuradas con ese fin.

El alumno tendrá más posibilidades de adquirir competencias trascendentes y perdurables, si:

1. Es inquisitivo y curioso.
2. Busca y selecciona información.
3. Va de la práctica a la reflexión y de vuelta a la práctica.
4. Interacciona con el maestro y sus compañeros.
5. Expresa y discute sus ideas.
6. Asume responsabilidades.
7. Trabaja en función de sus inquietudes e intereses.
8. Es consciente de lo que aprende, de cómo aprende, de por qué aprende, de para qué aprende y de cómo, a partir de lo aprendido, puede generar nuevos conocimientos (Ferreiro, Gravié Ramón, 2000).

El nuevo docente

La tarea del profesor, tradicionalmente dirigida hacia la transmisión de contenidos o el tradicional "hablar-dictar" del maestro, ahora debe traducir o interpretar una forma innovadora de construir conocimiento y encaminarse fundamentalmente hacia el alumno y su desarrollo personal y social, Silva (2000). Esto hace que su labor se diversifique. En esencia, ha de convertirse en un arquitecto y mediador, orientado a diseñar experiencias de aprendizaje

atractivas y relevantes, a estimular, motivar, aportar criterios y ayuda pedagógica, a diagnosticar dificultades individuales y grupales que estén impidiendo el avance, a reconocer en sus alumnos los diferentes estilos de aprendizaje y a evaluar resultados. Por tanto, debe buscar recursos metodológicos, medios didácticos, formas creativas para promover la apropiación de saberes y desarrollo de habilidades, para facilitar las relaciones humanas en la clase y el centro escolar; descubrir y clarificar valores, guiarlos, para que éstos se hagan vida y ayudar a sus alumnos a conquistar gradualmente la responsabilidad cabal de sus actos.

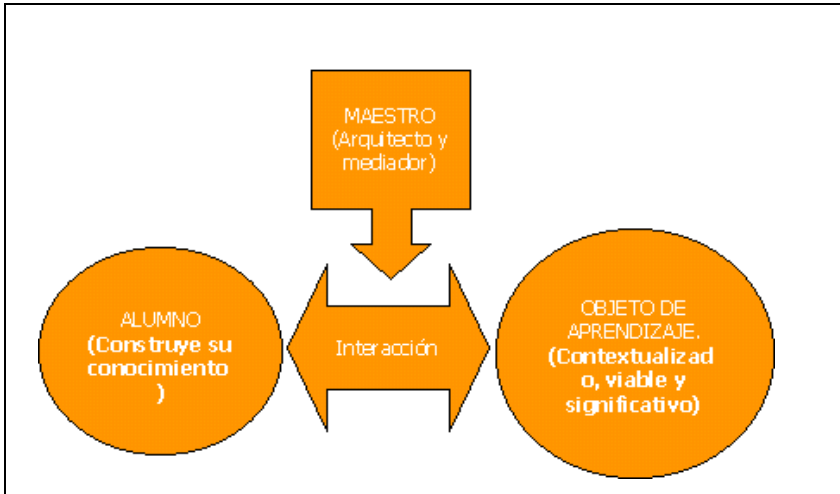
Asimismo el docente en primera instancia debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que generen un estado de motivación para aprender; por otra parte, pensar en cómo desarrollar en los alumnos la cualidad de estar motivados para aprender, de modo que sean capaces "de educarse a sí mismos a lo largo de su vida" (Bandura, 1993), y finalmente que los alumnos participen cognoscitivamente, en otras palabras, que piensen a fondo acerca de qué quieren estudiar.

Hablar del maestro como sujeto de la educación, pone de relieve la importancia de que éste innove permanentemente su práctica, que la mejore, que la recree, que se convierta en sujeto activo, que intencione, que realice diagnósticos permanentes, que busque el mejoramiento constante y, por lo tanto, la profesionalización de su campo de trabajo. Para todo ello es importante que se conciba como investigador permanente de su actividad, a través de la recuperación de su labor, integrando no sólo lo concerniente al conocimiento y a la disciplina, sino todas las variables que intervienen permanentemente en el salón de clases, en interjuego con la institución y con la sociedad. La educación está viva, cambia, se construye, se replantea, se resignifica. Pero para ello se requiere de un sujeto: el maestro, que se represente a sí mismo como transformador acucioso. La recuperación de la práctica docente, mantenida como una actividad permanente, le permitirá al maestro detectar puntualmente sus dificultades, sus errores y sus aciertos para redimensionalizar su quehacer, permitiéndose dar respuesta a los porqués, desde lo que es como persona. En lo referente a la recuperación de la práctica docente y de lo educativo como tal, no existen verdades absolutas. Las propuestas deben de construirse y resignificarse desde las

particularidades, desde la realidad concreta de la institución y desde sus actores; es decir, colocadas en el tiempo y en el espacio, donde el fenómeno educativo toma modalidades específicas.

Ante una sociedad que ya no se conforma con más educación (cobertura) y reclama una mejor educación (calidad), se requieren docentes con un alto grado de profesionalismo, de competencia y capacidad de actuación autónoma, es decir docentes que tengan un objetivo claro en sus clases, que dominen el tema que imparte con seguridad y que los alumnos sean conscientes de estos objetivos. Además, deben ser sensibles para incorporar las demandas sociales a su programa educativo y aptos para lograr el equilibrio entre la comprensión y la atención a las diferencias individuales dentro del aula, así como para prevenir o superar manifestaciones de discriminación, violencia o enajenación.

Cuadro 5. El papel del alumno y de los docentes en una nueva concepción educativa



Fuente: Ferreiro, Gravié Ramón, 2000

3.12.4.3 ESTEREOTIPOS DE MAESTRO

En este sentido, la diversidad de imágenes que se reportan esta condicionada porque no existe un tipo de profesores, ni el público social es homogéneo por tanto, no habrá un tipo de estereotipos. De manera similar a lo encontrado en cuanto a la imagen podemos delimitar los estereotipos positivos y los negativos

Cuadro 6. Estereotipos de maestro

Estereotipos positivos (IDEALIZACIÓN)	Estereotipos negativos (DEPRECIACIÓN)
El profesor trabaja por vocación, lo da todo de si, se consagra.	El profesor está poco valorado y mal pagado.
El es formador de generaciones, de él depende el futuro de la Humanidad.	Los profesores son autoritarios y distantes.
El forma y educa. Es un modelo en la formación de valores.	A los profesores solo les interesan los conocimientos científicos y académicos
Se comunican bien y comprenden a los alumnos	Los alumnos y profesores tienen una comunicación inadecuada, la comunicación afectiva es deficiente
Sabe cuidar el clima de la clase, mantienen con equilibrio la disciplina y la libertad en el aula.	Los profesores son poco tolerantes, violentos y reciben violencia

Fuente: Loscertales, Felicidad, 1993

Este esquema de resultados de investigaciones () coinciden con nuestra experiencia profesional, si bien requieren mayor elaboración pueden ser de utilidad para el debate y promover el estudio en esta dirección.

Hoy día, la enseñanza de lectoescritura en el mundo enfrenta no s ólo problemas sociales (externos), sino problemas propios del desarrollo de las ciencias pedagógicas (internos). El principal problema metodológico ha sido el énfasis en el sistema o las inteligencias lingüísticas, actividades de aprendizaje aburridas, tareas artificiales, para enseñar a los alumnos a leer y escribir y no en la comunicación y en las necesidades de los alumnos como herramienta clave para motivar, incitar a l os educandos a amar lo que hacen, leen y escriben, a tener el gusto de leer y escribir y ver la escuela como un espacio y un tiempo de satisfacción, y que el acto de conocer que la escuela debe hacer, debe crear, debe estimular, no puede ser un acto de tristeza ni dolor solamente, crear una disciplina seria rigurosa.

Freire (1996:188), en su libro titulado Hacia una Pedagogía de preguntas, defiende la pedagogía diálogada donde el

alumno pregunte, se cuestione, intercambie, negocie y comparta con el maestro, a fin de conseguir las habilidades que se requieren para la lectoescritura, concebía también la comprensión de texto como un proceso de construcción, activo, social y complejo. Al respecto señaló, " la posibilidad de participar en la creación de la comprensión del texto, también me hace capaz de rescribirlo".

3.13 MÉTODOS UTILIZADOS PARA IMPARTIR LA LECTOESCRITURA

La meta de la enseñanza de lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos, es decir, desarrollar el dominio de las cuatro artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, sin perder de vista que estos componentes son independientes entre sí, y deben ser enseñados simultáneamente. En este trabajo se discuten los métodos de enseñanza de lectoescritura que se puede utilizar para llevar a cabo este proceso.

3.13.1 LOS MÉTODOS SINTÉTICOS O ASCENDENTES

Los métodos sintéticos o ascendentes (método fónico u onomatopéyico) se caracterizan por un proceso de aprendizaje que, partiendo de las unidades más elementales del lenguaje (grafemas, fonemas, sílabas), progresa hacia las unidades mayores (palabras, frases). El énfasis se sitúa sobre las habilidades de decodificación del significante, el establecimiento de las correspondencias grafema-fonema y en general sobre los aspectos específicamente lingüísticos (formales) de la lectura, atendiendo sobre todo al proceso de decodificación más que al resultado. Son los más antiguos, y por ello se les considera “tradicionales” y a menudo se les asocia con un modelo de enseñanza pasivo y conservador. En su evolución, fueron adoptando unidades cada vez más naturales para evitar ciertos efectos indeseables sobre el aprendizaje como, por ejemplo, la interferencia del aprendizaje del nombre de las letras con la lectura propiamente dicha (Cf. Gallego y Sainz, 1985). Así se pasó de los primeros métodos alfabéticos, ya abandonados, a los fonéticos y por último a los métodos silábicos, todos ellos a su vez con distintas variantes.

3.13.2 LOS MÉTODOS ANALÍTICOS, GLOBALES O DESCENDENTES

Los métodos analíticos, globales o descendentes parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases), para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras). El énfasis se sitúa en el proceso de reconocimiento de palabras y frases, atendiendo sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura. Da preferencia a la función visual sobre la auditiva, y por encarnar los valores de una enseñanza más moderna y motivadora, pretende tener un carácter natural y promover el aprendizaje de la lectura de manera análoga al aprendizaje del habla, en sus modalidades extremas. Dentro de esta categoría, se enmarcan los métodos léxicos y el método global-natural.

Cuadro 7. Metodología ascendente vs. descendente

METODOLOGÍA SINTÉTICA ASCENDENTE	METODOLOGÍA ANALÍTICA DESCENDENTE
<p>Alfabéticos, fónicos, silábicos</p> <p>Seriales de abajo-arriba o ascendentes</p> <p>De las unidades simples a las complejas</p> <p>Decodificación significante,</p> <p>Relaciones grafema /fonema</p> <p>Factores lingüísticos</p> <p>Proceso</p> <p>Tradicionales, pasivos, Conservadores</p> <p>mecanicistas, asociativos</p>	<p>Léxicos, global-natural</p> <p>Seriales de arriba-abajo o descendentes</p> <p>De las unidades complejas a las simples</p> <p>Comprensión del significado,</p> <p>percepción global</p> <p>Función visual</p> <p>Producto</p> <p>Carácter natural, aprendizaje espontáneo</p> <p>Constructivistas, descubrimiento</p>

Fuente: M^a Paz Lebrero, 1990

Como es natural, dentro de cada una de estas posiciones metodológicas, existen muchas variantes que se concretan en multitud de métodos. También se han desarrollado métodos, tomando aspectos de ambas. Los métodos mixtos o mitigados pretenden conjugar la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí.

A nuestro juicio, tanto los métodos ascendentes como los descendentes parten de principios y supuestos, en algunos casos erróneos y en otros acertados. Algunas de las estrategias utilizadas resultan en ocasiones correctas, en otras dudosas y en otras simplemente equivocadas. Ante esto, lo más razonable sería asumir un método mixto que intentara superar ambas posiciones, tomando lo bueno de cada una de ellas e incorporando nuevos conceptos que no se contemplan en ninguna. ¿Pero cómo decidir cuáles de los aspectos de cada método han de tomarse, qué nuevos conceptos han de incorporarse y cómo integrar todos ellos después en un método coherente?

Como ya se ha dicho, la mayor parte de las conclusiones sobre la eficacia y validez de los métodos se derivan de la experiencia, del sentido común y de intuiciones más o menos justificadas, más que de estudios controlados, que son pocos o sencillamente no tenidos en cuenta. Ante ello, para tomar decisiones sobre que propuestas de cada opción metodológica han de asumirse, una posibilidad es acudir a los conocimientos que las recientes investigaciones sobre el procesamiento del lenguaje - lo que hace la mente para comprender y producir lenguaje- han puesto a nuestra disposición sobre el procesamiento lector y la conducta lectora - lo que hace la mente para reconocer el texto escrito y comprenderlo. Así los principios que guían la metodología deberán asumir algunos hechos bien establecidos sobre el aprendizaje y la naturaleza de la lectura así como desterrar algunos prejuicios y malos entendidos.

3.13.3 JUSTIFICACIÓN DE UN MODELO INTERACTIVO

El cambio a otra orientación en la enseñanza de Lectoescritura parte de pasar de las unidades

paradigmáticas (abstractas) a unidades sintagmáticas (reales) comunicativas, propias de cada comunidad lingüística, como, p.e., la de los niños de 2 a 4 años. Aprender a leer y escribir es acceder al mundo de la comunicación escrita. Por ello, no se trata de ver qué pasa con la gramática o con los grafismos de las palabras, que es un objetivo metalingüístico (es decir, de estudio de la propia lengua), sino de ver qué pasa en la mente del niño, cómo construye él su propia comunicación escrita.

La lectoescritura tiene que ir más allá del entrenamiento según un modelo. Hoy entendemos que en el niño existen posibilidades de comunicarse, es decir, de simbolizar. La capacidad de simbolizar es poder cambiar los objetos externos, las acciones, toda la realidad exterior por objetos internos que la representan. Estos objetos internos se actualizan a través de signos, porque establecen una relación entre el significante (todo aquello que sustituye a la realidad) y el significado (la realidad a la que se refiere el significante).

Leer y escribir no es, por tanto, imitar el código adulto. Es un proceso de comunicación en el que el niño, desde

dentro, genera sus propios códigos, compuestos de signos particulares y, desde ellos, se va aproximando al código adulto. El niño aprende por relación entre sus signos y los del adulto, según un Modelo Interactivo:



Fuente: Dra. Catalina García Fernández, 2001

Consideramos, como modelo Interactivo, el conjunto de relaciones que se establecen entre el niño y los objetos materiales, sociales y formales, y que, en sus estructuras subyacentes, producen representaciones (sus formas y sus esquemas), que se traducen en distintos modos de representación (el gráfico, entre ellos). Es, por tanto, un modelo dinámico de comunicación. Los adultos y maestros, para establecer un modelo interactivo óptimo, deben tener presente la situación de los alumnos, presentándoles niveles ligeros y equilibradamente superiores a los suyos. Supone tener en cuenta los que Vygostky denomina "*Zona de*

desarrollo Próximo o Potencial". Un nivel igual o inferior al del niño es rechazado por éste, ya que le produce aburrimiento, y no le permite evolucionar. Otro muy elevado, lo lleva a la frustración y al fracaso.

IV. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO-FUNCIONAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

En este apartado se describe la metodología utilizada para llevar a cabo el trabajo de la investigación, donde pretendemos exponer o presentar las bases explicativas de la situación de los alumnos en la educación básica para leer, escribir, hablar y desarrollar las habilidades y capacidades cognitivas en la lectoescritura del creole y francés.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

La estrategia metodológica propuesta y comprometida para la realización de este estudio fue en un inicio de tipo explicativo, con tratamiento de datos desde una perspectiva de investigación social cualitativa o estructural - la entrevista en profundidad o entrevista abierta - cuya naturaleza conversacional, no formal, permite la comprensión interpretativa de la realidad, cristalizada en la cultura, percepciones y acciones, asimismo la estructura social de la gente investigada, a través de una práctica directa, obteniendo

de este modo, la potencialidad de los fenómenos de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés, con un conocimiento concreto y más profundo de la realidad, tomando en cuenta aspectos cuantitativos por el número de educandos afectados por el sistema.

Para la recolección de información hemos visitado las escuelas y consultado a los docentes y directivos para obtener información clave, acerca de nuestro tema de investigación. Hemos realizado técnicas de grupos de discusión, particularmente con los maestros; entrevistas en profundidad estructurada a maestros, guiadas por una pauta de preguntas, lo que indica un mejor proceso libre, abierto, democrático y bidireccional, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son (Woods, 1987: 82) y encuestas a alumnos.

Hemos entrevistado (entrevista abierta) a los maestros de las tres escuelas públicas, en cada unidad respectivamente, sobre su formación, práctica y experiencia profesional, su tarea y labor educativa, la forma cómo se da la lectoescritura de ambas lenguas, los métodos utilizados para llevar a cabo el proceso de la lectoescritura, sus objetivos para la clase, las condiciones de trabajo en las cuales están y su situación

salarial, la orientación y organización de los planes y programas de estudio respecto de las lenguas de enseñanza, es decir la organización del tiempo de repartición de la lectoescritura en ambos idiomas etc. Por ello, de acuerdo con el horario, los maestros nos reunimos en la sala de maestros (lugar tranquilo) durante 45 minutos para hablar del tema, mientras los alumnos tuvieron una tarea de parte de los directivos, para no perturbar el orden de la clase. Después de la entrevista, se llegó a un acuerdo con los maestros para una cita en su casa en fin de semana; el objetivo era conseguir más información acerca del problema. Éstos estuvieron muy dispuestos y serenos para pormenorizar y detallar los problemas que confrontan en este proceso.

Hemos realizado la observación directa participante en aula; además, se realizó un taller de trabajo respecto de la enseñanza-aprendizaje del proceso de la lectoescritura. Por ello, hemos utilizado instrumentos de recolección de información como notas o cuaderno de campo. Éste fue la pauta temática que recogió los principales tópicos de interés y que se aplicó, tanto en las entrevistas en profundidad, como en los grupos de discusión (adaptada a las respectivas técnicas).

4.1.1 ESTUDIO DE CASO

Los alumnos y maestros de las escuelas primarias públicas "Frère Clément, Charles Moravia y Évélina Lévie", particularmente el grado 6° Fundamental de la ciudad de Jacmel Esta investigación fue realizada con la intención de explicar la problemática de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del francés y creole en estas escuelas, y las relaciones causales que dificultan este proceso en el aula.

4.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

De los sujetos:

- Jóvenes: Ser alumnos/as que cursan regularmente la Educación Fundamental (138), turno matutino – grado 6° de la Primaria.
- Directores/as y subdirectores: 3 directores/as y 3 subdirectores de los establecimientos seleccionados.
- Docentes: Cada profesor titular o jefe de los planteles o establecimientos seleccionados (24).

- Padres de familia: Ser responsables de los educandos registrados en los establecimientos seleccionados (115).

De los establecimientos:

- Dependencia del establecimiento: se considera una modalidad de dependencia: urbana y particular subvencionado.
- Modalidad de enseñanza: se consideraron 3 establecimientos primarias de tipo público, en la ciudad de Jacmel.
- Variable sexo: 1 establecimiento de tipo mixto, 1 dónde cursan únicamente varones y uno para señoritas únicamente.

JACMEL



El departamento **Sudeste** (Ubicación “9”) es uno de los diez departamentos de Haití. Tiene un área de 2.023 km² y una población de 518.200 habitantes (2002). Su capital es Jacmel, fundada en 1698 por la compañía de Santo Domingo, ubicada aproximadamente a 86 kilómetros al Sur - Este de la Capital, Puerto Príncipe. El departamento se divide en 3 distritos: Baint, Belle-anse et Jacmel, cuya población es alrededor de 300,000 habitantes- Jacmel es un puerto importante en la costa del Mar Caribeño, y tiene alrededor de treinta escuelas primarias, de las cuales 8 públicas, mayormente privadas. Después de 1804, la ciudad participa en la lucha de emancipación de América latina. El 12 de marzo de 1806, el precursor de la independencia venezolana, Francisco de Miranda, crea en esta bahía la bandera de su país, superando

del color amarillo de España las fajas horizontales azules y rojas de la bandera haitiana. En 1816, Jacmel acoge al libertador venezolano, Simón Bolívar, quien volvió a irse a Venezuela cargado de armas y de municiones, y acompañado por numerosos voluntarios haitianos. Es una ciudad literaria y artística, y tiene un puerto de comercio interesante para el país. Su riqueza es el café, cultivado en los municipios de montañas de los alrededores, lo cual causó su arranque extraordinario en los años 1848-1930.

4.1.3 TRATAMIENTO DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS Y SUS VARIABLES

Unidades de análisis: sociolingüística, docencia, alumnos, padres

Variables vinculadas con sociolingüística:

- La consideración social del creole y francés en la sociedad y las escuelas haitianas.
- La ideología educativa y la arquitectura funcional de la escuela respecto de los idiomas.

Variables vinculadas con docencia:

- Formación escolar inicial, continúa, permanente u otra: escuela de procedencia del maestro, tipo de formación o estudios que tiene éste, antes y después de impartir clases de lectoescritura.
- Experiencia profesional (experiencia docente) y estrategia de enseñanza (años que tiene el maestro dentro de su práctica profesional, cómo dirige y coordina sus acciones para alcanzar su objetivo).
- Conocimientos lingüísticos básicos (se conoce mediante la participación del investigador en clase, éste logra medir el bagaje lingüístico del maestro cuando éste habla y pregunta a sus alumnos en clase, también por medio de la entrevista.
- La repartición de tiempo en ambos idiomas (tiempo otorgado a ambos, dentro de los planes y programas, para impartir la lectoescritura).
- El desarrollo de la enseñanza (técnicas didácticas y pedagógicas en las actividades de lectoescritura, la observación y evaluación sistemática del aprendizaje, el contexto sociocultural de los alumnos dentro y fuera del aula, es decir, actividades realizadas dentro y fuera de clase, medios y recursos didácticos).

- Contexto socioeducativo en el aula (interacción entre profesor-alumno, alumno-profesor).
- La situación salarial del maestro (ingreso al mes).

Variables vinculadas con alumnos:

- Edad del alumno (para ver si ésta influye en el comportamiento y la conducta cognitiva y afectiva del alumno y en su aprendizaje, a saber, que tanto acelera o retarda los procesos del niño en el aprendizaje de la lectura y escritura).
- Sexo del alumno (observar si éste influye en el aprendizaje de la lectoescritura del alumno).
- Nivel socioeconómico de este mismo (medio social), es decir, calidad de estímulo del ambiente que rodea al alumno, o sea si el alumno se encuentra o no en un medio con serias limitaciones y privaciones para el aprendizaje de la lectoescritura, incluso de la comunicación oral y francés; si el medio que le rodea le da o no a la lectoescritura importancia y el valor necesario, y a la vez propiciará que éste desarrolle una actitud positiva hacia ella y favorezca su inteligencia y sus habilidades mentales. También nos preocupamos por saber el trabajo que realiza en casa el alumno, por su alimentación, que pueden influir

en menor o mayor grado en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Variables vinculadas con padres:

- Tiempo que los padres permanecen en el hogar (¿A qué dedican los papás, mamá y papá, su tiempo libre?).
- Vinculación de los padres a la escuela (si se enteran de los asuntos escolares de su hijo mediante su contacto con la escuela o relación con los maestros o no).
- Contexto cultural en el hogar (existencia de biblioteca, disponibilidad de libros u otros materiales de lectoescritura en casa, costumbre de leer y escribir permanentemente a sus hijos, o sea si la lectoescritura se entiende como algo que forma parte de la cultura familiar).
- Nivel económico de los padres (posibilidad económica para apoyar a sus hijos en los asuntos educativos o de la escuela)

4.2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Con el objetivo de recabar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés,

el contexto educativo y las condiciones laborales en las que están, tanto maestros, como alumnos, hemos realizado una entrevista en profundidad o entrevista abierta a maestros, directivos y padres de familia, y aplicado una encuesta a alumnos. La información, recolectada de estos actores principales, nos permitió analizar los problemas:

- del contexto social y educativo en el cual están los maestros;
- del contexto socioeconómico en el cual están los alumnos y padres de familia;
- de la cultura en las escuela;
- del tipo de relaciones que se proponen en cuanto al momento del aprendizaje en creole y francés;
- de la cultura en los medios y en las familias;
- de los recursos de los maestros para favorecer la motivación de los educandos;
- de los métodos que se usan y los que se podrían utilizar en las condiciones actuales.

Respecto de la metodología, se logró construir y hacer las preguntas (entrevistas y encuestas) con base en las variables, vinculadas a la unidad de análisis (docente, alumnos, escuelas

y padres de familia), que influyen en el aprendizaje de lectura y escritura. Por ello, las preguntas están expresadas tan sencilla, cuidadosa y claramente como sea posible, de manera que permitan respuestas fáciles, exactas y sin ambigüedad.

Para explicar la problemática de la lectoescritura del creole y francés en las escuelas públicas (ciudad de Jacmel), se utilizaron los métodos e instrumentos de investigación siguientes: Métodos teóricos, herramientas que nos ayudan en la interpretación y comprensión del problema, dónde se logró sintetizar y analizar la forma de abordar y entender el problema, a partir de la revisión bibliográfica, métodos empíricos, para corroborar datos de la observación y adquirir información acerca del tema, y el método etnográfico. Éste consiste en describir, analizar y comprender el problema de investigación para la explicación de los hechos. También se utilizaron discusiones orales en talleres de metodología con un grupo de 17 maestros, sobre la importancia de la lectoescritura para facilitar la tarea educativa y profundizar en los factores que influyen en la calidad de la enseñanza de la lectoescritura del creole y francés en Haití, también con el mismo propósito de reflexionar y meditar sobre las dificultades de este proceso.

Mediante la observación directa participante, logramos contemplar el comportamiento de los maestros y sus grupos en las actividades realizadas en aula, lo que hace el maestro y alumnos, la forma cómo enseña y las condiciones del aula, es decir las distintas variables que influyen en el aprendizaje de lectoescritura y en el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos. Para realizar esta actividad, nos hemos sentado en un lugar del aula para transcribir los apuntes de la observación en un cuaderno para análisis. Hay que señalar, al final de los cursos, se tomaron algunos minutos para hablar con cada maestro de sus técnicas usadas y de su objetivo para la clase.

Respecto del registro de informaciones, hemos puesto énfasis, antes de la entrada en el escenario, en el tiempo cuándo tuve que registrar los datos, es decir, la planificación de lo que se iba a hacer en todo lo que ocurre después de cada observación, considerado fuentes de datos. Hemos limitado el tiempo de observación a las posibilidades reales de registro. La manera de registrar fue específica, es decir, en una hora de observación, dedicamos varias horas de registro, hemos plasmado resúmenes como técnicas para recordar

palabras y acciones acerca del mismo. No hemos utilizado grabadoras e videos. Para el tratamiento de los datos, hemos procedido al desarrollo de los métodos siguientes: listados, clasificaciones, programaciones, sistematizaciones, ordenamientos y recopilaciones. Hemos seleccionado las conductas y situaciones relevantes de los maestros y alumnos, inclusive organizar el material según el interés temático o metodológico, etc.

Hemos utilizado el cuaderno de campo como instrumento de registro de datos, donde hemos anotado las observaciones, consideradas notas de campo, de forma completa, precisa y detallada. Además, hemos formulado proposiciones e hipótesis, consideradas instrumentos fundamentales, que dan fe de los datos recabados y que los explican de manera adecuada, los cuales se van desarrollando y confirmando. Para su interpretación y análisis se clasifica la información recolectada, se analizan sus implicancias o contradicciones y se elaboran las correlaciones que apunten a comprobar la hipótesis o la respuesta a la pregunta. En este proceso, nos hemos enfocado en hacer hablar a los informantes, es decir, pedimos aclaraciones sobre sus comentarios respecto del proceso, preguntamos sobre el significado de lo observado y

comprobamos la veracidad de la información, lo que se nos dice con lo observado, etc.

Para describir la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés, lo que hicimos es tratar de responder a las preguntas de qué está sucediendo y cómo, es decir, pretendemos proporcionar una imagen "fidel" de lo que la gente dice y del modo en que la gente actúa. Aquí damos una mínima interpretación y conceptualización, permitiendo que sean los propios lectores los que extraigan sus propias conclusiones y generalizaciones. De igual manera, para la interpretación de los resultados, utilizamos los datos para ilustrar las conceptualizaciones teóricas, para contrastar o comprobar la realidad, es decir, pretendemos comprender o explicar rasgos que van más allá de los sujetos de estudio, como metodología para formular inferencias y la prueba de hipótesis, para su verificación o rechazo. En este caso, consideramos todos los datos importantes, sin embargo, hicimos una cierta mirada crítica para distinguir los que van a constituir la fuente principal de la teorización de los que sólo aportan información complementaria o ilustran los datos anteriores.

Así lo que nos preocupó era los discursos de los sujetos que participan en la investigación, lo que hablan, la significación de los fenómenos para comprender su sentido. Por ello, no hemos ofrecido nuestra opinión, con el fin de no producir influencias que modificarían los resultados.

4.3 TRABAJO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN

Realicé al principio *rapport* con los docentes, mediante visitas previas a la entrevista para enterarlos del objetivo fundamental de este trabajo. Por medio de este contacto, se les explicó que, con su colaboración y participación, sería posible obtener o recoger informaciones veraces y confiables del problema que confrontaban en la enseñanza de lectoescritura del creole y francés, además de la situación educativa en la cual están. En otros términos, mi idea era presentarme en las escuelas como estudiante universitario, plantearles mis intenciones, es decir informarles de qué trata la investigación y cuál es la finalidad de ésta, y posteriormente pedirles una cita en la que puedan disponer de su tiempo para platicar sobre el estudio de investigación y proporcionar informaciones sobre el tema.

Después de conversar con ellos, particularmente las tres (3) escuelas mencionadas, se estableció un horario de trabajo con cada una de estas escuelas, dónde se logró realizar tres (3) clases de actividades:

- Observación participante, exclusivamente en el 6^{to} año fundamental, en cada una de estas escuelas.
- Técnica de entrevistas a 24 maestros y 6 directivos de los tres planteles, es decir al director y al subdirector de cada unidad, y a 115 padres (87 papás y 28 mamás). Hemos realizado dos entrevistas a cada maestro y directivos, y una a los padres de familia.
- Técnica de encuestas estructuradas dirigidas exclusivamente a los 138 alumnos del 6^o grado Fundamental, turno matutino. Hemos realizado una encuesta a los alumnos de este grado de primaria.
- Taller de trabajo sobre la lectoescritura del creole y francés, con una participación de 17 maestros de estas escuelas públicas primarias, donde se planteó la problemática de este proceso de la enseñanza-aprendizaje, los factores que explican los límites de los alumnos en la lectoescritura de las lenguas de enseñanza y que influyen en su aprendizaje y en la calidad de la educación, como

tema de discusión. Los maestros hemos debatido muchas preguntas, con objeto de diseñar o descubrir diversas vías de solución posible para remediar o mejorar dicha situación.

4.3.1 METODOLOGÍA DE OBSERVACIÓN

La observación es la manera básica por medio de la cual obtenemos información acerca del mundo que nos rodea. Por ello, en esta actividad, lo que hicimos fue mirar, ver, contemplar y analizar las conductas o comportamientos de los sujetos "maestros y alumnos", con quienes hemos trabajado, es decir, lo que dice y hace el maestro en su clase, los objetos que utiliza éste para llevar a cabo este proceso, edad y sexo de los alumnos etc. Esta actividad tuvo por objetivo recabar información y recolectar los datos necesarios para el estudio de investigación, considerada un método clásico de investigación científica.

En este sentido, nuestra observación fue realizada de manera participante, considerada relevante en esta actividad. Lo hicimos con la idea de captar la realidad, mediante nuestra inclusión en el colectivo objeto de estudio. Como observador,

he participado de manera activa dentro del grupo que se está estudiando, es decir una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. De ahí, logré influir en la vida de los informantes para recolectar la información deseada. También fue una investigación etnográfica, ésta nos ayudó a lograr informaciones y la relación entre sí, y descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio. Por ello, nos hemos enfocado únicamente en la observación, evaluación y apreciación de la realidad de nuestro tema problemática de investigación, cuya información proporcionada por los actores ha sido recogida en tiempos diferentes y contrastada. En nuestro caso, hemos tratado de analizar e interpretar las informaciones recabadas con mucha imparcialidad, de manera que los resultados reflejen el problema o la realidad de estas instituciones.

El hecho de que, desde un principio, nos pretendemos probar la hipótesis planteada en el trabajo de investigación, nuestra observación es considerada estructurada porque hemos realizado un estudio o investigación en el que sabemos exactamente lo que vamos a investigar, y tuvimos un diseño de investigación, es decir nuestros objetivos eran bien

definidos, los cuales nos ayudarán a clasificar y concretar el fenómeno en cuestión.

En el 6° grado fundamental, dónde se centró mi trabajo de investigación, hemos realizado cuatro observaciones de clases con la participación directa del investigador, como técnica fundamental para caracterizar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de lectoescritura. Durante este proceso, hemos observado los elementos siguientes:

4.3.1.1 TAREA Y COMPORTAMIENTO DE LOS MAESTROS DURANTE EL PROCESO LECTOESCRITOR

En matemáticas, éste hace leer el ejercicio, escrito en la pizarra, para estimular y averiguar el grado de comprensión de los alumnos acerca de lo que leen, y luego pide a un alumno que lo resuelva. El alumno empieza a escribir hasta que encuentre la solución del problema, mediante la ayuda del maestro. Después de resolver el ejercicio, él pide a alguien sentado que pase adelante para explicar el ejercicio de matemáticas a los demás, pero resulta que el alumno es incapaz de explicárselo, lo que implica la intervención del

maestro. Hemos observado el esfuerzo del maestro para transmitir el mensaje, pero resulta insuficiente la pedagogía utilizada o el método de trabajo para lograr la comprensión y la mejora de la enseñanza-aprendizaje en el aula. Después de estos ejercicios, les hace repetir juntos las tablas de matemáticas, para que las memoricen después.

En otro plantel, hemos constatado que el profesor explicó a todos la tarea de matemáticas en creole para la comprensión del texto, y luego trató de explicarla en francés. Después de hacer un ejercicio, éste escogió otro ejercicio similar, y pidió a un alumno que lo resolviera en la pizarra, siguiendo el modelo. Haciéndolo en la pizarra mediante el apoyo de éste, los demás observaron y luego todos lo copiaron en su cuaderno. Según él, la escritura forma parte de todas las disciplinas impartidas en clase. Ahora bien, cabe mencionar la comprensión de los textos y de los ejercicios (en francés o en creole), considerada un factor importante para el aprendizaje del alumno; en este contexto, se ha observado que los alumnos no lograron entender lo que estaban haciendo o leyendo ni lo podían explicar.

Otra observación es que la maestra escribe un dictado de tres líneas, en francés, con faltas en la pizarra y pide a un alumno/a que las corrija en el pizarrón; el dictado está mezclado de francés y creole, cuyo objetivo es subrayar las faltas. Cabe notar que trabajan en grupos, y la maestra imparte la lectoescritura y la gramática en este espacio.

En cuanto a la gramática, ella pide al alumno que explique una regla gramatical para saber el grado de conocimiento del alumno respecto a algo, por ejemplo: "la leçon expliquée", ¿cómo se escribe "expliqué"?. Ella explica la concordancia entre el sustantivo masculino o femenino y el pasado participio, y luego pregunta al alumno sobre éste, acompañado con el verbo « ser », por ejemplo: elle était arrivée hier, elle sont nées en 1987.

Al respecto, escribió una tarea en la pizarra, y pidió a un alumno que sustituyera el verbo infinitivo por el pasado participio. El alumno se levantó para hacer la tarea; luego pidió a unos alumnos que fueran al pizarrón para corregir la tarea hecha por éste, mientras que los demás siguieron en sus libros. Al terminar la tarea, ella les ayudó en la corrección final y les pidió que la releyeran en su libro. Finalmente pidió

otra vez a un alumno que rescribiera correctamente la tarea, les hizo a todos releerla en voz alta y les explicó la gramática en cada frase del ejercicio como el infinitivo y participio, la preposición, la concordancia etc. Cabe destacar que todos no tuvieron el libro, por eso trabajaron dos alumnos con un libro.

Otra tarea gramatical fue un ejercicio que los alumnos tuvieron que realizar individualmente, en cinco minutos. En este caso, hemos observado que la maestra se sentó en su lugar para controlarlos durante esta actividad. Cuando terminaron, cada uno presentó el cuaderno a la maestra para revisar la frase y corregir las faltas cometidas; si la tarea estaba mal hecha, ella dijo al alumno que la rehiciera, y los que finalmente no pudieron hacerlo estaban obligados a ir al pizarrón para hacer el ejercicio y explicarlo. La tarea de lectoescritura, para mañana, sería la página siguiente del libro, el alumno tiene que revisar ésta en casa y estudiar la lección gramatical correspondiente. En este tipo de ejercicios, hemos notado que la maestra toma una hora para corregir el cuaderno del alumno, y los que no logran hacerla se quedan sin entender el ejercicio. Los alumnos se sientan en grupo de seis, para realizar esas actividades.

Los maestros afirman que utilizan imágenes y libros con dibujos para ayudar a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés, según su nivel. Los alumnos aprenden mejor cuando hacen ejercicios de observación directa, preguntándoles sobre lo que pueden ver en los libros, en la escuela, en casa. Durante el proceso lectoescritor, nos enfocamos en el resumen del texto, relatos de historias y deletreo de palabras mediante la repetición colectiva e individual, comparación de los sonidos percibidos utilizando la memoria inmediata, reproducción de las letras del alfabeto mediante la repetición de palabras, luego lectura y reproducción del texto, relaciones entre los fenómenos de sonidos y sus representaciones gráficas (letras). Así el alumno debe lograr una perfección visual reconociendo palabras o grupos de palabras con aspecto similar, prever el sentido de la palabra o de la frase, articular convenientemente, respetar los signos de puntuación y las ligas o alianzas de palabras obligatorias. Según los maestros, esto implica mejor resultado en la tarea de la lectoescritura. Además, se les hace estudiar la gramática, los verbos y las palabras mediante la repetición colectiva e individual, para poder ayudarlos a escribir frases y leer sin dificultades.

Referente a lo que hacen los maestros en clase, éstos escogen un texto de lectura y piden a los alumnos que echen una ojeada para encontrar diferentes dibujos, respecto del texto. En este contexto, los alumnos descubren las palabras del texto, los sonidos y los métodos directos audiovisuales, vinculan y comparan sonidos en ambos idiomas.

Para cumplir con los planes y programas de estudio, los maestros hacen ejercicios de lenguaje, es decir, enseñar a los alumnos las palabras del vocabulario y ejercicios gramaticales. También se los ayuda a encontrar o determinar el género del texto y a comprender los párrafos, el maestro hace el resumen del texto para que lo hagan los alumnos después. Se les hace leer y deletrear las palabras difíciles y los tienen como tarea semanal, es decir, las tienen que memorizar. Además se les hace escuchar atentamente y leer textos en voz alta, poniendo énfasis en el tono de las frases, preguntar por Verdadero (V) o Falso (F), narrar una historia mediante imágenes, juego; se hacen actividades de comprobación (averiguación) y de refuerzo de la comprensión de un texto leído.

Para la comunicación escrita y oral, usan materiales como libros de lectura y otro libro como *Mieux parlé* o "hablar mejor", con éste el alumno aprende a leer, escribir y hablar. Por ello, piden a los alumnos que hagan los ejercicios en la pizarra, luego en sus cuadernos siguiendo el modelo dado en el libro. Son documentos, según los maestros, cuyos ejercicios permiten y ayudan al alumno enriquecer su vocabulario, aprender las funciones gramaticales de cada frase, mejorar su lenguaje y descubrir sus errores lingüísticos. También hay maestros que hacen estudiar el texto o el dictado, de modo que los alumnos, según ellos, no repitan los errores y aprendan los vocabularios difíciles.

Para enseñar a los alumnos a escribir el creole y francés, éstos escriben los ejercicios en su cuaderno, respetando las técnicas de la escritura, la presentación, la distancia de una línea entre la fecha y la 1ª línea de la tarea. Hacen ejercicios de reproducción de letras minúsculas, y los enseñan a reproducir e identificar mayúsculas en textos, diferencian las combinaciones de letras como "on, onn, onm", por ejemplo: pon, ponn, bonm, aplican o estudian las reglas gramaticales, la conjugación y el vocabulario., los maestros dictan textos en ambos idiomas a los alumnos, explican las ortografías de

ciertas palabras; estas actividades de aprendizaje permiten a los alumnos escribir, destacan los maestros. Añaden que los alumnos hacen muchas faltas en la escritura, tanto en creole como en francés, por falta de libros u otros materiales escolares. Destacan que los alumnos tienen tendencia a mezclar o involucrar el creole dentro de las expresiones escritas en francés. Se encuentra este problema en las expresiones orales; dicen « é » en vez de « eu », « i » en vez de « u », y en la ortografía de palabras.

Según los maestros, pese a esfuerzos desplegados para motivar y estimular a los alumnos, no logran obtener un buen resultado; son pasivos, no ponen atención, no hacen preguntas pertinentes sobre el curso o el tema abordado en clase; por consiguiente, los resultados son poco convincentes y débiles. En este contexto, no pueden formar una frase completa en francés, desarrollar un tema buscando la idea principal, las reglas gramaticales son muy mal usadas en su oración; por ende, no pueden expresarse correctamente.

En cuanto a cómo ellos articulan y organizan las clases de lectoescritura, declaran que tienen un plan y programa de estudios que seguir y cumplir; en consecuencia, imparten

cada asignatura según dicho plan y programa de trabajo. En cuanto a la distribución de las horas dedicadas al creole y francés, declaran que este mismo plan y programa de estudios determina el número de horas para cada una de las lenguas, y su trabajo debe ser relacionado con éste. Añaden que la tarea de la lectoescritura es difícil por las condiciones y el contexto educativo y sociopolítico del país. No obstante, declaran que sus prioridades mayores son cumplir con el programa, para asegurarse que el alumno ve todo el programa y que es capaz de acreditar los exámenes finales del año académico.

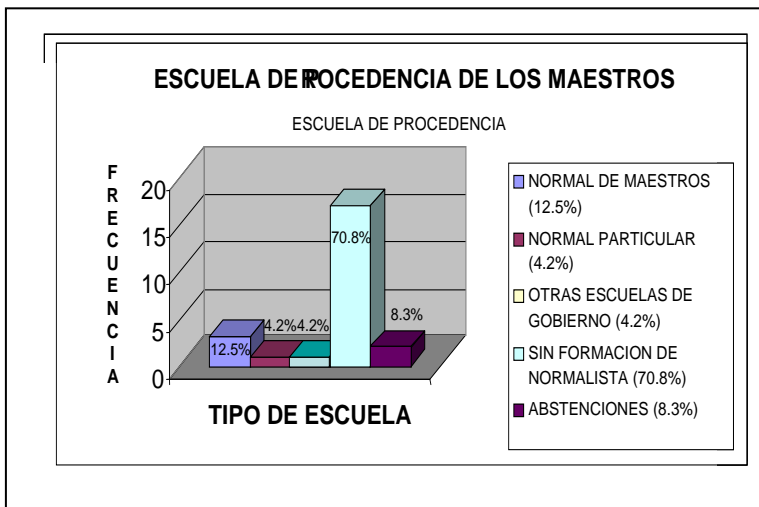
Para la escritura del creole, dicen los maestros que los alumnos no tienen mayor problema en las reglas de funcionamiento, pero sí tienen dificultades para escribir, leer y pronunciar palabras difíciles. Escriben el creole con ortografía francesa y lo mismo para el francés, es decir confunden la ortografía y los sonidos de ambos idiomas, es decir, mezclan los grafemas creole con los del francés. El creole es su idioma nativo; sin embargo esto no significa que dominan la lectura y la escritura de éste.

4.3.2 ENTREVISTA S A MAESTROS

De los 24 maestros encuestados en la Primaria pública de Jacmel, se encontraron que sólo 21% (5) tienen un diploma normal de maestros, y los demás (71 a 79%) que imparten la lectoescritura no tienen ninguna formación normalista, también están desprovistos de cualquier formación sea didáctica, sea pedagógica. Constataron que ninguno de ellos (100%) cuenta con otros estudios a nivel licenciatura, sólo 8% (2) tiene el certificado de Bachillerato I. El resto de los maestros 71% (17) no cuenta con ningún certificado que los hubiera permitido impartir cursos de lectoescritura en las escuelas, es decir, dominar en menor o mayor grado su profesión, sino tienen un nivel de estudios igual o superior al noveno grado de educación fundamental (9° A.F.), que es la enseñanza básica o secundaria en Haití. Cabe notar existen dos bachilleratos (I y II); se debe aprobar los exámenes oficiales del Estado aplicados en cada uno por el Ministerio de la Educación Nacional y de la Cultura (MENC) para poner fin en los estudios clásicos.

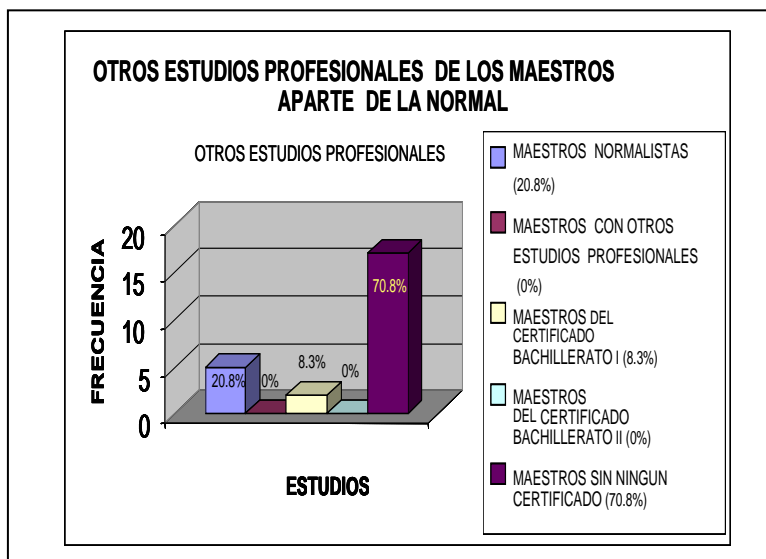
De los que son normalistas, de acuerdo a la información recopilada, se tiene el conocimiento de que durante su formación, al maestro se le enseñan algunos de los métodos de la lectoescritura genéricamente, sólo profundizan en uno en particular. Cómo existe una amplísima gama en métodos, en la Escuela Normal de maestros, piensan que lo "ideal" es que se pudieran aplicar todos durante su práctica profesional, pero como saben que es imposible, sólo les indican que apliquen lo que ellos decidan de acuerdo a su criterio; el hecho de que los métodos sintéticos (fónicos) o ascendentes (de la base al tope o Bottom up) parecen más fáciles y aplicables para los alumnos, y sobretodo son métodos en que ellos mismos habían aprendido considerándolos tradicionales por su antigüedad, los adoptaron y aplicaron todos en menor o mayor grado, dependiendo de la formación, experiencia y habilidades del maestro. Lo que implica que no hay elección de métodos para la lectoescritura, todos usan lo mismo para enseñar a los alumnos a leer y a escribir. Estos maestros se quejan por el hecho de que no hayan una formación continúa y permanente a su favor. Destacan que su formación es insuficiente para impartir la lectoescritura, teniendo en cuenta la realidad educativa de hoy. Por ello, referente a la escuela

de procedencia de los maestros, la distribución es la siguiente:



Gráfica 1. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

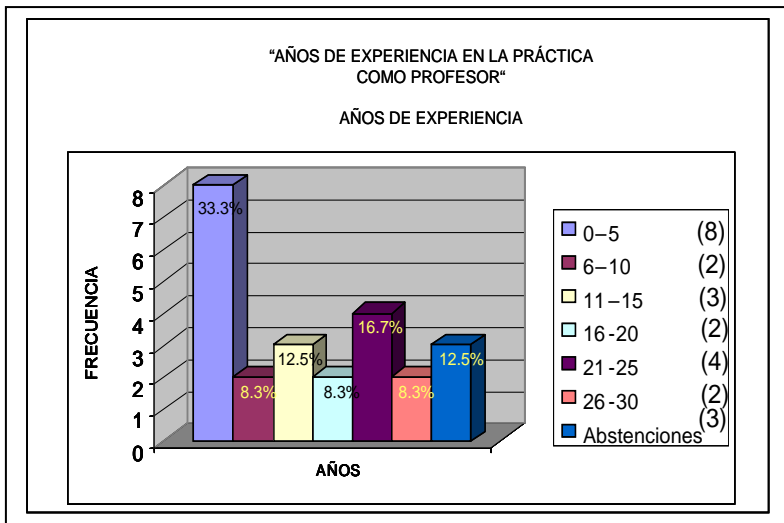
Referente a otros estudios profesionales de los maestros aparte de la normal, la distribución es la siguiente:



Gráfica 2. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

Dentro de la práctica profesional de los maestros acerca de la enseñanza de la lectoescritura del creole y del francés, se encuentran 34% (8) con una experiencia entre 0 y 5 años, 17% (4) con una experiencia entre 21 a 25 años, 12% (3) con una experiencia entre 11 a 15 años, 8% (2) con una experiencia entre 6 a 10 años, 8% (2) con una experiencia

entre 16 a 20 años, 8% (2) entre 26 a 30 años, y 12% (3) entre ellos que no respondieron a las preguntas de las encuestas:



Gráfica 3. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

4.3.2.1 PUNTO DE VISTA DE LOS MAESTROS

4.3.2.1.1 EN LO EDUCATIVO

Los maestros argumentan que no se puede prever una mejora del sistema educativo haitiano para una enseñanza-aprendizaje de calidad, cuando se constata cada vez más el deterioro de la situación educativa y la pérdida de los valores morales en el país. Para las autoridades educativas, importa poco la reflexión acerca de la mejora educativa, es decir, una educación basada en una enseñanza y una escuela única, una educación eficaz, cualitativa y cuantitativa para todos los niños haitianos, dónde reciban el mismo trato, la misma instrucción y tengan el mismo derecho; además de los papeles de los dos idiomas en la enseñanza que deben ser claramente definidos para posibilitar su aplicación real y efectiva en las escuelas haitianas.

Según los maestros, la discriminación lingüística y la mala aplicación de las lenguas en el aula constituyen un problema grave en la enseñanza-aprendizaje, y afecta el desarrollo de las habilidades del educando. De hecho, el cambio que se debe aportar en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

del creole y francés tendrá que permitir a los maestros desarrollar estrategias en el proceso lectoescritor, para conseguir competencia tanto en su tarea educativa como en la formación de los alumnos y fomentar una cultura de cambio y de aprendizaje en los alumnos. El objetivo sería que éstos se responsabilicen, se comprometan y se motiven a solucionar tareas, sean capaces de reconstruir significados y sentidos expresados mediante la lengua escrita, interpretar críticamente un texto, descubrir, disfrutar, experimentar y desarrollar, aprender, pensar, hacer, buscar, reflexionar, sentir y crear entre otros. En este contexto, aparecen también las nociones de necesidad, tarea, problema, su situación y solución, el objetivo, el contenido, el método y proceso, el desarrollo, las habilidades, el objeto y los resultados, pensamiento y competencia (contexto, valores y otros), así como las relaciones lógicas entre estos elementos.

Este proceso de un nuevo ambiente de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura fomentará una nueva cultura en los alumnos. Esto no sólo les va a servir hoy, sino también para toda su vida, mediante el desarrollo de sus capacidades y habilidades intelectuales y cognitivas adquirido en la escuela.

4.3.2.1.2 EN LO SOCIO-ECONÓMICO

Destacan que reciben un salario de 2, 500.00 Gdes al mes, alrededor de 80.00\$US (tasa de la moneda haitiana con relación al dólar en 2003, y esto varía). Hay maestros del sector privado cuyo salario es inferior a éste, y a veces no lo reciben a tiempo, afirman los maestros. Las autoridades para la región desmintieron esta versión; según ellos, este salario es uniforme para todos los maestros del sector público. Agregan que no se establece el salario en función de la escolaridad, ni de la experiencia, ni del nivel de enseñanza, ni de la carga de trabajo.

Destacan que todas las consecuencias o repercusiones nocivas de la situación política y socioeconómica del país afectan mucho el sector educativo, y a la vez son factores que impiden el desarrollo de la escuela y de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

4.3.2.1.3 PERSPECTIVAS DE ESPERANZA POSITIVA

Empero, las malas condiciones socioeconómicas en las cuales ejercen los maestros sus actividades de lectoescritura no

destruyen el sueño y la afectividad que tienen para la profesión; 46% de ellos declararon que su experiencia en la enseñanza es positiva, porque les permite entender la realidad y la problemática de la enseñanza, tanto en Jacmel como en el resto del país; declaran que la situación es casi similar en todas las instituciones públicas, y aún peor en los lugares remotos. En cuanto a los demás maestros (54%), éstos afirman positiva la relación con sus alumnos porque a éstos les gusta la escuela, pero las condiciones socioeconómicas desastrosas existentes son las verdaderas causas que impiden el desarrollo educativo. Todos expresaron su amor por los alumnos y por la profesión, incluso la paciencia y el ánimo para ejercer esta profesión, en una situación tan difícil la cual desempeñan. Añaden que viven la esperanza de una educación mejor para todos los haitianos, y esto pasará por un cambio del sistema educativo haitiano que tomara en cuenta la realidad socio-histórico-cultural y lingüística del país y la mejora de una enseñanza-aprendizaje del proceso de la lectoescritura del creole y francés.

Los maestros utilizan el creole, lengua natal de los alumnos, como apoyo y finalidad pedagógica para llevar a cabo la tarea de la lectoescritura, motivar y suscitar el interés de

aprendizaje en éstos, porque consideran este idioma un medio formativo y didáctico que facilita la transmisión del mensaje y la comprensión de lectoescritura. No obstante, esto no significa que al hablar el creole en aula les posibilite desarrollar las habilidades cognitivas y el desempeño escolar. El hecho de no entender, muchas veces, lo leído y escrito en clase provoca un problema psicológico en los alumnos y les dificulta reproducir actividades de lectoescritura, fuera del ambiente escolar. Esto facilita más la repetición y la memorización, y al maestro lo que le queda es hacer recitar las lecciones gramaticales, etc.

Han mencionado el analfabetismo como factor negativo e influyente en el desarrollo educativo, socioeconómico y político. Destacan la importancia de una campaña masiva de alfabetización, escolarizar al conjunto de los niños y posibilitar a todos el tercer ciclo completo (9° A.F.), de manera que ninguno regrese al analfabetismo. En un país donde casi la mitad de la población no sabe leer ni escribir, no sólo se encuentra limitada en la lectoescritura del francés y creole, sino también incapaz de expresarse en la segunda lengua (L², lengua oficial y la de la enseñanza), se ve muy difícil lograr el desarrollo de la educación y socioeconómico

y pedir a los padres que se involucren y comprometan con la escuela y con la educación de sus hijos, es decir, que participen activamente en este proceso (educación e instrucción), como apoyo formal a la escuela y a la sociedad, afirman los maestros. Expresan su duda frente a tal situación, por no haber hecho nada para encontrar una solución viable y duradera al respecto.

Destacan la responsabilidad de todos en el proceso democrático, para transformar la sociedad en su conjunto, y ponen hincapié en la necesidad de una escuela y una educación única, cualitativa y cuantitativa para todos. Declaran que el desarrollo económico y social de una nación pasa primero por la educación, y nadie la puede ignorar como motor principal de cambio y del progreso, de transformación social y de crecimiento nacional. Agregan que las repercusiones nocivas que sufre la sociedad hoy en día son las consecuencias de una mala calidad de la educación, del analfabetismo y de la ignorancia, de la pérdida de los valores éticos y sociales, entre otros.

Al analizar el contexto socio-educativo en estas escuelas, particularmente la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura,

nos damos cuenta que el asunto no es verdaderamente un problema de método de cómo enseñar a leer y escribir, sino un problema pedagógico, didáctico y lingüístico, y eso depende en gran parte de la formación del maestro y la manera cómo se da este proceso en el aula. Pensamos que es lógico y justo repensar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y la educación en Haití, porque el porvenir de los niños depende de la formación que recibe hoy, y eso afectará, en menor o mayor grado, tanto a la calidad educativa como a la sociedad. Referente a los métodos de la enseñanza de la lectoescritura, entendemos que cualquier método podría ser eficaz para el aprendizaje de los alumnos, y ahí estamos de acuerdo con los directivos cuando dicen "el método utilizado no es el problema de la lectoescritura". Evidentemente hay métodos que pueden suscitar y despertar las habilidades cognitivas de un alumno más que otros, pero el utilizar un método u otro sin destacar la importancia y la necesidad de la formación y capacitación del maestro, de los medios y recursos materiales para la enseñanza, dificultaría mucho más el proceso de la lectoescritura en el aula y la educación en general. Con base en esto, la relación entre maestro y alumno podría ser un elemento complicado en el salón de clase.

Esta realidad educativa en que se encuentran los alumnos, maestros y directivos nos lleva a insistir que no se puede desarrollar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en condiciones desfavorables las cuales se encuentran. También consideramos algunos elementos perjudiciales para el desarrollo del proceso de la lectoescritura como:

"Exceso de alumnos en aulas, falta de medios de enseñanza, falta de materiales didácticos y pedagógicos, falta de espacio entre otros. Esto implica que los maestros no pueden llevar a cabo un buen control de grupo y facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Esta situación obstaculiza no sólo la enseñanza de la lectoescritura, sino también el aprendizaje de cada alumno. Son factores que influyen negativamente en el proceso de lectoescritura en estas escuelas".

Declaran, algunos maestros normalistas, optar por una enseñanza-aprendizaje interactiva, cooperativa y significativa, mediante la reflexión e interacción de los textos, y la práctica comunicativa en el aula. Esto va a ayudar

a mejorar la enseñanza, aprender de los alumnos y lograr una actitud crítica respecto del tema, la capacidad de toma de decisiones y un bilingüismo equilibrado. Destacan que esta nueva cultura requiere de mejores condiciones de trabajo, tanto para maestros como para alumnos, y de un contexto educativo que tome en cuenta la calidad de la educación. No obstante, cualquier enseñanza bilingüe debe tener en cuenta la importancia y el valor cultural de ambos idiomas.

Por último, ni el francés ni el creole parece ser una labor fácil para los alumnos, en el aprendizaje de la lectoescritura, esto implica la dificultad de comprensión. En este contexto, éstos hablan el creole, pero se les dificulta leerlo y escribirlo, por ejemplo, las letras k, w causan dificultades en la lectoescritura del creole, mientras el francés les resulta difícil tanto en la lectura como la escritura y el hablar. No obstante, se nota que a los alumnos les gusta aprender y trabajar.

4.3.2.2 PUNTO DE VISTA DE LOS DIRECTIVOS

Una directora de uno de los centros educativos entrevistada informa que el deterioro de las escuelas haitianas, particularmente en Jacmel, se explica por la situación

socioeconómica del país que se vuelve cada vez más deplorable para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Esto afecta en menor o mayor grado a la gente en general, particularmente el sector educativo dónde se encuentran alumnos, maestros y directivos, es decir, la calidad de la educación. Dicha situación es consecuencia de todo el problema que confronta el país, desde hace más de dos decenios, y lleva consigo pobreza, miseria, insuficiencia económica de los padres, entre otros.

La situación de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en las escuelas públicas de la región es verdaderamente compleja, declaran los directivos. Mencionan la inexistencia de buenas condiciones higiénicas, el problema de nutrición entre otros, considerados factores negativos influyentes en el aprendizaje del alumno, en el desarrollo y la mejora de su desempeño en aula.

4.3.2.2.1 EL APRENDIZAJE JUZGADO POR LOS DIRECTIVOS

Los directivos estiman que vale la pena revisar la tarea educativa acerca de la lectoescritura de ambos idiomas.

Declaran que los maestros hablan creole, por lo general, en el proceso de la lectoescritura, es decir, se usa más éste que el francés, a pesar de que los alumnos tienen más libros en este idioma. Esta situación que creole; este contexto educativo involucra menos al aprendiz en este proceso e implica la laxitud en el desarrollo de las habilidades y estrategias cognitivas. La mayoría de los libros están escritos en francés, pero la explicación y cualquier ayuda del maestro están respaldadas en creole. Añaden que los maestros tienen fuerte problema lingüístico en ambos idiomas, particularmente en el francés oral, escrito y didáctico, hacen muchas faltas ante los alumnos y están limitados en la enseñanza de éste, lo que implica una tarea difícil para ayudar a los alumnos a leer y a escribir en una lengua que ellos no dominan.

4.3.3 ENCUESTAS Y ACTIVIDADES DE LECTOESCRITURA A ALUMNOS

A los 138 alumnos de la muestra se les dirigieron unas preguntas cerradas, con objeto de recolectar información sobre sus habilidades de lenguaje (escuchar, hablar, escribir, leer, comprender y otras técnicas y conocimientos acerca del lenguaje) y de tener una idea de lo que ellos piensan de su

propio aprendizaje. Para realizar esta actividad, se les pidió que levantaran la mano para contestar las preguntas (entrevista colectiva). Esta actividad fue posible gracias a la asistencia de los directivos y maestros de cada escuela, éstos exigen a los alumnos que digan la verdad sobre lo que son capaces de hacer o no. Así, distribuyeron 138 cuestionarios a los alumnos presentes, cuyos resultados de las encuestas fueron contados a mano, respecto a cada respuesta

Para medir las habilidades cognitivas de los alumnos del 6° grado, utilizando el modelo de aprendizaje interactivo-comunicativo y el modelo significativo de Ausubel (2000) en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, se les dio una prueba de lectoescritura del francés y creole. Para la comprensión lectora y escrita, se les dictaron los textos y se les pidió que los volvieran a leer en voz baja, después de escribirlos en sus cuaderno, luego se les pidió que contestaran las preguntas acerca del texto. Después de haber terminado, tuvieron que reflexionar sobre lo que habían escrito y leído.

Para ello, hemos escrito los textos en la pizarra; los alumnos leyeron en grupo, y luego individualmente. El objetivo de estas actividades era presentar las ideas de acuerdo con el

lector y la intención, buscar información específica del texto, descubrir sobre qué trata el texto, clasificar ideas en principales y secundarias, resumir el texto incluyendo sólo las ideas principales, construir uno ó dos párrafos determinando la idea principal y el género del texto, descubrir un título para éste, determinar la oración del tema, la intención del autor, la función de éste, contarle el fenómeno que ocurre en el texto a su maestro y compañeros de clase, dominar la estructura gramatical entre otros, luego valorar sus habilidades cognitivas. Dichas actividades tienden a contemplar u observar los resultados de las encuestas que se les dieron, ver la compatibilidad de sus respuestas en la encuesta con los resultados conseguidos en la evaluación, y notar el grado de su conocimiento respecto de las subhabilidades de comprensión auditiva, de expresión oral en francés o lingüísticas comunicativas (pronunciación, vocabulario, gramática, comunicativas), de comprensión de lectura, de expresión escrita, en ambos idiomas. Para realizarlas, los directivos de la escuela me otorgaron el día de clase.

4.3.3.1 RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Escuchar	S	No	Poco
-----------------	----------	-----------	-------------

¿Escucha al profesor en grupo?	112	14	12
¿No practica el francés en casa?	----	123	15
¿Tienes contacto con el francés en la escuela?	138	----	----
¿Escuchas la radio y ve la tele que emiten en francés?	32	86	20
¿El maestro enseña en francés?	----	78	60
¿El maestro enseña en creole en clase?	92	----	46

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta

Leer	S	No	Poco
¿Lees bien el libro escrito en francés en clase?	14	48	76
¿Lees bien el libro escrito en creole?	20	12	98
¿Te gusta la lectura del francés?	138	----	-----
¿Te gusta la lectura del creole?	93	----	45
¿Te cuesta trabajo para leer el creole?	86	16	36
¿Te cuesta trabajo para leer el francés?	70	37	31
¿Vives en un medio donde se valora la lectura como cultura propia?	14	116	8

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta

Escribir	S	No	Poco
-----------------	----------	-----------	-------------

¿Escribes bien el francés?	----	114	24
¿Escribes bien el creole?	----	112	26
¿Te gusta escribir el francés?	130	-----	8
¿Te gusta escribir el creole?	92	9	37
¿Haces muchas faltas cuando escribes el creole?	98	-----	40
¿Haces muchas faltas cuando escribes el francés?	96	-----	42
¿Vives en un medio donde se valora la escritura como cultura propia?	----	132	6

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta

Hablar	Sí	No	Poco
¿Articula con claridad el francés?	----	117	21
¿Muestra dificultades en el habla?	128	----	10
¿Puede mantener una conversación simple en francés?	.....	82	54
¿Toma parte en las discusiones en clase?	----	72	66
¿Contesta al teléfono y recoge mensajes correctamente en francés?	----	98	40
¿Puedes enseñar o explicar algo en francés?	.....	100	38

¿Usa el tiempo pasado y futuro correctamente?	----	120	18
¿Usa preposiciones correctamente en francés?	----	124	14
¿En casa hablan más francés que creole?	----	138	----
¿En casa hablan más creole que francés?	138	-----	----
¿En casa hablan sólo creole?	120	18	----
¿En casa hablan creole y francés?	18	120	----
¿En casa hablan sólo francés?	----	138	----

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta

Comprender	S	No	Poco
¿Comprendes cuando lees un t exto escrito en creole?	.....	36	102
¿Comprendes cuando lees un t exto escrito en francés?	.....	46	92
¿Comprendes cuando te hablan en francés?	28	42	68
¿Comprendes cuando escribes un texto en creole?	20	24	94
¿Comprendes cuando escribes un texto	.....	45	93

en francés?			
-------------	--	--	--

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta

4.3.3.2 CONTEXTO DEL ALUMNO FRENTE A LA LECTOESCRITURA DEL FRANCÉS Y CREOLE

Fue posible descubrir y observar en los alumnos la existencia de un cierto número de problemas para expresarse por escrito, es decir, el nivel de análisis del lenguaje en ambos idiomas, en que se manifiestan estas deficiencias lingüísticas: la frase, las palabras, los vocabularios, el texto, la búsqueda de información, el reconocimiento de los temas, la clasificación de ideas en principales y secundarias, el resumen, la construcción de párrafos determinando la idea principal del texto, la oración del tema y su función, la articulación de sonido, las pausas, enunciar con claridad entre otros. Los resultados obtenidos en las pruebas de la lectoescritura del creole y francés mostraron que ellos no poseen un rico conocimiento sobre los aspectos formales de la redacción como mayúscula, puntuación y reglas ortográficas, uso de palabras pertinentes, en especial el redactar en frases largas, etc.

Este fenómeno pedagógico y lingüístico en la enseñanza de la lectoescritura que ocurre en las escuelas no se queda sin consecuencias en la formación de los alumnos y su aprendizaje. De las actividades realizadas, cuyos objetivos eran buscar información específica mediante la lectura, reconocer los temas; descubrir sobre qué es el texto, clasificar ideas en principales y secundarias, resumir; acortar el texto, incluyendo sólo las ideas principales, hemos constatado que, en la escuela "Évelina Lévis" y "Frère Clément" dónde prevalecen el francés como idioma de la enseñanza de lectoescritura (enseñanza tradicional), sobre un efectivo de 40 alumnos presentes en Frère Clément, seis (14.2%) entre ellos lograron una comprensión fragmentaria y localizada del texto creole, en Évélina Lévis nueve (17.3%) sobre un efectivo de 48, mientras en la escuela Charles Moravia catorce (25.4%) sobre 50, e stas cifras representan un 56.9% de l total de la muestra de alumnos en la prueba de la lectura del creole. Entre las escuelas, se observó que el efectivo más alto de alumnos, cuya calificación sobre la comprensión de la lectura del creole es suficiente (S) es Charles Moravia. Cabe destacar que ésta adopta el sistema fundamental, lo cual reconoce el creole como lengua de la enseñanza igual que el francés; esto

es considerado en término de efectivo de alumnos aprobados y no de eficacia en la lectura del creole.

4.3.3.3 RESULTADO DE LAS ACTIVIDADES DE LECTOESCRITURA DEL CREOLE Y FRANCÉS

Creole	Efectivo: 138 alumnos

Comprensión <i>fragmentaria y localizada</i> de la lectura del creole	
Búsqueda de información específica mediante la lectura	(S) = Suficiente
Reconocer los temas; descubrir sobre qué es el texto	
Clasificar ideas en principales y secundarias	
Resumir; acortar el texto incluyendo sólo las ideas principales	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Total de alumnos con calificación (S) : 29 </div>	

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las actividades de lectura del creole realizadas con los alumnos del 6° grado.

Frère Clément : 40/6

Évelina Lévis : 48/9

Charles Moravia:50/14

Para la prueba de la lectura del creole la evaluación es del todo contrario. se

prioriza el sistema tradicional "francés", se encuentra un

efectivo más **OBJETIVOS** na fundamental "creole", es

decir, 15 alumnos (51.7%) en Frère Clément, 9 (17.3%) en

Évelina Lévis y 2 (3.6%) en Charles Moravia, estas cifras

representan un 56.6% del total de la muestra de alumnos. Los

objetivos para medir las habilidades y subhabilidades

cognitivas de los alumnos eran lo mismo, tanto en la lectura

del creole, como del francés. Nuestro análisis, mediante estas

actividades, nos permitió contemplar el papel lingüístico que desempeña cada idioma, es decir, el idioma que usa o privilegia el maestro para impartir la lectoescritura.

Francés

Efectivo : 138 alumnos

Comprensión <i>fragmentaria y localizada</i> de la lectura del francés	
Búsqueda de información específica mediante la lectura	(S) = Suficiente <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> Total de alumnos con calificación (S) : 26 </div>
Reconocer los temas; descubrir sobre qué es el texto	
Clasificar ideas en principales y secundarias	
Resumir; acortar el texto incluyendo sólo las ideas principales	

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las actividades de lectura del francés realizadas con los alumnos del 6° grado.

Frère Clément : 40/15

Evélina Lévie : 48/9

Charles Moravia : 50/2

Referente a la prueba de la escritura los objetivos eran presentar las ideas de

intención, construir un párrafo determinando la idea principal del texto, determinar el género del texto, la oración del tema y su función

OBJETIVOS

El título para éste; contar el fenómeno al maestro, dominar la estructura gramatical, el resultado de la evaluación sufre una ligera modificación a la baja, respecto de los efectivos de alumnos. Los que logran una comprensión fragmentaria y localizada de la escritura del

creole son : 6 (15%) en Frère Clément, 6 (12.5%) en Évelina Lévis y 9 (18%) en Charles Moravia. Ésta logra un efectivo mayor que las demás escuelas que privilegian el sistema tradicional, estas cifras representan un 45.5% del total de la muestra de alumnos.

Creole	Efectivo :138 alumnos
283	

Comprensión <i>fragmentaria y localizada</i> de la escritura del creole	
Presentar las ideas de acuerdo con el lector y la intención	<p>(S) = Suficiente</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>Total de alumnos con calificación (S) : 21</p> </div>
Construir un párrafo determinando la idea principal del texto	
Determinar el género del texto, la oración del tema y su función y descubrir un título a éste; contar el fenómeno al maestro	
Dominar la estructura gramatical	

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las actividades de escritura del creole realizadas con los alumnos del 6º grado.

Frère Clément : 40/6

Évelina Lévis : 48/6

Charles Moravia : 50/9

El resultado de la evaluación, en el francés, demuestra que la escuela Frère Clément logra el efectivo de alumnos más alto que las demás escuelas: 10 (25%), 5 (10.4%) en Évelina Lévis y 2 (4%) en Charles

OBJETIVOS

Moravia, estas cifras representan un 24.4% del total de la muestra de alumnos. En este sentido, hemos constatado que Charles Moravia, dónde se prioriza el sistema Fundamental con el creole en igual condición que el francés en la enseñanza, es la escuela cuyos alumnos tienen más dificultades en la lectura y escritura del francés. Empero, la debilidad lingüística ha sido constatada en todas las tres escuelas, tanto en creole, como en francés.

Francés	Efectivo : 138 alumnos
285	

Comprensión <i>fragmentaria y localizada</i> de la escritura del francés	
Presentar las ideas de acuerdo con el lector y la intención	(S) = Suficiente <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Total de alumnos con calificación (S) : 17 </div>
Construir un párrafo determinando la idea principal del texto	
Determinar el género del texto, la oración del tema y su función y descubrir un título a éste; contar el fenómeno al maestro	
Dominar la estructura gramatical	

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las actividades de escritura del francés realizadas con los alumnos del 6º grado.

Frère Clément : 40/10
Evélina Lévie : 48/5
Charles Moravia : 50/2

Además de las actividades de la le... as por separado en ambos idiomas, hemos efectuado unas actividades sobre la lectoescritura del creole y del francés cuyos objetivos eran articular sonidos correctamente, utilizar

variedad de palabras y frases, hacer las pausas necesarias, enunciar con claridad; estructurar con corrección su discurso para lograr la función esperada, relacionar contexto, función y forma. De hecho, no hemos alcanzado un resultado eficaz que determina un nivel comprensivo de los alumnos, el resultado fue fragmentario tanto en la expresión oral del creole como la expresión oral del francés con 6 (15%) en Frère Clément, 8 (16.6%) en Évelina Lévie y 10 (20%) en Charles Moravia, estas cifras representan un 51.6% en la prueba de la lectura del creole.

Creole	Efectivo : 138 alumnos
287	

Comprensión <i>fragmentaria y localizada</i> de la lectoescritura del creole		
Articular sonidos correctamente y utilizar variedad de palabras y frases	(S) = Suficiente	
Hacer las pausas necesarias		
Enunciar con claridad : estructurar con corrección su discurso para lograr la función esperada.		
Relacionar contexto, función y forma.		
<table border="1" style="margin-left: auto;"> <tr> <td>Total de alumnos con calificación (S) : 24</td> </tr> </table>		Total de alumnos con calificación (S) : 24
Total de alumnos con calificación (S) : 24		

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las actividades de lectoescritura del creole realizadas con los alumnos del 6° gr

Frère Clément : 40/6
Evéline Lévie : 48/8
Charles Moravia :50/10

Respecto de la lectoescritura del francés, 9 (22.5%) en Frère Clément, 6 (15%) en Evéline Lévis y 2 (4%) e n Charles Moravia, si

OBJETIVOS

 s débil en cuantía para la

lectoescritura del francés. En la práctica, hemos observado una mejor aplicación de los planes y programas en la escuela Frère Clément, es decir otorgan el tiempo adecuado y debido a cada asignatura y disponen de mejores instalaciones para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, lo que explica que tienen mejor posibilidad para el desarrollo de este proceso que las demás. Sin embargo, todas estas escuelas se encuentran en un ambiente escolar desfavorable para el desarrollo de la lectoescritura. La diferencia entre estas escuelas en término de calidad educativa, de eficacia y de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje no es enorme, dado que el mayor problema de estas escuelas es la formación de los maestros y mejor condiciones laborales para llevar a cabo este proceso.

Francés	Efectivo : 138 alumnos
----------------	------------------------

Comprensión <i>fragmentaria y localizada</i> de la lectoescritura del francés		
Articular sonidos correctamente y utilizar variedad de palabras y frases	(S) = Suficiente	
Hacer las pausas necesarias		
Enunciar con claridad : estructurar con corrección su discurso para lograr la función esperada		
Relacionar contexto, función y forma		
<table border="1"> <tr> <td>Total de alumnos con calificación (S) : 17</td> </tr> </table>		Total de alumnos con calificación (S) : 17
Total de alumnos con calificación (S) : 17		

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las pruebas de lectoescritura del francés realizadas con los alumnos del 6º

Frère Clément : 40/9
Evélina Lévie : 48/6
Charles Moravia : 50/2

Los alumnos comentaron que no entendieron los ejercicios, es decir, los "textos" de lectoescritura que se les dieron, ni pudieron realizar una tarea nueva para ellos.

OBJETIVOS

Además, no acostumbran este tipo de actividades, lo que confirmaron los maestros después de las pruebas. Sin embargo, éstos declararon positivos y muy buenos dichos ejercicios porque esto exigió el esfuerzo del alumno y le permitió reflexionar y desarrollar sus habilidades cognitivas sobre temas muy interesantes, lo que no hicieron ellos por el contexto educativo en el cual funcionan.

4.3.3.4 TIPOS DE RELACIONES QUE ESTABLECEN EN CUANTO AL MOMENTO DEL APRENDIZAJE EN CREOLE Y FRANCÉS

Después de los trabajos de la investigación, el maestro investigador llevó a cabo un registro de evaluación acerca del conocimiento del alumno en la lectoescritura del creole y francés.

Registro de Evaluación	
Lengua: Creole	<u>Lectoescritura</u>
Alumnos: 138	

IV. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO-FUNCIONAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA DEL FRANCÉS Y CREOLE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Escuchar	Atención • •	Comprensión ◇	Síntesis •	Interpretación ◇
Leer	Interés •	Expresividad Fluidez •	Comprensión •	Interpretación ◇
Escribir	Caligrafía •	Ortografía • •	Acentuación •	Puntuación •
Hablar	Expresión ◇	Participación en clase ◇	Corrección ◇	
Técnicas	Presentación Ø		Orden Ø	

Conocimientos	Antónimo •	Sinónimos •	Composición Derivación •
----------------------	---------------	----------------	--------------------------------

	Asociaciones de palabras	Partes de la oración	Verbo
	•	•	•

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las actividades de lectoescritura del creole realizadas con los alumnos del 6° grado.

Registro de Evaluación

Lengua: francés	<u>Lectoescritura</u>
Alumnos: 138	

IV. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO-FUNCIONAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA DEL FRANCÉS Y CREOLE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Escuchar	Atención •	Comprensión •	Síntesis •	Interpretación •
Leer	Interés •	Expresividad Fluidez •	Comprensión •	Interpretación •
Escribir	Caligrafía •	Ortografía •	Acentuación •	Puntuación •
Hablar	Expresión •	Participación en clase •	Corrección •	
Técnicas	Presentación Ø		Orden Ø	

Conocimientos	Antónimo •	Sinónimos •	Composición Derivación •

Asociaciones de palabras	Partes de la oración	Verbo
•	•	•

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de las actividades de lectoescritura del francés realizadas con los alumnos del 6º grado.

El registro de evaluación nos permitió comprobar el grado de habilidades del lenguaje del alumno en ambos idiomas. El resultado es del todo lo mismo en todas estas escuelas dónde hemos realizado la investigación. Para la interpretación de los resultados, hemos utilizado signos que denotan el grado cognoscitivo e intelectual del aprendizaje del alumno, tanto en creole como en francés, y así se los entiende por:

∅ (nada) , cuyo resultado es completamente negativo.

• (dificultades) , cuyo resultado es negativo.

• • (domina suficientemente), cuyo resultado es positivo.

◇ (poco) , cuyo resultado es poco o regular.

4.3.3.5 EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS

Los alumnos declaran que tienen grandes dificultades en la interpretación del texto, en la búsqueda de información

específica, les dificultan descubrir sobre qué son los textos, clasificar ideas en principales y secundarias, resumir los textos, estructurar con corrección y propiedad su discurso para lograr la función esperada, relacionar contexto, función y forma, articular y pronunciar sonidos correctamente (fonema), entre otros. No pueden contar el fenómeno que ocurre en los textos, ni construir un párrafo determinando la idea principal con sus propias ideas porque les faltan vocabularios, ni pueden dominar la estructura gramatical para formar frases. Afirman que ponen atención al profesor, pero a veces no entienden las actividades desarrolladas durante este proceso, aunque éste enseña más en creole que en francés; además, les da pena pedirle explicación al maestro sobre el tema desarrollado en aula, por no causar molestia o ser castigado.

Están concientes de que hacen muchas faltas cuando escriben el creole o el francés, y mezclan los dos idiomas, tanto en la expresión oral como la escrita. Destacan que les dificulta articular o pronunciar con claridad el francés, esto les impide la comunicación y la interacción con los demás camaradas de clase o fuera del salón de clase. Referente a la comprensión de los textos, les resulta difícil entender los textos y hacer los

ejercicios, lo que explica el olvido de las actividades realizadas en el aula. No hay una correlación entre las actividades que realizan con la mejora de su conocimiento en la lectoescritura de ambos idiomas, y esto constituye un obstáculo para el aprendizaje.

4.3.4 LA CULTURA DE LECTOESCRITURA EN LOS ENTORNOS Y LA FAMILIA

Mediante el apoyo técnico de los directivos de las escuelas, nos hemos reunido con los padres de familia de los alumnos del grupo 6° en cada escuela respectivamente, d ónde se planteó como actividad el papel de los padres en el asunto

educativo, como un apoyo fundamental en el desarrollo de la comprensión de lectoescritura. Durante esta junta, se debatieron temas como la responsabilidad y el compromiso que los padres deben tener con las escuelas, su papel en las actividades escolares y en la educación de sus niños como apoyo clave en el aprendizaje y el desarrollo de la comprensión de la lectoescritura, con objeto de lograr vincular éstos con las escuelas. El objetivo era propiciar la cultura y los valores de lectoescritura como núcleo de las actividades escolares, y a la vez recoger información relevante acerca de su opinión. Se entrevistó a todos los participantes respecto a qué dedican su tiempo libre en el hogar, las relaciones o contacto que tienen con las escuelas de sus hijos, la existencia de biblioteca o de materiales en el hogar, y la cultura de la lectoescritura en casa, etc.

4.3.4.1 ENTREVISTA A PADRES

Entrevista a Padres			
Profesión: _____		Escolaridad: _____	
¿ A Qué dedica su tiempo libre ?			
<u>A mis hijos</u>	<u>A mi trabajo</u>	<u>A mis actividades</u>	<u>Otras actividades</u>
	<u>de campo</u>	<u>comerciales</u>	
6	38	56	15
298			

	A menudo	Nunca	A veces	Siempre
¿ Habla con su hijo de la escuela o de las actividades realizadas en aula ?	27	15	41	32
¿Para enterarse de las actividades de tu hijo y su desempeño escolar, vd. va a la escuela para hablar con los directivos y maestros de la escuela?	27	41	27	20
¿Permanece en el hogar cuando tiene tiempo libre?	-----	25	20	68

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

Continuación

	A menudo	Nunca	A veces	Siempre
¿Cuando tiene tiempo libre o no, pide a su hijo que haga ejercicios de lectoescritura en casa?	-----	29	48	38
¿Hay bibliotecas o libros en el hogar que le permiten al alumno desarrollar una actitud positiva hacia la lectoescritura ?	<u>Sí</u>	<u>Poco</u>	<u>No</u>	

	0	15	100
¿Son los padres capaces de leer y escribir el creole?	0	55	60
¿Son capaces de leer, escribir y hablar el francés?	10	45	60

<u>Nivel educacional de los padres o escolaridad</u>						
Sin estudios	Primaria I.	Primaria C.	Secundaria	Prepa	Licenciat.	
39	41	23	9	2	1	
<u>Ocupación de los padres</u>						
Nada	Vendedor (informal)	Vendedor (formal)	Ebanista	Sastre	Modista	Maestro
5	39	4	6	10	7	3
Labrador (a)	26					

Se constata que estos padres de familia no desempeñan un papel primordial en las actividades escolares; sin embargo no desconocen la importancia de la escuela en una sociedad, lo que explica su esfuerzo para mandar a sus hijos a la escuela, a pesar de la situación socioeconómica precaria que conoce el país, desde más de un decenio. Reconocen que es el medio más seguro para luchar contra la ignorancia, la miseria y la pobreza, asegurar un futuro mejor para sus hijos y desarrollar

una sociedad más responsable y justa. Para ellos, la tarea de la escuela es inculcar en los alumnos valores sociales y democráticos, para el logro de este fin.

4.3.5 TALLER DE TRABAJO ACERCA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

En la realización de este taller, pretendimos mostrar la práctica educativa que los maestros deben llevar a cabo con los niños, en los distintos momentos de su desarrollo para conseguir una adquisición lectoescritura que le proporcione alegrías y que le provoquen un mayor interés, posibilitando la adquisición del hábito lector.

El objetivo clave de esta actividad era reflexionar sobre las dificultades de la enseñanza-aprendizaje lectoescritura y sensibilizar a un grupo de maestros (de estas escuelas) sobre la importancia de la lectoescritura, en los niños para mejorar sus habilidades cognitivas e intelectuales y facilitar la tarea educativa. En este contexto, se les explicó que el hábito de la lectura no es algo innato. El hombre no llega al mundo apreciando los libros; ésta es una capacidad que desarrolla con la práctica y como consecuencia de un modo de conducta que se le propone. Este hábito es una conducta incorporada que poco a poco se va enraizando en nuestras costumbres cotidianas convirtiéndose en una exigencia, de la cual nos cuesta trabajo prescindir. Este hábito comienza a conformarse desde las edades más tempranas; cuando se arrulla a un bebé con nanas, cuando se juega con él con rimas y retahílas, cuando se le relacionan con la palabra,... y su cultivo prosigue año tras años, sin interrupción. Es el resultado de un proceso de aprendizaje, es decir, inculcar una costumbre y un patrón de conducta; por ello, los padres tienen ahí un papel muy importante para motivar a los hijos, proporcionarles el interés y darles el gusto de leer y escribir.

Pero, no basta con motivar en el niño una actitud favorable hacia la lectura, de lo que se trata es crear un sólido vínculo que propicie un acercamiento regular por su propia voluntad a los textos, como medio de satisfacer sus exigencias intelectuales y de entretenimiento.

Reflexionando sobre el párrafo anterior nos damos cuenta de la gran labor como educadores que se nos plantea, a la hora de llevar a cabo una práctica educativa que favorezca positiva y gratificante el acercamiento del niño al lenguaje escrito.

Para poder llegar a una buena práctica, tenemos que estar apoyados antes en una buena teoría, en una reflexión del porqué se hacen estas cosas. Así, antes de abordar las consideraciones prácticas para llevar a cabo un aprendizaje lectoescritor, reflexionamos y analizamos los contenidos teóricos que nos condicionan la práctica educativa para efectuar este aprendizaje.

4.3.5.1 EL PROCESO DE LECTOESCRITURA "CONSIDERACIONES TEÓRICAS-PRÁCTICAS"

Cuando analizamos las aptitudes que están presentes en el acto lector, nos damos cuenta que es una de las actividades más complejas y completas que podemos ofrecer a los niños. Por lo tanto, no es de extrañar que constantemente se realicen investigaciones, seminarios, congresos..., en relación a este tema, siendo un objeto de revisión e investigación, tanto conceptual, como de las variables involucradas, procesos básicos, etc.

La lectura, es una herramienta que abre las puertas del conocimiento, es un instrumento indispensable para tener acceso a las diversas ramas del saber y un camino de promoción social. De ahí, la importancia que tiene un adecuado proceso de aprendizaje lector desde edades tempranas. Por ello, le doy tanta importancia al papel del educador cuando se inicia con los niños a enseñarle a abrir esas puertas, esas posibilidades que es el aprendizaje de la lectoescritura.

El educador infantil tiene la responsabilidad, ya sea cuando se empieza el aprendizaje reglado, como el aprendizaje previo, de abrir esa puerta a los niños, de hacerle el primer paso para adquirir el hábito lector que como todo hábito, es

una necesidad, la **necesidad de leer todos los días**, éste es el objetivo principal que tendremos que plantear en nuestra mente cuando estemos en el aula. En este contexto, le estamos poniendo al niño las primeras piedras, la primera base para crear esa necesidad, que sea una necesidad gratificante y satisfactoria en él.

Como dice Glen Doman (Madrid, 1978), "el descubrimiento del lenguaje escrito debe ser una aventura feliz para el niño pequeño", por lo tanto tenemos una enorme responsabilidad cuando nos dedicamos a estas primeras edades, a estos niños que en principio no tienen la puerta abierta al conocimiento lector y nosotros vamos a intentar abrir esa puerta a la gran aventura del descubrimiento del lenguaje escrito, y que mañana esto le sirva de gran interés y de motivación como instrumento útil para su desarrollo cognitivo, y mejorar su formación intelectual. Pero, debemos tener siempre presente que lo importante es la comprensión de un nuevo lenguaje y no la adquisición de un mecanismo.

En primer lugar, hemos abordado (maestros y yo) qué es lo que hace una educadora o un educador, es decir, cuando se encuentra que va a enseñar a leer y a escribir a un niño,

particularmente estos niños monolingües que se encuentran en un sistema de enseñanza bilingüe.

En principio, lo que nos planteamos es buscar la información teórica para abordar el tema de la lectoescritura, discutir sobre los diferentes métodos que están editados y reflexionar al respecto, sobre todo de acuerdo con el equipo docente de cada centro (creo que eso también es muy importante, la reflexión conjunta del equipo educativo, porque pensar lo coordinado ayuda a anticipar y prevenir problemas de enseñanza y de aprendizaje. En este contexto, es probable encontrarse con una serie de criterios que determinan cuál es la metodología más adecuada.

Siguiendo la discusión sobre el tema teoría-práctica, subrayamos que una vez que la elegimos, la llevamos a la práctica, de una manera investigadora. En primer lugar, nos vamos dando cuenta de variables que son útiles y que además los niños responden bien a ellas y otras variables que las vamos desechando, porque en ese grupo o con esos niños no son útiles.

Poco a poco vamos recreando esta metodología e iremos buscando recursos nuevos; de hecho, hemos conocido bastantes casos en que encuentran algunos caminos nuevos, que a lo largo del tiempo se dan cuenta que es una aportación, a lo mejor pequeña o grande porque de todo hay, y la dan a conocer.

Antes de darla a conocer, se necesita otra vez esta reflexión, ver lo que se ha hecho, estructurarlo para darlo a conocer al resto para poder participar toda la comunidad educativa en estas investigaciones, en estos adelantos en el aula. Por ello, el proceso que normalmente se sigue es de la teoría a la práctica, para retomar a la teoría.

También hemos ofrecido una serie de explicaciones que ayudan a comprender y esclarecer no pocas dudas acerca de los procesos fundamentales que permiten descifrar la compleja función lectora. Para ello, se integran las aportaciones de la psicología, pedagogía, lingüística y didáctica.

Cabe mencionar que en este taller de reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, nos hemos discutido

y planteado los temas siguientes, para tenerlos claros: ¿qué es lectura y escritura?, ¿qué factores intervienen en la madurez para la lectura?, ¿cuáles son las metodologías lectoras?, ¿qué metodología seguimos y debemos de seguir? y ¿cuándo comenzamos? Hemos también abordado otros temas como actividades y estrategias de aprendizaje en aula.

Los maestros nos hemos entendido que la lectura supone una indagación y un descubrimiento realizado sobre un objeto manifiestamente comunicativo. Toda lectura se ejerce sobre un material previamente preparado y ordenado, según las reglas comúnmente aceptadas del lenguaje utilizado por el autor. Hemos discutido sobre el tema "Leer", éste no es sólo identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto y poder agruparlo en sílabas, palabras y frases; leer no es únicamente vocalizar esas letras. Leer es mucho más, leer es: comprender, interpretar, descubrir y disfrutar.

Una lectura que permaneciera en un puro nivel comprensivo no pasaría de ser un acto *informativo*, puntual y estático. La nota reflexiva es la que da a la lectura su dimensión dinámica y formativa. El lector a su vez *recrea*, construye de nuevo,

partiendo de los signos gráficos, las imágenes, sentimientos y pensamientos que impregnan con su propia subjetividad.

Hemos discutido, en este sentido, sobre los factores que intervienen en este aprendizaje para la madurez lectora como factores intelectuales, factores fisiológicos y psicológicos, factores emocionales y ambientales, y los métodos lectores.

Respecto de los factores intelectuales, nos hemos entendido que la complejidad de la lectura incluye el desarrollo de capacidades de comprensión, interpretación, conceptualización, resolución de problemas y razonamiento. No es de extrañar que se presuponga una inteligencia general y alguna específica, suficientemente desarrollada para abordar el aprendizaje lector y, por tanto, que en la madurez para la lectura se incluya el factor "inteligencia" como elemento constitutivo. La cuestión es decidir cuál es el momento idóneo, desde el punto de vista intelectual, para iniciar el aprendizaje. Lo que salió en este debate era intentar buscar formas y estrategias para desarrollar las habilidades e inteligencias del alumno, nos dimos cuenta que solamente se pudo hablar de una edad concreta para el aprendizaje de la lectura, según una determinada medida de la inteligencia, en

relación a un método definido y un material didáctico y de lectura específico.

Cuanto a los factores fisiológicos y psicológicos, hemos hablado de la visión y la audición como funciones fisiológicas en los alumnos. La discusión se centralizó sobre el papel que desempeña cada una en este proceso, y concluimos que la percepción auditiva era más importante que la visual, que la importancia de la percepción visual era mayor en los estadios iniciales del aprendizaje lector, que la discriminación de letras era una condición básica para el buen aprendizaje de la lectura, que las pruebas de análisis fonético eran las que daban algunos valores predicativos más altos, y que una deficiencia de percepción auditiva comporta un cierto problema en el aprendizaje de la lectura.

Respecto de los factores emocionales y ambientales, hemos abordado ciertos puntos que causarían el fracaso del aprendizaje de la lectoescritura en los niños, con el fin de ayudar a los maestros a entender los diferentes grados de dificultades que podrían existir, y que sean capaces de mejorar su servicio, es decir, ayudar a su grupo en caso de que existan estos distintos problemas. Hemos destacado los

siguientes puntos que se pueden observar en los niños, durante el proceso lectoescritor:

1. Timidez muy acentuada, se ofende fácilmente, pronto a ruborizarse, tiene maneras curiosas y egocéntricas, sentimientos de inferioridad.
2. Indiferente, inclinación a la sumisión, desatento, aparentemente.
3. Distante, sueña despierto, tiene reacciones evasivas, forma parte de pandillas, falta a la escuela, se aleja de la sociedad.
4. Tensión nerviosa, hábitos nerviosos, tales como morderse las uñas, inquietud, tartamudeo, insomnio.

También hemos discutido, no en todos los casos, ciertas actitudes educativas en padres y maestros que pueden contribuir a dificultar o impedir el proceso de aprendizaje lector, como pueden ser:

1. Una sobreprotección familiar puede hacer que el niño se sienta inseguro.
2. Una educación excesivamente permisiva, sin un mínimo de disciplina personal y hábitos, puede conseguir que el niño se

sienta inerte ante una actividad sistemática y que requiera cierto esfuerzo.

3. Una presión excesiva por parte de la familia o el maestro, respecto al aprendizaje, puede desanimar al niño y conducirlo a desistir del intento de aprender a leer.

En todo caso, es también seguro que el fracaso en el aprendizaje de la lectura genera frecuentemente un rechazo a todo lo escolar, y que el niño que «no sabe leer y escribir» puede sentirse discriminado, distinto e inferior a sus compañeros, originando así un auténtico problema de adaptación e integración en el grupo de camaradas y en la escuela.

El debate ha sido muy relevante y permitió mucha reflexión de parte de los maestros, en lo cual destacamos las dificultades que enfrentan estos alumnos monolingües frente a una enseñanza bilingüe, y sobre todo las condiciones en las cuales están para aprender. Los maestros están de acuerdo que los métodos pedagógicos desarrollados en clase, para enseñar a los alumnos la lectoescritura de ambas lenguas, podrían ser un obstáculo para el aprendizaje y generar estos tipos de síntomas. Relatan algunos maestros que ellos han

encontrado a muchos alumnos que demuestran estos signos en aula. Por lo anterior, hemos reflexionado sobre un nuevo papel de los docentes y de la escuela como tarea educativa en torno a la lectoescritura, en búsqueda de una vía de solución para mejorar las condiciones actuales en qué están tanto maestros como alumnos.

Los maestros hemos discutido la importancia del ambiente que rodea al niño, porque esto influye en el grado de madurez para la lectura, puesto que es la referencia de todas las experiencias que llenarán o no de significado a los símbolos impresos. Hemos explicado y entendido que la madurez se adquiere respecto a la posibilidad de efectuar una actividad determinada, pero también orientada y referida a intereses concretos y significativos para el niño, que pueden ser desarrollados y satisfechos con esa actividad.

Por tanto, no le basta al maestro saber si el niño está maduro para iniciar el aprendizaje de la lectura. Debe saber también *qué texto puede leer* -no únicamente respecto a su dificultad, sino a su significación-perezoso. Hemos descubierto juntos que los niños aprenden mejor a leer cuando pueden identificar con el ambiente a los personajes y situaciones

presentados en los libros y más aún cuando los textos han sido elaborados oralmente por él mismo.

Por último, los maestros hemos discutido y reflexionado sobre los métodos lectores para llevar a cabo el proceso de lectoescritura. El método es el modo de hacer algo en orden. Citando a Santiago Molina (2002), es indicar la progresión a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, y basándonos en este progreso es en lo que se clasifican los métodos didácticos sobre el tema. Simon (1924) nos distingue dos formas de afrontar el proceso de enseñanza de la lectura; *la analítica (métodos descendentes o Top down)* y *la sintética (métodos ascendentes o Bottom up)* y también, por supuesto, hablamos de los métodos mixtos. La primera supone plantear todo el aprendizaje desde la premisa de *unidades significativas*, que mediante técnicas adecuadas y materiales específicos se desglosan sucesivamente, siguiendo un programa, hasta llegar a la unidad mínima.

El método sintético actúa a la inversa desde las *unidades mínimas* -la letra y el fonema- y se pasa a estructuras cada vez más complejas -la sílaba, la palabra y la frase-, siguiendo un programa vertical, estratificado, en el que el manejo de las

sílabas precede un conocimiento consolidado de las letras. Los métodos ascendentes, los Bottom up, se centran en las unidades elementales, de las unidades elementales vamos ascendiendo a unidades más complejas, es decir, que el nombre lo dice asciende. Hablemos de las letras, los fonemas y las sílabas, éstos se combinan para configurar las unidades más complejas como las palabras, las frases y los textos. Dependiendo de la unidad inicial, nos encontramos con los métodos y alfabéticos, en los que se dan mayor importancia sería la grafía al nombre de la letra; los fonéticos que darían importancia al fonema; y los silábicos a la sílaba.

Los tipos de actividades del método ascendente serían la discriminación de grafías, la fragmentación de palabras, la asociación de sílabas en dibujo, la asociación de gestos con el fonema.

El otro método o la otra categoría (el anterior era la tesis, esta sería la antítesis) sería el método descendente llamado "Top down", lo contrario que decíamos antes, su nombre descendente porque de unidades complejas, de alto nivel, pasamos a unidades más simples. Las características principales son significativas porque las unidades complejas

siempre van a buscar que el niño las comprenda, por eso muchas veces estos métodos parten de las mismas palabras que proponen los niños, de su propio vocabulario.

Su principal objetivo es que el niño trate de comprenderlo y fomentar un aprendizaje por descubrimiento. Son métodos que dan más importancia a los factores psicológicos y pueden partir de las unidades complejas, pueden ser las palabras que ya tienen significado para el niño, las frases o textos como cuentos. Los tipos de actividades que se llevan con estos métodos son frases que dicen los niños, y el educador las escribe en la pizarra que luego el niño copia, colocación de carteles en los que los niños pueden identificar entre varias frases que se están trabajando, lectura de cuentos con láminas motivadoras, asociando a las partes más importantes del cuento.

En este sentido, los maestros han expresado su satisfacción de saber más de los métodos, destacando la importancia y la facilidad de los métodos sintéticos, no sólo son tradicionales sino también pueden manejarlos mejor que los demás teóricamente conocidos. Respecto de la búsqueda de un método óptimo, hemos reflexionado que el problema no es

encontrar un buen método de enseñanza de lectoescritura, ni tanto disponer de métodos relativamente eficaces, como encontrar el método *óptimo* (si es que lo hay) o las estrategias de enseñanza óptimas para las distintas circunstancias (en su caso). Seguramente, no existen métodos milagrosos, en cambio el aprendizaje de la lectura requiere siempre tiempo, esfuerzo y una participación activa y laboriosa del niño y del educador. Hay muchos métodos de lectoescritura que lo son, aunque lo sean en distinto grado y en distintas circunstancias. De hecho, todos nosotros hemos aprendido a leer y a escribir (en la mayor parte de los casos presumimos que con éxito) con métodos que ahora posiblemente consideraríamos en el mejor de los casos no convenientes, cuando no inadecuados o simplemente erróneos. Resulta de este debate la idea, entre los maestros, de encontrar el método no sólo que enseñe a leer y a escribir, sino también que reduzca el fracaso lector al mínimo o lo elimine completamente.

Hemos discutido y concluido que el método óptimo es el que consiga los objetivos- la lectura competente, fluida y comprensiva- con máxima eficacia, esto es:

- que conduzca a cada niño a su nivel óptimo de competencia y rendimiento lector;
- con la máxima funcionalidad y satisfacción;
- con mínimo costo, tiempo y esfuerzo y que elimine o reduzca al mínimo la posibilidad de fracaso.

A fin de cuentas, el propósito de este taller no era directamente preguntar a los maestros sobre sus actividades y su comportamiento en aula, ni sobre el comportamiento de sus alumnos frente a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del francés y creole, sino lograr definir y reflexionar sobre ciertos casos que siempre parecen retos para los maestros en el papel psicopedagógico y ayudarlos a entenderlos mejor y superarlos, cuando afrontan tales situaciones. Era también cuestión de estimularlos para poner mucho énfasis en las necesidades de los alumnos, inclusive dar mucha importancia a la enseñanza de la lectoescritura. Esto les ayudará no sólo a desenvolver sus habilidades cognoscitivas y lingüísticas, sino también mejorar su aprendizaje y expresarse con facilidad y corrección en ambos idiomas, particularmente el francés cuyo idioma es enseñado sólo en la escuela.

Por ello, hemos mencionado y ofrecido diversas posibilidades estratégicas de aprendizaje que pueden usar los alumnos para mejorar sus habilidades cognitivas y lingüísticas en ambos idiomas, y facilitar los maestros en su tarea educativa durante este proceso.

Alumnos

- pensar en los posibles significados de una palabra según el contexto,
- valorar cuán precisa es una palabra en determinado contexto,
- crear el hábito de analizar la producción lingüística de los demás en cuanto a : riqueza de vocabulario, pronunciación y corrección gramatical, así que la ortografía y redacción en la lengua escrita,
- crear el hábito de anotar los nuevos vocablos que se leen en un libro, que se escuchan en los medios masivos de comunicación para precisar su uso y significado posteriormente, mediante el diccionario o consulta a otras personas,
- correr riesgos en la construcción de estructuras complejas y la pronunciación de palabras difíciles,

- pronunciar bien la **r** inicial, medio y final en francés, la **o** en ciertas palabras, la **i**, la **u**; respecto del creole la **w** y otros aspectos fonológicos de este idioma, por no mezclar los dos o igualarlos, son dos lenguas distintas. Por ejemplo: revenir (volver), roi (rey), structure (estructura), marcher (andar), grand (grande), soleil (sol) etc. Para el creole, la fonética y el fonema se escriben y suenan diferente.
- correr riesgos en la formación de palabras,
- enseñar a los alumnos a monitorear su propia conversación en aula.

Maestros

Es imprescindible contar con planes y programas que definen claramente los objetivos que se quieren lograr, y a la vez el tiempo y horas para viabilizar la ejecución de estos planes y programas, con más flexibilidad posible, y facilitar la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en ambas lenguas. Efectivamente, es necesario enseñar las estrategias a través del contenido curricular; los profesores deben conocer y explicar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar. Deben

conocer bien el tema y tener un dominio de lo que enseñan, actuar estratégicamente en términos del control consciente que ejerce sobre sus procesos cognitivos de decisión. En otros términos, al proporcionar a los alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica puede indudablemente favorecer al aprendizaje. Los profesores, dice Monereo (op. Cit: 38), debían:

- enseñar a reflexionar sobre su propia manera de aprender,
- razonar sobre su propia manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos,
- enseñar a los alumnos a conocerse mejor, a identificar el formato y origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender,
- reconstruir conscientemente sus significados como "enseñantes", con respecto a qué es lo que se debe o no enseñar y cómo debe hacerse para que el alumno aprenda, es decir, reconocer sus habilidades y carencias en su estilo de enseñanza,
- enseñarles a dialogar internamente, activando sus conocimientos previos y relacionándolos con la nueva información,

- enseñarles a ser intencionales y propositivos, facilitarles las tareas y objetivos,
- enseñarles que el aprendizaje es el punto de un esfuerzo de comprensión y que aprender conscientemente es la vía más rentable porque es más duradera y funcional,
- tomar decisiones durante la clase en tanto los hombres aprenden mientras enseñan,
- enseñarles la conciencia, es decir, a actuar de un modo científico en su aprendizaje,
- tomar en consideración los conocimientos que ha producido la investigación educativa sobre aprender a aprender y otros temas,
- enseñar la conciencia moral a los alumnos para su formación, es decir, contenidos actitudinales : conocimientos, habilidades y actitudes y valores, tales como: Capacidad de análisis, aprendizaje autónomo, capacidad de síntesis, pensamiento crítico, creatividad, capacidad de identificar y solucionar problemas, capacidad de evaluación, toma de decisiones, trabajo en equipo, capacidad de trabajo, cultura de calidad, buena comunicación oral y escrita, honestidad, responsabilidad, liderazgo, espíritu emprendedor, innovación, espíritu de superación personal, cultura de trabajo, conciencia social,

compromiso con el desarrollo sustentable, agentes de cambio, respeto a la persona, a sus deberes y derechos, respeto a la naturaleza, aprecio por la cultura, salud física, visión internacional, etc.,

- plantear actividades complejas que requieran una regulación consciente de los alumnos, de manera que al realizarlas se vean obligados a planificar previamente su actuación, deben controlar y supervisar lo que están haciendo, pensar y evaluar su ejecución al final,
- crear un "clímax/auge/desarrollo" en el aula en el que se tolera la reflexión, la duda, la exploración y la discusión sobre cómo puede aprenderse,
- facilitar la transferencia de las estrategias de aprendizaje de otras tareas, materias y contextos.

Los maestros hemos discutido sobre la posibilidad de seguir distintos modelos, de acuerdo con las condiciones concretas en que se desarrolla cada actividad de aprendizaje o clase. En este debate, se les informa que, en cualquier actividad del maestro, la comunicación (medio de comunicación) puede ser el núcleo central como:

IV. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO-FUNCIONAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA DEL FRANCÉS Y CREOLE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

IV. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO-FUNCIONAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA DEL FRANCÉS Y CREOLE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

"De comunicación con énfasis en la pronunciación, de comunicación con énfasis en la gramática, de comunicación con énfasis en la cultura, de comunicación con énfasis en la comprensión auditiva, de comunicación con énfasis en la expresión oral, de comunicación con énfasis en la comprensión de lectura, de comunicación con énfasis en la expresión escrita, etc."

En este ámbito, se desprende que los alumnos logran adquirir plena conciencia de la importancia y la esencia de la habilidad que están desarrollando, así como el algoritmo de trabajo para aprenderla. Por ejemplo, en la clase de comunicación con énfasis en la lectura los alumnos deben conocer que ese día van a desarrollar la anticipación, y que ésta puede lograrse mediante el siguiente algoritmo:

- a) Lee el artículo
- b) Mira las ilustraciones
- c) Observa en cuántas partes se divide el texto
- d) Lee la primera oración de cada párrafo
- e) lee el último párrafo o la última oración

- f) Lee los nombres, números, datos o palabras que sobresalen
- g) Expresa la posible información del texto

El objetivo era buscar un enfoque racionalista que favorece en los alumnos no sólo el desarrollo de estrategias cognoscitivas, sino también el desarrollo de estrategias metacognoscitivas (conocimiento acerca de la inteligencia). Los alumnos adquieren conciencia de sus propias dificultades, de cómo desarrollar determinada habilidad y cuál utilizar en determinada situación. Además, son capaces de monitorear su propio proceso de comunicación, sus progresos y tomar provecho de sus esfuerzos.

4.3.5.2 PROPUESTAS DE LOS MAESTROS CON RESPECTO A LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Toda la discusión, en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés desarrollada en el taller, llevó a los maestros a destacar la importancia de ciertos aspectos necesarios para el desarrollo de este proceso. Para ello, éstos hacen algunas propuestas en que recomiendan las siguientes acciones:

TAREA DE LOS MAESTROS

- Desarrollar y posibilitar una base sólida de la lectoescritura del creole y francés en los alumnos desde los primeros años de la escuela. En este contexto, donde se requiere que los maestros pongan énfasis en la comunicación e interacción para abrir paso a la comprensión lectoescritora; esto servirá de una buena base para incitar el interés, la motivación y la curiosidad de los alumnos para aprender y mejorar la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura.
- Impartir la lectoescritura del francés en francés, y la lectoescritura del creole en creole mediante la utilización de materiales didácticos, pedagógicos y audiovisuales, cuyo objetivo sería hacer desaparecer la confusión ortográfica y de sonidos en el alumno, y lograr que éste diferencie claramente las dos lenguas gracias a actividades constantes y significadas, animarle a usar y leer los libros en las bibliotecas de la escuela o afuera. Esto le va posibilitando una cultura de cambio y de aprendizaje y facilitando la comprensión, para expresarse correctamente.

TAREAS DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS

- Elaborar planes y programas que valoran ambos idiomas en el proceso de la lectoescritura. Para ello, se recomienda a los maestros que utilicen conveniente y regularmente el francés, sin la intervención del creole durante este proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo mismo para el creole. Por lo anterior, deben impartir la lectoescritura del creole y del francés de manera equilibrada, razonable, competente, justa y sincera, ya que la lectura y la escritura son actividades que se realizan concomitante y coherentemente en el aprendizaje.
- Proveer recursos materiales adecuados, suficientes y disponibles para satisfacer las necesidades de las escuelas, de los maestros y alumnos como bibliotecas, libros, materiales didácticos y pedagógicos, guías de trabajo bien elaboradas para el maestro en ambos idiomas, incluso materiales audiovisuales y tecnológicos en las escuelas. Por ello, los libros y otros materiales escolares deben ser instrumentos que suscitan el interés y la curiosidad del alumno para leer, escribir, escuchar, hablar, comprender, fomentar y desarrollar las capacidades y habilidades cognitivas del mismo.

- Preparar a los maestros y los directivos en las distintas instancias como formación lingüística, didáctica, metodológica y pedagógica adecuada, de forma continua y permanente. Esto va aportando y desarrollando siempre nuevas ideas y actividades acerca del proceso. Una buena formación docente fomentará y promoverá nuevas culturas en los maestros como conocimiento y buen dominio de la profesión, estrategia de aprendizaje y los aprenderá a realizar acciones en beneficio de la educación como investigaciones y planteamiento de nuevos problemas en torno al mismo.
- Asegurar la formación de los docentes, preocuparse por sus necesidades y reflexionar sobre su situación salarial porque éste podría llevar o no al maestro a desactivar, desorientar, desanimar y no progresar en la carrera. La condición salarial es un factor que podría rebajar o animar el entusiasmo hacia la profesión.
- Vigilar que todas las escuelas respetan las normas instituidas por parte del Ministerio de la Educación Nacional y de la Cultura (MENC) y cumplen con los objetivos de los planes y programas de estudios establecidos. El objetivo es asegurar la buena marcha de

las instituciones para un verdadero desarrollo de las escuelas y de la calidad educativa.

- Establecer normas y obligaciones que rigen las instituciones educativas de la región y del país, con el apoyo de todos los sectores educativos como inspectores, directivos, maestros entre otros.
- Determinar condiciones que deben permitir el paso a otra clase superior en todas las escuelas del país. Según los maestros, esto constituye un problema grave que afecta el prestigio de la escuela, y la calidad de la educación en general.
- Atender y cuidar de las necesidades y del buen desarrollo de las escuelas, asegurar la continuidad y su permanencia mediante el trabajo competente, seguro y continuo de los agentes educativos (inspectores y otros). Dicho trabajo implica también conocimiento e investigación acerca de la realidad educativa, de lo que ocurre en la escuela. La meta es transformar esta realidad en lo deseado, es decir, la búsqueda del desarrollo y mejora de la educación a futuro.
- Reconsiderar el papel de la familia en los asuntos educativos, en otros términos, posibilitar la relación entre la familia y la escuela, entre la familia, la escuela y la sociedad. Esto implica la responsabilidad del Estado en la

política pública y educativa, mediante el Ministerio de la Educación y de la Cultura y otros Ministerios. También es notable el analfabetismo y la ignorancia en el país, son elementos, considerados aún pendientes, trascendentales y críticos, que afectan el desarrollo socioeconómico nacional. Así, la tarea del Estado y del Gobierno es prever y resolver estos asuntos, asumir su responsabilidad y garantizar el buen funcionamiento de las instituciones públicas en provecho del país.

TAREAS DEL GOBIERNO Y DEL ESTADO

- Mejorar la situación socioeconómica de la población promoviendo una política pública seria, honesta, firme y adecuada frente a la pobreza, el desempleo y subempleo, el analfabetismo y la miseria. Esto constituye el meollo de la problemática nacional.
- Propiciar otras nuevas culturas tanto en la sociedad como en el sector educativo, que servirían de gran interés para el país, es decir, el respeto de los valores morales y sociales positivos como el medio ambiente, derechos humanos, principios democráticos, tolerancia, amor, justicia, generosidad y bondad entre otros.

- Reconocer y considerar el papel de la educación en el desarrollo y crecimiento nacional. Hace falta que las autoridades tengan intereses, visión y voluntad política para llevar a cabo su misión, cumplan con sus deberes hacia el país y se preocupen por el buen desarrollo y la continuidad del proceso de las políticas públicas y educativas en el país.

El taller sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura realizado por el M^{tro} investigador Félix JEAN-LOUIS, con 17 maestros de las escuelas primarias públicas de Jacmel (estudio de caso), ha sido un éxito y nos enriqueció el conocimiento respecto del tema. La actividad se desarrolló en la ciudad y contó con la presencia de los propios beneficiados, gracias al auspicio de los directivos de dichas escuelas quienes facilitaron el lugar para la realización de éste que duró cuatro (4) horas y media.

Hemos abordado temas pertinentes como los métodos lectores, el problema lingüístico tanto de los maestros que imparten la lectoescritura del creole y del francés como de los educandos, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura; la finalidad era producir conocimientos, adquirir destrezas y

reflexionar sobre el proceso de actividad y de estrategia de aprendizaje. En este sentido, nuestro papel como coordinador no era encarnar el saber a los maestros, sino proponer trabajos, plantear problemas y relacionar respuestas. Las nociones teóricas que discutimos e imparten han tenido un sentido funcional para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Hemos tratado de reflexionar y sensibilizar a todos los participantes sobre la importancia de este proceso en la tarea educativa (enseñanza-aprendizaje), particularmente en la formación de los alumnos para una educación de calidad. Se explicó a los maestros que en dicho proceso, el alumno debe formar parte de su propio aprendizaje, participar en las actividades de la lectoescritura, y al terminar su intervención en clase, analizar su habla y valorarla de acuerdo al vocabulario, la pronunciación y las estructuras gramaticales utilizadas en clase, sin olvidar otros aspectos de la comunicación como fluidez, ajuste al tema, propiedad y otros (Monereo, Barcelona. 1994), a simismo hemos abordado el proceso de actividad y estrategia de aprendizaje para la lectoescritura.

Los maestros se alegraron y demostraron su plena satisfacción por haber participado en este taller de trabajo, sin embargo, deploraron la actitud pasiva de las autoridades educativas. Para ellos, éstas no tienen interés en la formación y preparación de los maestros, para una mejor educación y formación de los niños haitianos. Añaden que si hubiera un esfuerzo de parte de las autoridades educativas para ayudarles a superarse didáctica y pedagógicamente y discutir sobre los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y del francés, podría haber una mejora de la situación educativa en la región, y ellos podrían proporcionar y aportar nuevos conocimientos en este campo para el desarrollo del mismo.

Declaran que no pueden dar lo que no tienen y reconocen sus esfuerzos para llevar a cabo este proceso. No obstante, destacan la necesidad de esforzarse y trabajar mucho más para lograr la meta. Admiten que la metodología docente y modelos de actividades desarrollados en aula están lejos de favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, puesto que leer y escribir son dos procesos muy relacionados (de comprensión e interacción) que requieren la participación activa del alumno para desarrollar sus habilidades y capacidades

cognitivas e intelectuales, pero les faltan medios y recursos para realizar esta tarea. De hecho, vale la pena felicitarlos.

4.3.5.3 OBSERVACIÓN DEL TALLER

La mayoría de los maestros nos hemos reunido para debatir ciertos puntos fundamentales acerca de la lectoescritura del francés y del creole en aula, cuyo objetivo era darse cuenta de la realidad problemática de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, de sus causas y efectos y meditar sobre el papel y la tarea de los maestros y de la escuela en vista de hallar una solución posible para mejorar la situación educativa de estos niños. Para ello, se plantea como tema de discusión los siguientes tópicos:

¿Cómo se aprende y se enseña la lectoescritura del francés y creole en Haití, particularmente en sus escuelas?

A manera de conclusión la observación del taller con los maestros permitió conocer que:

- Ningún participante hace referencia a teorías pedagógicas como la unidad de lo cognitivo, lo afectivo, la teoría y la práctica, la escuela con la vida y la unidad y la relación de

los factores de la clase y del aprendizaje en sentido general.

- Algunos se refieren a varios factores como la metodología o métodos de lectoescritura usados, motivaciones y los recursos materiales.
- Nadie se refiere a las necesidades de comunicación, de comprensión y de interacción en el proceso de lectoescritura y a las estrategias de aprendizaje, tampoco a la relación entre contenido de enseñanza y conocimiento previo del alumno.
- Algunos se refieren a las influencias de las condiciones socioeconómicas de la comunidad y la familia en el aprendizaje del alumno, de malas infraestructuras de las escuelas para propiciar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en ambas lenguas también de las condiciones políticas del país.
- Todos se ponen de acuerdo de que el salario es injusto y está lejos de satisfacer sus necesidades de desarrollo y superarse en la profesión.
- Los conceptos de estrategias de aprendizaje, técnicas interactivas, y aprendizaje significativo, reflexivo, socializador y cooperativo son nuevos para todos los participantes.

- Nadie describe cómo es una clase comunicativa e interactiva.
- Muy pocos dominan el francés, y los que lo hablan hacen poco caso de la fonética de la lengua (pronunciación).
- Pocos saben la existencia de distintas metodologías para enseñar la lectoescritura, pero nadie hizo caso de las diversas formas para llevar a cabo este proceso, sino usan los métodos de marcha sintética o ascendentes (método fónico, onomatopéyico) para realizar la tarea de lectoescritura.
- Las dificultades en la enseñanza de la lectoescritura provienen de la práctica educativa, de las condiciones de trabajo y de aprendizaje, de las características del alumno y de la metodología utilizada para llevar a cabo este proceso.

En este contexto, fue sorprendente escuchar a los maestros hablar e interactuar entre sí sobre los temas anteriores "lectoescritura", con un lenguaje sencillo pero objetivo. No había una lengua particular para la participación en este taller de lectoescritura; empero usaban los dos idiomas para vehicular sus pensamientos e ideas. Todos estuvieron de acuerdo que se han utilizado métodos de enseñanza que no

favorecen la comprensión de la lectoescritura en ambas lenguas, citan por ejemplo el uso de la gramática en aula, dónde se enfocan más en la gramática y la ejercitación mecánica del texto que la comprensión del mismo. Además, algunos usan más el creole para destacar y justificar el impedimento de los alumnos para entender el francés y otros mezclan ambos, sin darse cuenta de los efectos que pueden producir en éstos.

4.3.6 FACTORES ADICIONALES INFLUYENTES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA DEL FRANCÉS Y CREOLE EN CLASE RESPECTO DE:

4.3.6.1 LA ESCUELA

Las observaciones realizadas nos permitieron detectar los siguientes puntos como la existencia de condiciones y contextos educativos desfavorables para la instrumentación de nuevas tendencias pedagógicas: situación precaria de los establecimientos escolares y condiciones de insalubridad, falta de locales, espacio y mobiliario de las aulas, exceso de alumnos en las clases, falta de medios de enseñanza. Además, hemos constatado que existe una gran escasez de recursos materiales, es decir, libros didácticos y textos pedagógicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del francés y creole. No existen bibliotecas en las escuelas para los alumnos, consideradas elemento primordial para propiciar la cultura de la lectoescritura en los alumnos, entre otros.

4.3.6.2 LA DOCENCIA

Se detectaron los siguientes puntos como falta de disciplina en cuanto a las materias impartidas, repartición desigual de tiempo (horas) para la enseñanza del creole y francés, se aprenden relativamente las materias de memoria mediante la repetición, lo que implica un aprendizaje conductista, mecánico y por memorización, poco dominio de la lengua francesa y pobre formación y preparación lingüística, didáctica y pedagógica de los maestros, falta de atención a las necesidades y sentimientos de los alumnos, mala utilización de las lenguas en la lectoescritura, es decir, "el creole afrancesado o mitad creole, mitad francés", textos artificiales con falta de calidad para el aprendizaje, la motivación de los educandos y su desarrollo cognitivo.

En general, la bibliografía sobre la cultura de la lengua francesa y del creole es insuficiente. Para el creole, existen pocos textos y libros para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos. Dicha enseñanza responde a una vieja cultura del aprendizaje que concibe al alumno como un ser pasivo. Esta cultura está presente en todo el sistema educativo haitiano, de manera que la enseñanza de la

lectoescritura del francés y creole forma parte de él. El ser pasivo del alumno y el no participar activamente en clase desarrolla la falta de interés y motivación para el aprendizaje. Esto implica que éste hace menos esfuerzo, dentro y fuera del aula, para desarrollar sus habilidades y sus capacidades cognitivas, en beneficio de su aprendizaje.

4.3.6.3 LOS PADRES Y ALUMNOS

La investigación realizada nos permitió detectar los siguientes puntos referentes al factor social del alumno, el ambiente y la cultura del mismo. Evidentemente un niño que se encuentra inmerso en un medio que es rico en experiencias y relaciones adecuadas con los adultos, evolucionará en forma muy diferente a aquél que se halla en un medio con serias limitaciones y privaciones. En el primer caso, el desarrollo social será fluido y sin problema, lo que servirá de base para el aprendizaje de la lectura y escritura. Asimismo si el medio que rodea al niño valora la lectura, éste propiciará el desarrollo de una actitud positiva hacia ella, a diferencia del niño cuyo medio no le da ni importancia ni el valor necesario.

En el caso haitiano, respecto a estos niños, se observó que los padres no asumieron su papel en el asunto educativo como apoyo fundamental en el desarrollo de la comprensión de la lectoescritura, por tener una mala concepción de la educación y del papel de la escuela, es decir, piensan que la escuela provee todo tipo de conocimiento y los maestros son los quienes tienen la responsabilidad de educar a los niños; además, la escuela es la única institución que debe propiciar la cultura y los valores de la lectoescritura, añaden ellos. Esto implica que los padres no se involucran tanto en las actividades del alumno en el hogar, y el alumno por su parte se preocupa poco por esforzarse y mejorar su capacidad y habilidades.

Por ello, se encuentra que éste, después de haber estudiado y revisado las lecciones del día siguiente, dedica su tiempo a otras cosas fuera de los ejercicios relacionados con la lectoescritura. Para el alumno, es indispensable memorizar las lecciones (de historia, geografía u otro) porque sabe que el maestro le van a pedir que las recite, sin que éste le pregunte sobre el significado o la comprensión de lo que recita o hace.

4.3.6.4 EL INTERCAMBIO CULTURAL Y PEDAGÓGICO

Las relaciones de Haití con los países caribeños, latinoamericanos y europeos son limitadas. Esta falta de relaciones bilaterales, entre Haití y esos países, no permite el intercambio cultural y pedagógico y reduce el conocimiento, acerca del continente americano y su sistema educativo. Además, se ofrecen muy poco cursos, talleres, conferencias y eventos científicos, relacionados con la pedagogía y la enseñanza de la lectoescritura del francés y creole. Cabe señalar que es pobre la visita y ayuda de especialistas extranjeros en el campo de la pedagogía, de la didáctica y la enseñanza de la lectoescritura, en particular de las lenguas de enseñanza.

4.3.6.5 LOS MAESTROS

Existen pocas posibilidades para actualizarse profesionalmente, en particular en el campo de la educación. Además, cabe destacar que las condiciones socioeconómicas del maestro haitiano son azarosas e inciertas, por lo que no favorece las posibilidades de superación así como la

formación de fuertes motivaciones, expectativas y autoestima. Su situación salarial no le permite concentrarse en su profesión, por lo tanto no puede adquirir una formación adecuada y un buen nivel profesional para llevar a cabo su tarea educativa, ni satisfacer sus necesidades familiares.

4.3.6.6 LA SITUACIÓN POLÍTICA DEL PAÍS

Otro obstáculo es la inestabilidad política del país. Para todos, esto constituye un factor negativo no sólo para la lectoescritura, sino también para el sistema educativo en general. En este contexto, todos destacan la necesidad de una estabilidad sociopolítica ante todo, para lograr solucionar tantos problemas que confrontan la sociedad haitiana. Esto permitirá a los maestros llevar a cabo los planes y programas de estudio y posibilitará el buen funcionamiento de la escuela.

Cabe mencionar que, en el marco de las relaciones bilaterales entre Haití y Cuba, algunos profesores cubanos estuvieron y permanecieron en Haití durante un período de un año. Durante su permanencia, trabajaron con los personales del Ministerio de la Educación Nacional, con los personales y

estudiantes de la Escuela Normal Superior de la Universidad Estatal del país, en materia de la educación. En este contexto, fueron mis tutores y lectores de mi trabajo de tesis de licenciatura en dicha Facultad, con quienes trabajamos sobre temas de la educación como las ciencias didácticas y pedagógicas.

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LAS ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este capítulo es presentar el análisis de los datos recogidos en esta investigación a fin de desvelar los descubrimientos referentes a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés en las escuelas primarias públicas de Jacmel (estudio de caso). Se trata de explicar este proceso en el aula, donde se pretende abarcar el desempeño docente en la enseñanza de la lengua, la política educativa respecto de la formación de maestros, materiales pedagógicos y didácticos escolares, infraestructura e instalaciones disponibles para llevar a cabo este proceso. Por ende hemos consultado con los principales protagonistas del proceso educativo como directivos, maestros, alumnos y padres de familia, cuyas declaraciones me sirven de informaciones para analizar e interpretar cabalmente los datos obtenidos durante la investigación.

En este apartado intentaremos explicar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés en el aula. Por tanto, los resultados que procuramos analizar son

los referentes a las observaciones realizadas durante este proceso, es decir las opiniones que, tanto los estudiantes, como los profesores han hecho de las unidades de análisis y los criterios que se les han consultado mediante los cuestionarios, las entrevistas y el grupo de discusión.

En primer lugar presentaremos un análisis descriptivo de los criterios que forman cada una de las unidades de análisis que incluye los resultados del informe mediante las informaciones proporcionadas por profesores, alumnos, y directivos acerca del estudio de investigación.

Antes de empezar el análisis, consideramos conveniente recordar la modalidad de la consulta que se realizó en la entrevista a maestros y padres de familia, y cuestionario a alumnos (ver anexo I-B, I-C, I-D), en la cual se pedía su opinión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura y el contexto educativo donde se encuentran para llevar a cabo este trabajo. A los alumnos, se aplicó una prueba de lectoescritura y una encuesta cerrada con el objetivo de comprobar su grado de habilidades de lenguaje respecto al creole y francés, y a los padres se interesaba conocer su opinión sobre la escuela y su papel en el asunto

educativo. En cuanto al taller de trabajo sobre el tema, se tomarán en cuenta aquellos señalamientos referidos a los subcriterios valorados y que forman las unidades de análisis (ver cap. 4.1.3).

Durante el período considerado en este estudio, la investigación generó una considerable cantidad de conocimientos sobre diversos aspectos y problemas de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés en la educación básica pública de Jacmel (estudio de caso). De los resultados así obtenidos en los estudios, hemos conseguido los elementos siguientes:

5.1 CAPACIDAD LINGÜÍSTICA EN LA SOCIEDAD Y LA ENSEÑANZA

Desde el punto de vista de la situación diglósica y lingüística en Haití, se constatan divergencias entre la opinión de los autores. Algunos autores argumentan que la diglosia en Haití es factual y mental, mientras los demás, en su minoría, piensan que Haití no se encuentra en una situación diglósica. Sin embargo, después de contemplar y analizar esta situación desde el punto de vista

sociolingüístico, sin por lo tanto refutar sus opiniones al respecto, la entendemos en dos vertientes: por un lado, si se define la diglosia como una situación de convivencia de dos idiomas, o una situación lingüística en la que uno de los idiomas tiene un "status" privilegiado frente al otro que es minoritario, en el seno de una misma población y/o territorio, es decir, una de las lenguas se impone como lengua de cultura, prestigio o uso oficial - mientras la otra queda relegada a un plano secundario (uso familiar; común) o a las situaciones socialmente inferiores de la oralidad, la vida familiar y el folklore, una lengua conserva el prestigio- otra lo pierde, y por otro cuando la gente no tiene la misma facilidad para expresarse en los idiomas; entonces, sustentamos la idea de que Haití es un país diglósico.

No obstante, si se entiende la diglosia como un estado de un grupo humano o de una persona que practica dos lenguas de niveles socioculturales diferentes, como un hecho en la medida en que la distribución de las lenguas es asegurada por el conjunto de la sociedad, queda claro en este sentido no se puede hablar de diglosia en Haití, mientras sabemos que cerca de 90 % de la población es monolingüe "creole".

Antes, este idioma había sido excluido por algunos sectores de la población. Ahora, se constata que el uso de este idioma está en progresión y alcanzó muchos sectores, antes reservados al francés. En la situación actual, las ganancias se han hecho sobre todo sentir en el sector de la oralidad. Sin embargo, la introducción del creole en la enseñanza no hará más que acentuar esta tendencia en la dimensión «escritura», considerado cada vez más necesario e importante en el aspecto socio-cultural y educativo en Haití. Hemos observado que el creole no alcanza todavía todos los sectores de la vida cotidiana, los actores administrativos y judiciales, como las transacciones bancarias, por ejemplo... aunque localmente se emprenden ciertas experiencias.

El uso del inglés está también en neta progresión, principalmente en la clase superior (burguesía comerciante). Hay una penetración muy fuerte de la televisión americana, y el modelo de vida americana es sin cesar vehiculado en los cambios con la diáspora haitiana de América del Norte. Importa destacar que los ciudadanos, las masas rurales, periurbanas o con estatuto socioeconómico débil usan el creole en todas las actividades de la vida corriente.

Con el mismo propósito de explicar el fenómeno de la enseñanza de la lectoescritura del creole y francés en Haití, hemos analizado el sistema educativo haitiano como los programas de la reforma aplicados a finales de los años 70^s, particularmente en lo que tiene relación con la parte lingüística, los objetivos y su aplicación. Dicha reforma intervino en el momento en que el sistema educativo fue juzgado ineficaz, elitista, inadaptado a la realidad socioeconómica del país. En sus lineamientos gruesos, ésta aspiró a establecer un sistema educativo adecuado a la educación y la formación del joven haitiano, lo cual le permita lograr su adaptación al medio ambiente nacional económico, social y cultural y su contribución efectiva al desarrollo del país, pasando por la transformación de los programas y del contenido de la enseñanza, el cambio de los métodos pedagógicos y las estructuras del sistema de enseñanza. Respecto del aspecto lingüístico, la finalidad era proyectar las bases de un bilingüismo equilibrado en los niños haitianos.

A pesar de las buenas intenciones de las autoridades educativas de entonces para reestructurar, de manera profunda, el sistema de enseñanza del francés y creole y

alcanzar el bilingüismo funcional en el sistema educativo haitiano, no lograron el éxito de los objetivos fijados. Se han registrado dificultades múltiples desde sus primeras aplicaciones, a principio de los años 80, como pedagógica, didáctica y lingüística entre otras, consideradas las principales causas del fracaso del mismo. Para ello, las autoridades educativas comentan: "Este movimiento de la reforma educativa a finales de los años 70 no fue considerado una acción de reforma como tal; la aplicación de las estructuras esenciales como el Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N) puede ser considerada como un prelude al movimiento de la reforma".

El Ministerio de la Educación Nacional y de la Cultura (MENC) se inspiró en ésta, para elaborar el Plan Nacional de la Educación y de Formación (PNEF). Aunque muchas escuelas no adoptaron totalmente el currículo renovado, se anotaron otros progresos como el uso de la nueva metodología en ciertos aspectos de la enseñanza, es decir, el manejo de ciertos manuales que responden a las normas más metódicas de la escuela fundamental, preparación de las lecciones, la utilización del creole como medio de enseñanza, etc.

Esto explica que el país se encaminó hacia una política lingüística, tomando en cuenta la importancia de los idiomas en los aspectos socioeconómicos y políticos de la nación. No obstante, falta aun más conciencia y esfuerzo, de parte de las autoridades, para fortalecer y consolidar dicha política, la cual abrirá paso a ambos. En este contexto, se va desarrollando y construyendo una sociedad haitiana más equitativa y equilibrada en el aspecto lingüístico, expresivo y comunicativo. Dicho alcance posibilitará y facilitará el bilingüismo funcional deseado, éste permitirá un mejor entendimiento y una mayor comprensión entre todos los haitianos. Esto implica también los esfuerzos de todos, especialmente del Estado haitiano, así como la reconciliación de diferentes fuerzas políticas, económicas y nacionales.

Respecto de la enseñanza de las lenguas y la repartición de horas dedicadas al mismo, hemos constatado una diferencia a nivel de las escuelas. Este desacuerdo lleva a una diversidad en que hay maestros que imparten el estudio de los textos, el estudio gramatical, y a través de estos ejercicios, la lectoescritura del francés, en las primeras horas; luego, pasan al estudio de los textos y de la

gramática en creole. Al final del día, se dedican a los ejercicios de matemáticas impartidos en un creole afrancesado (mezcla de ambos). Para otros, la impartición de las materias es viceversa. Sin embargo, se utiliza más el creole en la lectoescritura y en la explicación de todas las asignaturas.

Hemos constatado que todos manejan las materias conforme al reglamento del plantel, dado que cada escuela, en sus reglamentos escolares, privilegia una forma lingüística de enseñanza sobre otra, es decir, la opción del creole o del francés. Esta situación genera una discrepancia y un de sorden lingüístico, tanto en los planes como los programas de estudio, en la enseñanza de la lectoescritura. Además, los maestros no dominan los idiomas de enseñanza, para impartir la lectoescritura y propulsar el aprendizaje en los alumnos.

Esta situación revela que la política lingüística en la enseñanza en Haití, confrontó serios problemas. En primer lugar, los maestros prácticamente no recibieron formación en cuanto a los contenidos y a la metodología del francés oral; en segundo lugar, la formación básica recibida para la

enseñanza del francés, lengua extranjera, es claramente insuficiente: «es necesario, para enseñar el idioma, dominarlo y tener una «capacidad metodológica específica» ; y en tercer lugar, la utilización del creole como lengua de la enseñanza y la aplicación de una reforma que rompe el marco tradicional de la escuela haitiana crearon dificultades, porque el papel del creole no era claramente percibido. Esto implica, por un lado, un problema fuerte de aprendizaje para los niños como dificultades en la lectoescritura, comprensión e identificación de los idiomas, y por otro, la implicación de una tarea difícil para el maestro, para llevar a cabo dicha profesión. De ahí, se puede darse cuenta del contexto difícil de este proceso donde la mayoría de los niños haitianos son creolófonos, y el francés se aprende únicamente en la escuela.

A manera de conclusión, existe sólo una interferencia lingüística causada por una ambivalencia diglósica en el aula porque los maestros no saben qué lengua utilizar y en qué situación. Este contexto no puede conducir sino a una confusión lingüística en los alumnos, particularmente del 6º, 7º, u 8º grado. Además, este problema lingüístico constituye un obstáculo para la educación en Haití, y esto

se debe a falta de una política lingüística que tenga en cuenta la importancia de ambos idiomas. Cabe mencionar que dicho problema proviene de la debilidad, irresponsabilidad y descuido del Estado y de las autoridades haitianas. Por fin, resulta que el logro del bilingüismo funcional en los alumnos haitianos, la instauración de un estado de derecho, la construcción de una nación fuerte, la facilidad de entendimiento y el desarrollo socioeconómico y político del país entre otros, se vuelven una tarea difícil.

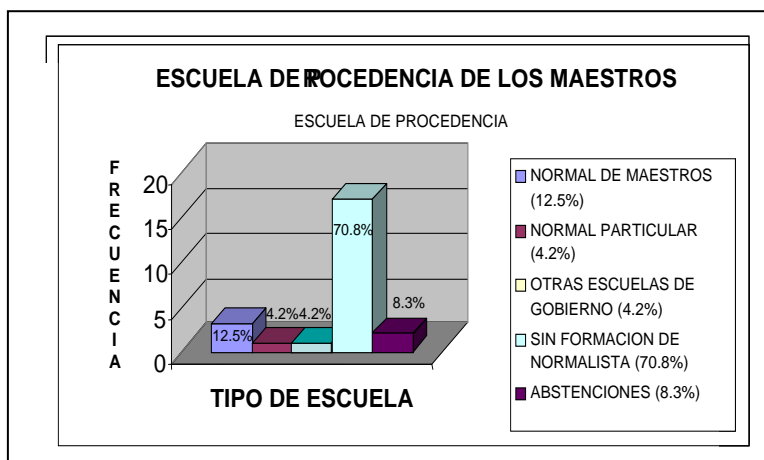
5.2 VALORACIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS: DOCENCIA

Bajo esta unidad de análisis, centramos nuestra atención en los aspectos básicos que están vinculados con la actividad docente, es decir que se refieren a las características de la actividad docente abarcando únicamente lo que sucede en el aula acerca del proceso de la lectoescritura del creole y francés, en él hemos incluido los siguientes criterios : formación, experiencia profesional y conocimientos lingüísticos básicos del profesorado, la repartición de tiempo en ambos idiomas, el desarrollo de la enseñanza, contexto socioeducativo en el aula, es decir interacciones entre profesor- alumno y la situación salarial del mismo.

5.2.1 FORMACIÓN, EXPERIENCIA PROFESIONAL Y CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS BÁSICOS DEL PROFESORADO

El sentido que hemos dado a este criterio comprende todas las actividades vinculadas con su formación, las que hacen referencia a su formación inicial, formación permanente y su desarrollo profesional.

Los profesores tienen características que son limitantes: la mayoría (71 a 79%) que imparte la lectoescritura no tiene ninguna formación para la tarea docente como didáctica, lingüística, interactiva y pedagógica, considerada importante para la docencia y la educación actual. Dichos maestros, alrededor de los 35 años en promedio, tienen un nivel de estudios inferior o igual al noveno grado de educación básica.



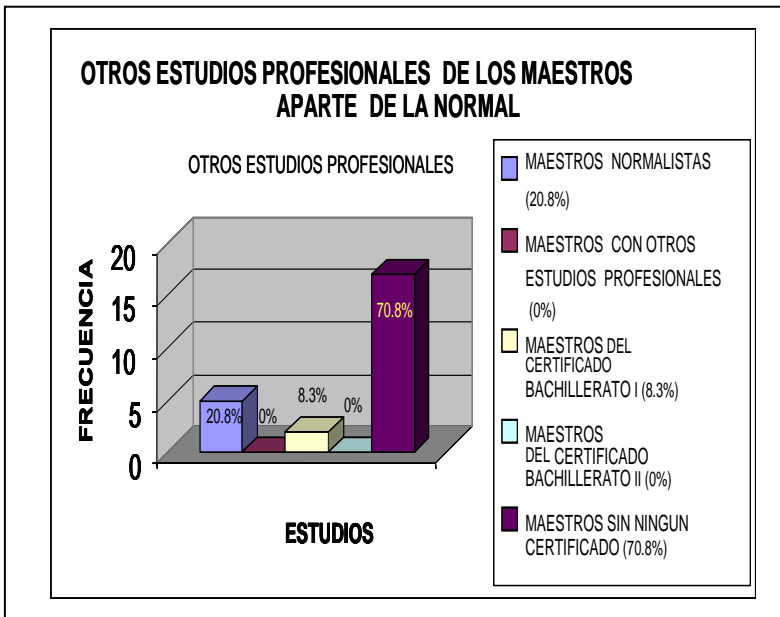
Gráfica 4. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

Pese a que 20.8% de los docentes poseen título de profesor (16.7%, estudios de ENI y 4.2% estudios de ONEC), nadie manifiesta tener una preparación especial para dar clases de

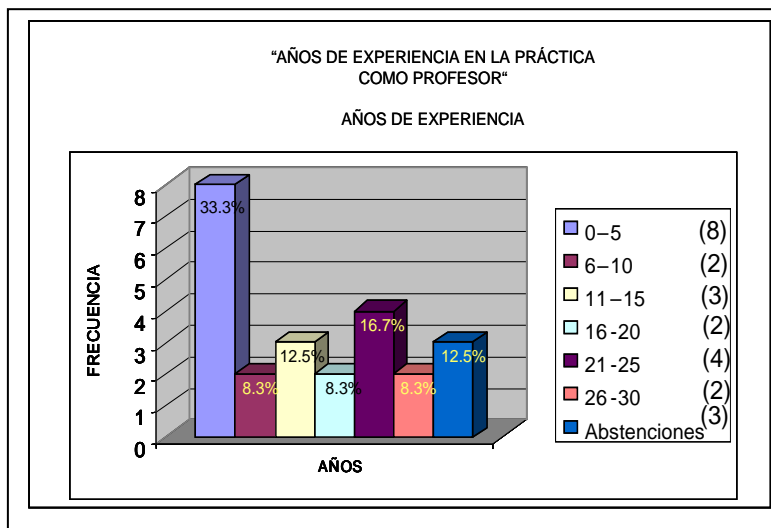
lectoescritura. Estos 20.8% de maestros formados se quejan de su conocimiento. Declaran que la formación recibida en la escuela de los maestros resulta insuficiente para enseñar la lectoescritura, mientras la realidad educativa de hoy exige una mejor preparación docente para el desempeño educativo. Además, existen distorsiones en la aplicación de las normas pedagógicas, en ambos idiomas.

Los docentes normalistas (20.8%) manifiestan, en sus respuestas, que reconocen algunos métodos de lectoescritura genéricamente, pero sólo enfatizan en el " método sintético, fónico o ascendente". Por ser más fácil, tradicional y aplicable para los alumnos, lo adoptaron y aplicaron en menor o mayor grado, dependiente de su formación, experiencia y habilidades. El 100% de los docentes no titulados usan lo mismo para enseñar a los alumnos. Por lo anterior, nuestro análisis nos lleva a esta reflexión: si los docentes titulados se quejan de su formación para impartir este proceso y dicen que aplican los métodos según sus experiencias y destrezas desarrolladas durante el proceso, ¿qué tal de los docentes no titulados, es decir, sin ningún certificado, preparación y calificación para impartir la lectoescritura?

Esto nos da una idea de la enseñanza-aprendizaje de este proceso en estas escuelas. Podemos desglosar que son factores negativos generadores de las dificultades de aprendizaje y desfavorables al desarrollo cognitivo y a la formación intelectual de los alumnos, cuyas consecuencias pueden ser fatales y nocivas para el futuro de estos niños, del país y de la sociedad misma.

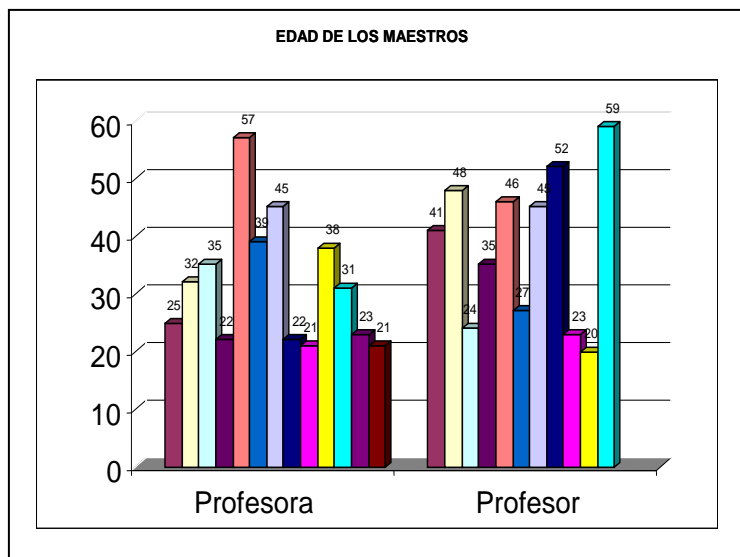


Gráfica 5. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista



Gráfica 6. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

Como se observa, 33.3% de los maestros cuenta con una experiencia entre 0 a 5 años, 20.8% con una experiencia entre 6 a 15 años, 33.3% tienen más de 16 años de experiencia, y abstenciones 12.5%. Lo que significa que más de la mitad de los maestros cuenta con una experiencia de más de 6 años dentro de su práctica profesional, con un porcentaje de 54.2%.



Gráfica 7. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista . La edad promedio de los maestros (ambos sexos) es alrededor de 35 años.

Declaran que no han recibido una asistencia de las autoridades educativas respecto a programas de formación continúa en pedagogía y didáctica, de preparación y de adaptación al cambio, para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y lograr un mejor ambiente escolar, tanto para maestros, como para alumnos. Añaden que, en el año 2001, han iniciado un programa de formación para maestros, que luego se interrumpió por motivos desconocidos, por ende, no han aprovechado nada de este curso.

5.2.2 REPARTICIÓN DE TIEMPO EN LOS IDIOMAS Y PROBLEMA LINGÜÍSTICO ESCOLAR

Evélina Lévis : El tiempo repartido para el creole es 2 horas a la semana, el jueves y el viernes, en las cuales se hace la lectura – dictado – gramática y conjugación de los verbos, a veces una redacción cuyo objetivo es pedir al alumno que redacte en unas líneas sobre un tema específico. Para el francés, el plan de estudio otorga 6 horas a la semana, el lunes, miércoles y viernes, en las cuales se trabaja la lectura, redacción y análisis. Por ejemplo, el programa consta de ejercicios distintos: tipos de frases, el grupo nominal, los determinantes, los pronombres, las palabras invariables, análisis lógico y gramatical, el verbo y uso del tiempo, la ortografía, la concordancia de los tiempos, el estilo directo e indirecto, el comparativo y superlativo. También se imparten otras asignaturas como ciencias sociales y experimentales, las matemáticas cuya duración de tiempo es 2 horas al día. Al respecto, la lengua de enseñanza es el francés, pero se usa el creole como lengua de apoyo pedagógico.

ESCUELA EVELINA LEVIS	LENGUA DE ENSEÑANZA CREOLE	REPARTICIÓN DE TIEMPO	LENGUA DE ENSEÑANZA FRANCÉS	REPARTI- CIÓN DE TIEMPO
ASIGNA- TURAS	Lectura- dictado Gramática – Conjugación de los verbos - Redacción	2 horas	Redacción – Análisis Lectura – ejercicios gramaticales	6 horas
			Ciencias Sociales Ciencias experimentales Matemáticas	10 horas

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

Nota: Para las Ciencias Sociales, Ciencias experimentales, Matemáticas, se utiliza el creole como apoyo pedagógico.

Frère Clément. El tiempo otorgado al creole es 2 horas a la semana, el martes y el jueves, en las cuales se hace el dictado (expresión oral y escrita). Nuestros planes y programas de estudios se orientan más hacia el francés, con 18 horas a la semana, en las cuales trabajamos la gramática, el análisis lógico y gramatical y la conjugación de los verbos. Se hacen otros ejercicios como "Mieux parler o

hablar mejor", 2 veces a la semana, es decir el lunes y miércoles; la ortografía y dictado, 2 veces a la semana o sea el martes y el jueves; las ciencias sociales o historia de mi país, 3 veces a la semana, es decir, el lunes, miércoles y viernes; las ciencias experimentales, 3 veces a la semana, es decir, el martes, jueves y viernes; la geografía, 3 veces a la semana, es decir, el lunes, miércoles y jueves.

Se trabajan las matemáticas todos los días, es decir, 1:30 mn. al día. Trabajamos la geometría, cálculos y resolver ejercicios. En este sentido, la lengua de enseñanza es el francés, pero se usa el creole como lengua de sostén pedagógico.

ESCUELA FRÈRE CLÉMENT	LENGUA DE ENSEÑANZA CREOLE	REPARTI- CIÓN DE TIEMPO	LENGUA DE ENSEÑANZA FRANCÉS	REPARTI- CIÓN DE TIEMPO
ASIGNA- TURAS	•Lectura- dictado (expresión oral y escrita)	2 horas	•Gramática - el análisis lógico y gramatical y la conjugación de los verbos- •"Mieux parler o hablar mejor" •Ortografía y dictado •Las ciencias sociales (historia de mi país) y experimentales •Geografía	18 horas
			Matemáticas	7 horas

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista

Nota: Para las Matemáticas, se utiliza el creole como apoyo pedagógico.

Charles Moravia : Los planes y programas otorgan al creole cuatro horas a la semana, impartiendo las clases siguientes: gramática, lectura, redacción y vocabulario, y para la evaluación se trata de una corrección inmediata en clase.

Se otorga al francés nueve horas a la semana, impartiendo las clases siguientes: el trabajo y comprensión del texto, la conjugación de los verbos; el análisis gramatical y lógico; la gramática, la ortografía, el vocabulario y la redacción. Para la evaluación, se da a los alumnos un ejercicio de análisis para controlar su trabajo y medir su nivel de comprensión.

Se otorgan a las matemáticas nueve horas a la semana, enseñando los cálculos, problemas y geometría. Para evaluar a los alumnos, se hacen ejercicios de control y de aplicación para medir su grado de comprensión. La lengua de enseñanza es el francés, con el uso del creole como apoyo pedagógico.

Se imparten otras materias como ciencias sociales y experimentales, es decir, historia de Haití, geografía de

Haití y general, ciencia higiénica, ciencia cívica. La lengua de enseñanza es el francés, con el uso del creole como apoyo pedagógico.

ESCUELA CHARLES MORAVIA	LENGUA DE ENSEÑANZA CREOLE	REPARTI- CIÓN DE TIEMPO	LENGUA DE ENSEÑANZA FRANCÉS	REPARTI- CIÓN DE TIEMPO
ASIGNA- TURAS	•Gramática, lectura, redacción y vocabulario	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo y comprensión del texto, la conjugación de los verbos; el análisis gramatical y lógico; la gramática, la ortografía, el vocabulario y la redacción •Ciencias sociales y experimentales (historia de Haití, geografía de Haití y general, Ciencia higiénica, ciencia cívica 	9 horas
			•Matemáticas y ejercicios	9 horas

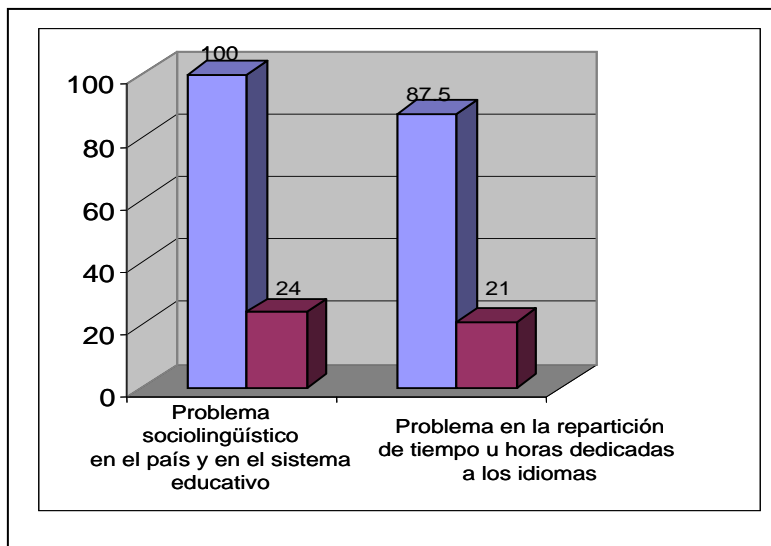
Para las ciencias sociales y experimentales (historia de Haití, geografía de Haití y general, ciencia higiénica, ciencia cívica, incluso las matemáticas), se utiliza el creole como apoyo pedagógico.

Es muy importante destacar que la repartición de los idiomas de enseñanza en el 6° grado de Educación Básica (1° y 2° ciclo), referente a las asignaturas, es no sólo desigual y desequilibrada si se considera que el creole y el francés son las lenguas de la enseñanza en Haití, sino también se constata, en la práctica, dichos planes y programas no están de conformidad con el espíritu de la Reforma, cuyo objetivo era lograr el bilingüismo equilibrado en los alumnos mediante el proceso de la lectoescritura. Al prevalecer un idioma sobre otro, mientras se consideran ambos lengua de enseñanza, esto implica consecuencias graves sobre el aprendizaje de los alumnos y genera una confusión y un desequilibrio pedagógico y lingüístico, en la enseñanza-aprendizaje de cada disciplina.

Se han notado variaciones e irregularidades en la repartición de las horas respecto a las asignaturas impartidas; sin embargo todas las escuelas tienen el mismo

programa de estudios. Los directivos de Charles Moravia afirman que sus planes enfatizan más en el sistema fundamental, éste reconoce el creole como lengua enseñada y de la enseñanza igual que el francés, mientras Frère Clément y Évélina Levis adoptan el francés, el sistema educativo tradicional. Esta situación asevera la desigualdad y el desequilibrio lingüístico en los niños, dentro del escenario educativo.

Además, el 100% de los maestros señalan en sus respuestas que reconocen el problema lingüístico y las dificultades para lograr el bilingüismo equilibrado en la enseñanza, también destacan la situación sociopolítica del país, durante estos últimos años. Esta situación implica una desorganización de la repartición de tiempo en los idiomas para la enseñanza de la lectoescritura en estas escuelas.



Gráfica 8. Cálculos propios con datos obtenidos de entrevista. La edad promedio de los maestros (ambos sexos) es alrededor de 35 años.

5.2.3 EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

En este criterio analizamos la opinión de los profesores sobre la forma en que se realiza la actividad docente. Consideramos este criterio de fundamental importancia para la mejora de la calidad de la enseñanza. Para consultar este criterio se presentaron 4 subcriterios vinculados con éste: técnicas didácticas y pedagógicas de lectoescritura, medios y recursos didácticos, la observación y evaluación

sistemática del aprendizaje, el contexto sociocultural de los alumnos dentro y fuera del aula, es decir actividades realizadas dentro y fuera de clase.

5.2.3.1 TÉCNICAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS EN LAS ACTIVIDADES DE LECTURA

Hemos analizado las actividades que realiza el profesor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los estudiantes, es decir la forma como se enseña o el modo como se lleva a cabo o el proceso enseñanza-aprendizaje. Al entrevistar a los profesores sobre las técnicas didácticas más utilizadas, sus respuestas presentan cierta disparidad, éstos asignan las frecuencias absolutas a la clase magistral, resolución de problemas o de ejercicios de lectoescritura y a la dinámica de textos dictados y leídos en voz alta.

Entre los aspectos más resaltantes obtenidos a través de la observación de clase podemos señalar que, dentro de las actividades, el maestro enfatiza en la lectura en voz alta, es decir, los alumnos leen en grupo; sin embargo el maestro no se da cuenta de que fallan las estrategias de lectura y los

objetivos de la comprensión lectora porque algunos no hacen más que gritar y otros pasivos. En este sentido, dicho proceso no introduce a los alumnos al deleite de leer y al arte de escuchar, no puede brindar oportunidades para establecer la forma de usar las estrategias de lectura, ni ayudar a los alumnos a adquirir comprensión de las pautas y estructuras del lenguaje escrito, a aprender nuevas palabras e ideas y a ubicar modelos de géneros particulares o formas de escribir.

La lectura compartida, una herramienta importante para brindar oportunidades a los alumnos de participar exitosamente a la lectura no ha sido notada en las actividades de los maestros. Durante este proceso, el profesor lee el texto para que el grupo lo comparta, pide a los alumnos que se unan a la lectura, es decir, frases que se repiten, palabras que riman etc. En este contexto, no hemos observado actividades para reforzar el comportamiento de los alumnos como lector, es decir, señalar el título del texto, el autor, el ilustrador, seguir el texto de izquierda a derecha etc., descubrir palabras por el contexto, por el sonido o sílaba inicial. Esto implica que los alumnos y maestros no comparten la tarea de lectura apoyada por un entorno

seguro en el que toda la clase lee el mismo texto, con la ayuda del maestro, los alumnos no participan con interés en el proceso de la lectura, los maestros o demuestran las técnicas que usan los buenos lectores, ni identifican y discuten con los alumnos las convenciones, las estructuras y las características del lenguaje de los textos escritos.

La lectura guiada tampoco ha sido observada en las actividades de lectura, lo cual destacamos la falta de preparación de los alumnos para enfrentarse a un texto individualmente, no pueden iniciarse en este proceso y empezar a tener los comportamientos de un lector, obviamente pueden conocer los sonidos de la letra; sin embargo cuando leen los textos, no hemos observado que el profesor les prepara realmente el camino creándoles y proporcionándoles un contexto para los problemas que encuentran. Además, los textos son artificiales y no son de acuerdo con las necesidades del grupo de lectores, razón por la cual no provocan la motivación e interés de los educandos, no se sienten cómodos para pensar, interactuar y tomar decisiones. A falta de estas prácticas, la enseñanza no tiene un comportamiento individual que ayuda a los alumnos en las áreas en las que tienen problemas. Para ello,

las actividades realizadas no brindan oportunidades a los alumnos de practicar las estrategias de la lectura y de tomar la responsabilidad en este proceso. Esta situación dificulta a los alumnos que lean, piensen y hablen por medio de los textos en una situación colectiva o de grupo.

Durante la investigación, no hemos observado la lectura independiente en las actividades de lectura. A falta de ésta, no les dan oportunidades a los alumnos de practicar estrategias que han aprendido, los maestros no proporcionan guía y no se reúnen con cada uno, con el fin de supervisar su progreso y satisfacer exactamente sus actividades individuales. Tampoco hemos observado que el maestro enfatiza en la explicación y el significado de las palabras, sino que da más énfasis en las estructuras lingüística y gramatical de los textos.

5.2.3.2 TÉCNICAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS EN LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA

Los maestros no demuestran técnicas y dan ejemplos del proceso de escribir, no agregan y modifican el texto escrito, ni hacen preguntas y aclaran el propósito de la escritura y

las dudas de los alumnos, es decir, no existe la demostración de modelos de escritura, lo cual introduce a los alumnos al placer de escribir.

La escritura compartida e interactiva no ha sido notada en el proceso de la escritura. A falta de esta actividad, resulta la falta de participación e interacción de este proceso, no pueden ayudar con ideas para escribir un texto conjunto, negociar un texto y construir los sonidos conjuntamente, es decir, estudiantes y maestros, usar las convenciones de la escritura con la ayuda de todos : palabras, mayúsculas, puntuación, letras, etc. La única escuela donde se pone la escritura en un lugar para que los alumnos puedan acceder a ella y releerla es ``Frère Clément``; sin embargo no hemos notado muchas actividades para enseñar y comprobar lo que los alumnos pueden hacer. Para ello, éstos no tienen oportunidades de participar exitosamente en el proceso de la escritura, lo que implica que ambos no comparten la tarea de escribir, los maestros no identifican y discuten con los alumnos las convenciones, estructuras y características del lenguaje del texto escrito. Así los alumnos no piensan y formulan ideas acerca del mismo.

Tampoco hemos notado el desarrollo de la escritura pautaada en las actividades de escribir, dónde los alumnos escriben solos y reciben unos parámetros para ejercitar y entrenar. Lo observado es que los alumnos escriben textos dictados por el maestro, y éstos se preocupan por la manera correcta de escribir las palabras, inclusive corregirlas en el pizarrón, sin que los alumnos se den cuenta de sus errores y del porqué se escribe así y del momento en que se tiene que escribirlo de esta manera etc.; empero no se trataba de un proceso que sigue un patrón predeterminado o parte de una frase, lo cual permite o posibilita el desarrollo de las habilidades lingüística y cognitiva en los alumnos. En este contexto, los maestros no ayudan a los alumnos a pensar en la estructura, la audiencia y el propósito de la escritura, ni proporciona a los estudiantes tiempo para reflexionar y pensar qué es lo que van a escribir. Dicha situación engendra la falta de participación porque los alumnos no aprenden a usar la lluvia de ideas para sacar temas, y empiezan a escribir diciendo sus palabras en voz alta.

Otra observación es que se le dificulta al alumno entender el uso del artículo masculino y femenino, éste no es tan fácil para él porque no logra diferenciarlos, es decir cuándo

se usa el masculino o femenino. Se ha llegado a observar que los maestros, en sus actividades, ponen más énfasis en medir el nivel de conocimiento gramatical acerca de la lectura y escritura que el grado de comprensión de éste, respecto a lo que sabe del texto que lee y escribe. La lectoescritura no pone énfasis en la comprensión lectora y en la comunicación; esto implica que el alumno resuelve mecánicamente las tareas. Sabemos leer y escribir no es, por tanto, imitar el código adulto, más bien un proceso dinámico de comunicación y de comprensión, sin el cual no hay lectoescritura.

Los maestros se expresan en francés y en creole, es decir una mezcla de ambos, como método pedagógico para dirigir la clase en la lectoescritura, dar las instrucciones de los ejercicios y explicar las reglas gramaticales de un texto o de un ejercicio. Éstos no motivan el interés en el alumno para mejorar el lenguaje en estas lenguas, ni logran medir éste acerca de lo que sabe, lee, escribe y aprende. Lo que hace difícil y complicado la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura para lograr la comprensión y habilidades cognitivas del mismo.

En sus actividades de lectoescritura, el curso está centrado en el maestro, no les preguntan en qué tienen dificultades, cuál palabra no entienden en el texto y que desconocen. No les explican los significados de las palabras ignoradas, no señalan en el pizarrón palabras que pueden presentar dificultades cuando leen y escriben. Lo que hacen los maestros es pedir a los alumnos que lean textos y hagan ejercicios gramaticales. Éstos no logran suscitar el gusto e interés de aprendizaje, ni logran establecer correctamente el papel pedagógico de esas lenguas en un momento determinado de la enseñanza-aprendizaje lectoescritura, es decir, ¿cuándo se debe impartir la lectoescritura del francés y del creole y qué idioma debe de intervenir para hacerlo? Otras dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés es el exceso de alumnos, particularmente por el tamaño de las clases.

No hemos observado el desarrollo de la escritura guiada e interactiva en las actividades de escritura desarrolladas en el aula, lo cual involucra la falta de oportunidades de los alumnos para adquirir independencia y capacidad para supervisar a sí mismo al usar las estrategias y técnicas de la escritura, para trabajar sobre el mismo. En este caso, la

tarea se vuelve difícil y complicada para observar el comportamiento y el trabajo de los alumnos. No hemos notado el desarrollo de la escritura independiente en sus actividades de escritura en el aula. Por ello, les falta a los alumnos practicar usando las estrategias de la escritura; además, el maestro no alienta a los alumnos a escribir con un propósito auténtico y a usar una diversidad de estilos, ni hablar individualmente con ellos y alentarlos a publicar sus trabajos.

Nuestra observación nos permitió entender que todos los maestros tienen un conocimiento acerca del aprendizaje conductista que se caracteriza por la memoria, la repetición y la ejercitación mecánicas, la atención a la forma y a la estructura que descuida o ignora otros aspectos positivos de gran valor para la enseñanza actual y futura como aprender haciendo, aprender a aprender, aprender a ser, etc. En otros términos, los maestros enfatizan en la memorización y repetición de las reglas gramaticales. No usan los ejercicios gramaticales para desarrollar o adquirir un sistema de conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje, ni aprender a realizar el lenguaje en términos de funciones comunicativas e interacción en situaciones y momentos

reales, ni aprender a establecer la relación entre la forma, el significado, la función y el contexto, considerados para nosotros contenidos de enseñanza. En otros términos, el aprendizaje de la gramática y otros ejercicios realizados en clase no desarrollan las habilidades de comunicación a través del lenguaje, mediante los ejercicios de lectoescritura.

El maestro tiene predeterminado, en programas y currículos, un conocimiento específico para enseñar, lo cual aísla un elemento de todo proceso, fenómeno o hecho. Así, los alumnos estudian la composición de la célula fuera del organismo, el hecho histórico fuera del contexto social, económico y político de la época, el sujeto, el predicado y la ortografía de la palabra aislada carente de significado, fuera del texto y la comunicación. Generalmente, el maestro transmite un conocimiento y espera que los alumnos lo reproduzcan. Nos dimos cuenta que, mediante la información recopilada de las entrevistas a maestros, su esfuerzo para ayudar a los alumnos a mejorar su aprendizaje en aula no posibilita la facultad de responsabilizarse, comprometerse, motivarse a solucionar una tarea relacionada con su experiencia y necesidades. La

tarea del maestro, en este sentido, no consiste en enseñar a los alumnos a plantear objetivos, a comprenderse a sí mismo y a los demás, tomar decisiones, crear valores y comprender sus derechos y deberes como seres humanos y ciudadanos.

A fin de cuentas, no se trata de formar culturas de cambio y de aprendizaje, sino formar a gente como sujeto sin responsabilidad, incapaz de realizar las siguientes acciones explícitas en la definición: aprender, buscar, solucionar, pensar, hacer, sentir, crear, interactuar, comunicar, analizar, satisfacer, autorealizarse, socializarse, cooperar, experimentar, desarrollar, formar, integrar, globalizar, diseñar, negociar, conducir, dirigir, controlar, monitorear, comparar, utilizar, generalizar, compartir, correr riesgos, discutir y comprometerse.

Ahora bien, si discutimos sobre la tarea del maestro, directivos y escuelas, nos quedamos en que el maestro como director no hace más que transmitir mensajes, un conocimiento fuera de su uso y función para la solución de un problema en un contexto determinado, en vez de ser facilitador y persona quien realiza otras funciones

implícitas en la definición como: diseñar, conducir, ejecutar, controlar, coparticipar, negociar, compartir, motivar, estimular, proveer, guiar, ayudar, cooperar, comunicar, observar, reflexionar, monitorear, investigar, escuchar, comprender, elaborar, respetar y amar.

Quedó de manifiesto que hay un déficit por parte del profesor en lo que se refiere al uso de técnicas motivacionales. Se hace poco énfasis en la importancia de las materias y de la lectoescritura; además, los maestros no logran separar correctamente el creole del francés, esta situación provoca una confusión pedagógica y lingüística dentro del mismo proceso. Las dificultades existentes para impartir la lectoescritura disminuyen la preocupación por la motivación, lo que implica la indolencia, desgana y pasividad en aula. El profesor, en todos los cursos, se preocupa más por hablar de los contenidos y de los conocimientos que comprobar si los alumnos aprenden.

De hecho, los métodos aplicados para llevar a cabo el proceso de la lectoescritura y la experiencia docente de los profesores no tienen directamente influencia significativa

sobre la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, sino el contexto docente y educativo.

No hemos observado técnicas docentes para posibilitar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura y ayudar al alumno a retener lo aprendido, de manera eficaz. Así, el aprendizaje de la lectoescritura se vuelve deductivo y desconectado de las realidades de los niños. La formación didáctica, pedagógica y lingüística de los maestros resultan insuficientes para impartir este proceso, y todo eso tiene incidencia en la labor docente, la formación y rendimiento de los alumnos.

5.2.3.3 MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

La información recolectada indica que las escuelas carecen de recursos materiales, de implementación tanto en equipos como en material bibliográfico. Se encuentran los maestros en un contexto educativo que no favorece su desarrollo profesional para responsabilizarse en esta tarea y un ambiente desfavorable para un buen proceso de la lectoescritura. Entre estos problemas, mencionamos la infraestructura escolar y falta de medios de enseñanza. Esta

situación se traduce en problemas de recursos materiales de instrucción, instalación, falta de espacio y locales poco adaptados para la enseñanza de la lectoescritura, falta de bibliotecas escolares, incomodidades, irresponsabilidad de las autoridades educativas, falta de atención a las necesidades y sentimientos de los alumnos, utilización de bancos fijos que no permite cambiar la estructura del aula para favorecer la comunicación e interacción entre los alumnos.

En este contexto, a falta de libros de varios niveles en el salón de clase, de un centro bibliotecario dónde el alumno puede ir durante el recreo o/y después de las clases, resulta difícil desarrollar la aptitud y habilidades de los alumnos respecto de la lectoescritura, particularmente en la selección de los libros que van de acuerdo con sus intereses y nivel de lectura. Esta situación educativa no propicia una cultura lectoescritura constante en estos grupos de alumnos, ni fomenta una cultura de aprendizaje porque no se enseña al alumno a buscar el conocimiento por sí solo, seleccionar y procesarlo según sus necesidades y posibilidades, lo que implica una participación pasiva del alumno en el diseño,

ejecución y control de su propio aprendizaje y un ambiente de enseñanza-aprendizaje poco propicio a la lectoescritura.

Estos factores contribuyen al obstáculo de la enseñanza de lectoescritura, del aprendizaje de los alumnos y del desarrollo de la educación, evidencian las dificultades de este proceso en el aula, no permiten un contexto educativo que favorezca los cambios que debe afrontar la educación, para lograr una nueva cultura del aprendizaje como vía para elevar la calidad educativa y constituyen a la vez un elemento negativo en el rendimiento escolar de los alumnos. Además, el ambiente social de los alumnos no valora la lectoescritura como cultura, es decir, en el hogar se desconoce la práctica de leer, de escribir, de hablar y de pensar correctamente en estos idiomas.

La situación se vuelve más complicada cuando sabemos que la mayoría de los padres no tienen oportunidad para hablar con sus hijos de las actividades de lectoescritura realizadas en aula y enterarse de su desempeño escolar, no hay bibliotecas y libros en el hogar, la mayoría de los padres no puede leer y escribir en ambos idiomas, ni expresarse en francés. Estos efectos están relacionados, a

su vez, con otros elementos del ambiente familiar como el tener "hambre cuando se llega a la escuela", y el tener "mala nutrición o estado nutricional anormal". Esta situación reduce en cada caso el aprendizaje, las capacidades cognitivas de los alumnos y los niveles de rendimiento. Quizás, en cambio, el disponer de libros en el hogar no asegura que se resuelvan ciertos problemas de aprendizaje; además, la consulta de diccionario tendería a solucionar deficiencias de lenguaje, pero se puede que el efecto de la disponibilidad de libros sea independiente del tipo de estudios realizados por el profesor. Todo depende de una buena relación entre la escuela, los directivos, los profesores y los padres de familia para lograr esta meta. En este sentido, el nivel educacional o la escolaridad de los padres determina el papel que tienen que desempeñar en esta tarea; sin embargo resulta complicada ésta porque la mayoría de los padres tiene un bajo nivel de estudio y bajos ingresos.

5.2.3.4 LA OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN SISTEMÁTICA DEL APRENDIZAJE

Ésta no forma un perfil del progreso que realiza el alumno en la lectoescritura, ya que las actividades no son bien percibidas y aclaradas por los alumnos; además, los maestros hacen poco caso de lo que los alumnos son capaces de hacer y lo que necesitan hacer, no se concentran individualmente en ellos. Por ello, no se puede hablar de evaluación sistemática y continúa porque los maestros no se han notado, durante las actividades de la lectoescritura, los análisis de lectura individualizada, las evaluaciones informales de la comprensión, las observaciones y ejemplos de lectoescritura, consideradas componentes críticas de una evaluación deliberada. Asimismo los alumnos toman raramente parte en otras evaluaciones como son las pruebas de estándar; sin embargo el alumno debe pasar una prueba en cada materia a finales de cada trimestre, la cual privilegia la memorización sobre la facultad y las habilidades de pensar, crear, sentir y hacer las cosas, olvidando e ignorando las necesidades de los alumnos y la forma de educar para toda la vida. Es preciso mencionar que, antes de empezar las actividades de lectoescritura,

durante y después de las actividades, no hemos notado pautas y normas didácticas y pedagógicas que puedan facilitar el desarrollo del proceso y posibilitar el aprendizaje y la comprensión del mismo, de modo que haya retroalimentación para reproducir nuevas actitudes y conocimientos hacia el mismo.

Este proceso desarrollado en estas escuelas no es comunicativo porque no modela y experimenta la retroalimentación y el intercambio de información y de significado. No se enfoca la comunicación en el contenido y objetivo de aprendizaje, en las funciones cognoscitiva, afectiva y comprensiva y construcción de mensajes. Tampoco es interactivo porque no se centra en la interacción de los alumnos, en el intercambio de información entre ellos, en la solución de tareas en equipos, en parejas y en colectivo, en la interacción entre alumno-alumno y alumno-maestro y en las relaciones de comprensión y de ayuda mutua.

5.2.3.5 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LOS ALUMNOS DENTRO Y FUERA DEL AULA

Hemos observado el comportamiento y diversos trabajos realizados por los alumnos, revisado sus cuadernos y la documentación escolar, a fin de valorar el fenómeno que se estudia en los materiales didácticos que se utilizan en la enseñanza de la lectoescritura del creole y francés, es decir, qué actividades hacen y cómo lo hacen, en torno a este proceso. Una cosa importante, en este estudio de caso, es destacar el comportamiento pasivo de los alumnos en torno a este proceso, lo cual no demuestran la satisfacción, la alegría a leer y a escribir. Además, la clase no se basa en una enseñanza-aprendizaje comunicativa, interactiva y cooperativa, lo que implica la falta de participación de los educandos. Éstos son incapaces de preguntar, de interpretar, de cuestionarse, de intercambiar e interactuar, de negociar y compartir en el aula, de participar en su propio aprendizaje y en la creación de la comprensión del texto que se les hizo leer, durante este proceso. Se encuentran en una situación confusa de realizar y construir trabajos prácticos, respecto al proceso lectoescritor. No obstante, todos afirman que les gusta leer y escribir.

Hemos constatado que algunos alumnos escriben algo que no realmente está escrito en el pizarrón, y no se da cuenta de sus errores para pedir explicación al maestro de qué palabra se trata, y comprender lo que escribe. Durante la clase, les hemos preguntado sobre lo que escriben, es decir, explicar lo escrito en su cuaderno, inclusive si logran entender lo que hacen como ejercicios de lectoescritura, resulta que ninguno puede dar una explicación al respecto, sino declaran por no saber cómo se escriben las palabras, hacen muchas faltas. No deja o respeta margen en sus cuadernos para realizar actividades de escritura, omite los acentos ortográficos y los signos de puntuación. No dejan sangría al comenzar la escritura de cada párrafo, mal uso de las letras mayúsculas entre otros. Esto no permite entender sus tareas de escritura, además de la falta de limpieza.

Los textos utilizados son artificiales y presentan idealizaciones que son inconciliables, incompatibles e incongruentes con las situaciones correspondientes del mundo real. Dichos textos no ofrecen oportunidades a los alumnos de experimentar lo que aprenden, de manera que sean suyos los significados, de interactuar con otros y verificar sus percepciones, de ser involucrados en la

solución de problemas que impliquen la búsqueda personal del significado.

La mayoría de los alumnos afirma que escucha al maestro cuando imparte la lectoescritura; sin embargo resulta difícil leer y escribir en los idiomas de la enseñanza. El adoptar el creole como medio pedagógico para transmitir mensajes, conocimientos y conceptos de lectoescritura del francés y creole y lograr la comprensión y las habilidades de los alumnos, bajo pretexto de que éstos no entienden el francés, no es justificable para desarrollar argumentos a favor de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura y de los alumnos. Este pretexto, lo cual tiende a culparlos y responsabilizarlos de la insuficiencia lingüística y de los problemas que dificultan sus habilidades cognitivas y comunicativas, es un concepto negativo para el desarrollo, el avance y la mejora del proceso en aula. La enseñanza es absurda e ilógica cuando grupos de alumnos no pueden pensar ni reflexionar en ésta, por no dominar el idioma en el cual se imparten las materias.

¿Entonces, qué escuchan los alumnos en clase para su desarrollo intelectual, cognitivo y lingüístico? Claro que

escuchan algo que no fomenta otra nueva cultura; salvo lo que siempre viven, ven y oyen en el hogar, en la calle etc. Esto implica que la escuela no es un medio seguro para lograr dicho desarrollo. En este contexto, el impacto sería negativo, costoso y gravoso para su formación, es decir, cuando los alumnos no logran entender las funciones lingüísticas de los idiomas de la enseñanza, no saben exactamente qué decir y hacer en una circunstancia determinada, en qué lengua leen y escriben, la enseñanza se vuelve ineficaz e ineficiente y el aprendizaje complicado. De ahí, nace la confusión lingüística, un factor negativo influyente en el desarrollo de las habilidades cognitivas que no se quedará sin consecuencias en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, en la vida y el futuro de cada niño.

Ahora bien, destacan los alumnos que les gusta hablar, leer y escribir, y por lo tanto la escuela se revela incapaz de infundir e impulsar su confianza, expectativa e interés. Resulta que puede ocurrir la desconfianza, la falta de interés, la insatisfacción, la frustración y otros problemas que perjudicarían el aprendizaje de los alumnos, y los alejarían de los valores y la integridad. Además, la escuela

es la única casa o centro educativo creativo, en la mayoría de los casos, para estos grupos.

5.2.4 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EN AULA

En las escuelas (estudio de caso) dónde se hizo la investigación, no hemos encontrado a maestros activos, alegres, flexibles, tranquilos, del trato personal, estimulador del aprendizaje. El clima afectivo de la clase no es relajado, estimulante, participativo, con alumnos expresivos, creativos, entusiasmados con el aprendizaje, sino tenso, poco comunicativo, competitivo, con alumnos formales, pasivos, temerosos y sumisos, con profesor dominante, irritable, impersonal e impaciente. Esto aparece estrechamente ligado a las formas de enseñanza.

La mayoría de los profesores opina que los alumnos no tienen motivación, es decir muestran desinterés, negativismo e incapacidad para pensar, reflexionar en lo que hacen, leer y escribir. Al describir el problema, algunos se refirieron al "medio o entorno" en el cual viven éstos. Agregaron que se trata de un problema social y de

reciente aparición por los problemas sociopolíticos y económicos del país.

En cuanto a los apoyos docentes en aula, los maestros revisan los cuadernos de los alumnos, subrayando los errores cometidos en los ejercicios dados en clase, pero sin observación o notas que reclaman un trabajo mejor preparado y hecho de parte del alumno, de modo que éste se de cuenta de sus errores y fallas en lo que escribe. Esto nos llevó a la conclusión de que la lectoescritura no es un proceso de formación y formulación del pensamiento, dónde intervienen estrategias de comunicación y solución de problemas. Se enfoca más bien en la pronunciación de sílabas de grupos de palabras cuyo significado conjunto se desconoce o simplemente reproducirlas de forma escrita; además, mal copiadas y entendidas por los alumnos. Éstos afirman que les falta medio de enseñanza y espacio para adiestrarse.

5.2.5. LA SITUACIÓN SALARIAL DEL MAESTRO

En el plano socioeconómico, los maestros se consideran muy marginados ante las autoridades educativas, y esa

preocupación implica una falta de concentración y de entusiasmo de su parte. En este contexto, muchos escogen otra profesión para sostener el hogar, satisfacer sus necesidades y enfrentar los distintos problemas de la vida. Destacaba algunos maestros: «Con 2, 500.00 Gdes al mes, equivalente a 80.00\$US, su salario neto, tenemos que pagar el transporte, la vivienda, el alimento, las ropas etc. En esta profesión, no hay nada atractivo para nosotros».

5.3 VALORACIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS: ALUMNO

5.3.1 RESULTADO DE LA ENCUESTA A ALUMNOS

La encuesta con los alumnos del sexto grado de primaria pública de estas escuelas, cuyo objetivo era comprobar el grado de sus habilidades de lenguaje referente al creole y francés, nos dio una impresión del ambiente escolar en el cual están. Para ello, hemos enfatizado en las cinco (5) habilidades del lenguaje, concebidas en su interrelación en la comunicación: escuchar, leer, escribir, hablar y comprender. Respecto al escuchar, 112 (81.1%) a firma que prestan atención al profesor en grupo, todos (100%) e están de acuerdo que tienen contacto con el francés en la escuela, 32 (23.2%) dicen que escuchan la radio y ven la televisión que emiten en francés, 92 (66.6%) a firman que el maestro enseña en creole en clase. Sin embargo, nadie asevera que practica el francés en casa, que el maestro enseña en este idioma; en cambio, confirman que éste mezcla los idiomas en su discurso y explicación, dada en clase.

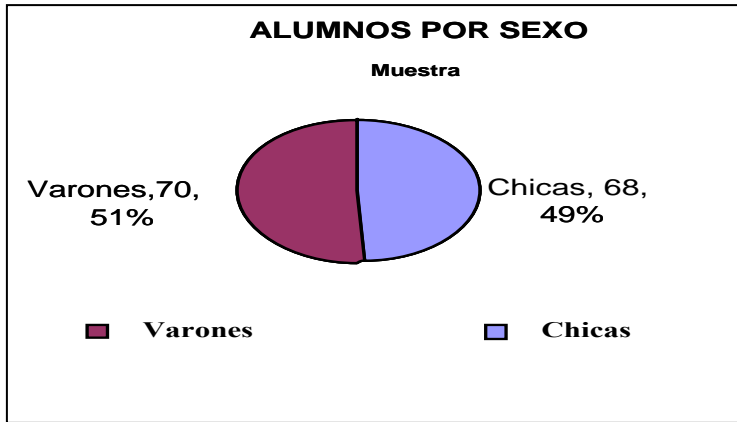
El análisis del registro de evaluación del área de lenguaje nos da una impresión negativa de las capacidades y habilidades cognitivas y lingüísticas de los alumnos, en ambos idiomas. Los alumnos escuchan cuando se les habla en creole, puesto que en la práctica es el idioma funcional en Haití. Les dificulta la comprensión, la fluidez, la interpretación de los textos, lo cual involucra la falta de participación en clase, el desinterés para pensar y expresarse en este idioma. Referente a las técnicas de lectoescritura, ellos no tienen ni presentación ni orden en lo que escriben, no respetan la puntuación, la acentuación, ortografía y la caligrafía; además de la falta de limpieza en sus trabajos. Escriben cosas ajenas de lo escrito en el pizarrón, sin darse cuenta de los errores cometidos. Tienen dificultades en los conocimientos de la lectoescritura como el antónimo, sinónimo, composición y derivación, asociación de palabras, partes de la oración, el verbo y la gramática, en ambos idiomas.

Hemos realizado un registro de observaciones de evaluación, cuyos resultados permiten ubicar mejor el problema de la lectoescritura, para una mayor reflexión sobre la práctica educativa y la tarea escolar. Es preciso

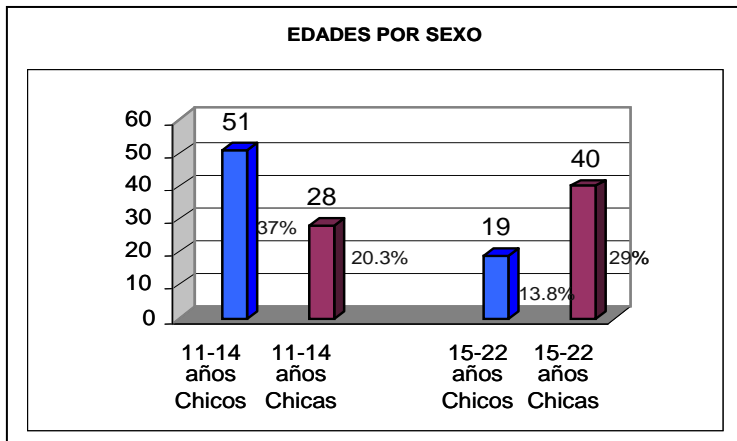
recoger y plasmar otras informaciones, que no sean las simples calificaciones escolares tradicionales, para lograr entender la problemática de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en Haití, es decir, la orientación de la enseñanza-aprendizaje necesita de un conocimiento más diferenciado sobre la práctica educativa y escolar, el progreso del alumno y el desempeño del maestro. Ciertamente, esta situación requiere investigaciones más a fondo de los hechos que permitan identificar los problemas y resolverlos con mejores resultados.

5.3.2 ACTIVIDADES DE LECTOESCRITURA

Hemos trabajado con una muestra de 138 alumnos, de los cuales 70 varones y 68 chicas. En este contexto, dos escuelas no son mixtas como "Frère Clément" y "Évelina Lévis". En Frère Clément, trabajamos con 40 varones, en Évelina Lévis 48 chicas, y la única escuela mixta es "Charles Moravia", con un grupo de 50 alumnos, 30 varones y 20 chicas. En este cuadro, los datos representan el total de alumnos encuestados de las escuelas Charles Moravia, Evelina Levie y Frère Clément.



Gráfica 9. Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta



Gráfica 10. Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta

Nota : Los alumnos entre 11 y 14 años son 79, 51 niños y 28 niñas, es decir, 57.3%, y los con extraedad (59/ 42.8%), 19 niños y 40 niñas.

5.3.3 ANÁLISIS INTRAESCOLAR RESPECTO DE LAS ACTIVIDADES DE LECTOESCRITURA

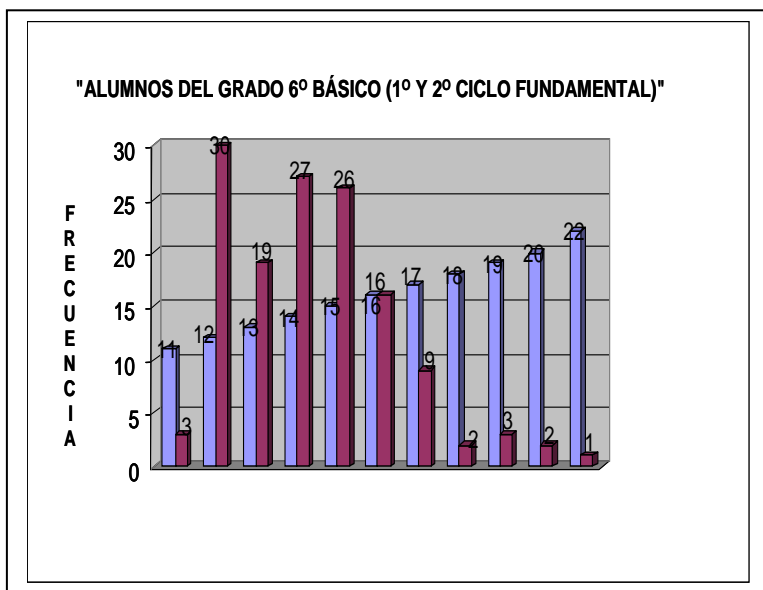
El grupo de los alumnos, entre 11 y 14 años de edad, pertenece en gran mayoría a la escuela "Frère Clément "; en esta escuela, no aceptan a los niños con extraedad. Se nota que demuestran mucho interés para la escuela y el aprendizaje de la lectoescritura. Por ende, como sabemos que su desarrollo cognitivo y lingüístico depende, en mayor parte, del contexto educativo y socioeconómico, del ambiente escolar, de su medio social, de cómo se da la enseñanza, considerados factores que influyen sobre este proceso y la calidad educativa, éstos pueden o no demostrar eficiencia en las actividades de la lectoescritura, todo depende del medio socioeducativo. Aunque notamos mejores instalaciones para la enseñanza en esta escuela, nuestras actividades de lectoescritura realizadas con ellos nos demostraron insuficiencia e ineficacia en torno a este proceso, así como en la práctica escolar. Es preciso decir que el sexo y la edad, en estos grupos, no son factores influyentes en dicho proceso.

En Évélina Lévis, dónde se encuentran únicamente chicas entre 12 y 15 años de edad, el contexto educativo no es tan diferente de la escuela Frère Clément; la complejidad y la complicación de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura resultan de la situación socioeconómica de los padres, falta de medios de enseñanza, de locales y espacio para la enseñanza, de materiales didácticos, de preparación pedagógica y lingüística del maestro. La edad y el sexo de este grupo tampoco influyen en su conducta cognitiva y su aprendizaje de la lectoescritura.

Por lo tanto, la escuela donde existe mayor problema en este proceso es Charles Moravia. Este grupo de alumnos mixtos, con extraedad, demuestran dificultades en la lectoescritura del creole y francés. Esto es resultado de una situación educativa y socioeconómica difícil en la cual están los alumnos, maestros y padres de familia. En este grupo, la edad influye y tiene un impacto negativo sobre el desarrollo cognitivo de los niños; razón por la cual los menores de 15 años tienen mejores niveles de comprensión y de velocidad de lectura que los mayores. Los alumnos entre 15 y 22 años prestan menos atención a este proceso, se distraen en situaciones ajenas a las actividades de

lectoescritura. Sus trabajos en clase son descuidados, y resulta difícil para el maestro reagrupar y controlarlos en sus actividades, activar sus habilidades y lograr su desarrollo en este proceso.

La extraedad se encuentra más en las niñas que los niños. De 48 alumnas de la escuela Évélina Lévis, 24 (50%) son de 15 años de edad, y en Charles Moravia 35 (63.6%), es decir, 19 chicos y 16 chicas, entre 15 y 22 años de edad. Esto representa una cifra de 59 (42.8%). El resto de los alumnos (79 / 57.2%) son quienes tienen la edad adecuada para la Primaria, es decir, los alumnos de Frère Clément (40), 24 alumnas en Évélina Lévis y 15 en Charles Moravia (11 chicos y 4 chicas). En este cuadro, se puede contemplar los alumnos y la edad, la barra clara (izquierda) es la que indica la edad de los niños, y la oscura (derecha) es el número de alumnos correspondientes a la edad.



Gráfica 11. Cálculos propios con datos obtenidos de encuesta

En este caso se ha notado la diferencia de edad entre los grupos de las escuelas Charles Moravia y Évélina Lévie, este problema proviene de la escolarización tardía, de la suspensión escolar por problema económico u otro, factor causante del atraso escolar. Otro inconveniente es el espacio, no hay posibilidad de moverse entre ellos; además, se juntan a los pequeños con los mayores; sin embargo se separan a los niños de las niñas.

5.3.4 DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DE LECTOECRITURA

En las escuelas tradicionales donde el francés es prioritario, por un lado, los alumnos demostraron gran falla en la pronunciación, no lograron expresarse bien por carencia de vocabulario y el uso de las formas gramaticales, verbales como simples y compuestas entre otros, por lo cual no hay dinámica en la enseñanza-aprendizaje, y por otro no manifestaron gran interés para el creole, aunque éste forma parte de las materias utilizadas en aula. El resultado es del todo contrario para la escuela "Charles Moravia", donde el creole es considerado igual que el francés, los alumnos demostraron debilidades de aprendizaje en este idioma, mientras que la enseñanza-aprendizaje del creole se ve más formativa.

La lectoescritura, un proceso tan vital para la formación de los alumnos no viabiliza la reflexión, interacción y participación en el aula, en ambas lenguas. En consecuencia, la enseñanza de este proceso involucra un pobre nivel de desarrollo en los alumnos, tanto en la competencia textual y comunicativa, como en la

competencia lingüística. Esta actividad permitió corroborar la eficacia y la validez de la tabulación de los resultados de las encuestas y del registro de evaluación respecto de la lectoescritura del creole y francés.

Se han encontrado las dificultades siguientes en los alumnos:

- poca o ninguna comprensión lectora,
- dificultad para la lectura silenciosa y comprensiva,
- desarrollo del lenguaje insuficiente en ambos idiomas, particularmente en francés,
- dificultad en la expresión escrita, errores ortográficos,
- dificultad para entender causa y efecto, y establecer secuencias,
- dificultad para interpretar, resumir, organizar y estructurar la información, silabeo,
- uso de un lenguaje dificultoso y falta de fluidez lectora,
- bajo nivel fonético de lectura, bajo nivel de escritura,
- dificultad de extraer una serie de conclusiones propias,
- dificultad de dar entonación a la lectura, tomando en cuenta los signos de puntuación,

- dificultad de reflexionar sobre su propia expresión oral y escrita.

5.3.5 EL CONTEXTO SOCIAL DE LOS ALUMNOS, DE LA CULTURA EN LOS ENTORNOS Y EN LAS ESCUELAS

Los alumnos se encuentran en un medio con serias limitaciones para el aprendizaje de la lectoescritura, no tienen casi contacto con el francés, menos en la escuela. Los padres, vecinos, amigos, y casi todos los lugares dónde frecuentan estos niños usan el creole como lengua común de la comunidad. Respecto de los medios, éstos emiten en francés y creole, lo que significa la combinación de ambos. De hecho, todos los niños de estas escuelas no escuchan la radio o ven la televisión en casa; muy pocos (23.2%) tienen esta posibilidad.

Los alumnos, crecidos con el creole como única lengua, no entienden el francés, y éste se vuelve una lengua extranjera para éstos. Esta situación les dificulta expresarse y acostumbrarse a este idioma, ya que el contacto se hace sólo en la escuela, y muy rara vez en las cadenas de

televisión o radio. Según un maestro de 23 años con experiencia laboral, al enseñar la lectoescritura en creole y francés a la vez, el alumno desarrolla una dificultad de aprendizaje y una confusión en la mente. Con este fin, no se logran fomentar capacidades y habilidades; además, las dos lenguas tienen sintaxis, semántica y fonema distintos. Resulta que éste descubre dos cosas distintas, y lograr diferenciarlos no es una tarea fácil para él. Dicha confusión proviene de la pedagogía utilizada por el maestro, de la mala práctica y utilización de las lenguas en este proceso.

5.4 VALORACIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS: PADRES

5.4.1 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DE LOS PADRES DE FAMILIA

La entrevista con los padres revela que la gran mayoría (70.4 %) viene de una capa social económicamente débil, éstos trabajan en el sector del mercado informal y tienen bajos ingresos. Han declarado, en la entrevista, que se esfuerzan para mandar a sus hijos a la escuela y esperan, a futuro, que éstos no vivan en las mismas condiciones socioeconómicas que ellos. Los demás padres (29.6 %), cuyos alumnos se encuentran en los planteles de Frère Clément y Évelina Levis, son los capaces de ayudar a sus hijos, tanto en los estudios como en los gastos de la escuela, por su nivel de estudios y ocupaciones.

La entrevista nos permite saber también que sólo 15 padres tienen algunos libros en casa, es decir, un porcentaje de 13%, y los demás no. 38 de los 115 apoyaron a sus hijos en las actividades de lectoescritura, es decir, un porcentaje de 33%, mientras 52.2% (60) afirmaron que no podían leer ni

escribir el francés y creole. Agregan que a sus hijos no les interesa leer ni se les obliga a hacerlo. En este contexto se ha notado un problema cultural respecto del proceso de lectoescritura en los hogares.

Esto implica que los alumnos se encuentran en una situación difícil de aprendizaje. Digamos, de la calidad de estímulos del ambiente dependerá la aceleración o el retraso del aprendizaje de la lectoescritura en el niño.

5.4.2 PAPEL E INTERÉS DE LOS PADRES EN LOS ASUNTOS EDUCATIVOS

La entrevista colectiva con los padres nos demuestra que se comprometen poco en sus deberes, respecto de los asuntos educativos y de las actividades de la lectoescritura, por las siguientes razones:

- No tienen un nivel educativo avanzado para explicar a sus hijos las tareas de la lectoescritura, tanto en creole, como en francés.

- Para mantener a la familia, deben salir de la casa temprano y regresar en la tarde. Así, logran llevar miserablemente su vida para enviarlos a la escuela.

De hecho, sus ocupaciones y nivel de escolaridad son factores que influyen negativamente en la cultura y los valores de la lectoescritura en el hogar, inclusive en la responsabilidad y compromiso con la escuela. Empero, los estudios comprobaron su interés y voluntad en la formación de sus hijos, sus expectativas sobre el logro escolar y educativo de éstos; además, tienen una buena percepción de la educación como bienestar, mejor porvenir mediante el futuro laboral, personalidad y seguridad en sí mismo, la obtención de un buen trabajo etc.

Ellos afirman reconocer el papel primordial y positivo que desempeña la educación y la escuela en los asuntos sociales y económicos, para una nueva cultura de sociedad y de vida. Por unanimidad, declaran que están dispuestos a apoyar a sus hijos en término educativo, de modo que no se queden en casa y puedan avanzar en sus estudios. Por último, los padres de estos alumnos piensan que el papel de la escuela es acompañar y ayudar a la sociedad en este

sentido, particularmente a los grupos débiles. Denuncian el fuerte efecto de la política sobre el desarrollo socioeconómico y educativo en Haití.

5.5 NUEVOS CONOCIMIENTOS EDUCATIVOS

La mayoría de los profesores participantes no reconoció principios modernos y formativos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura como necesidades de comunicación, de comprensión, estrategias de aprendizaje significativo, reflexivo y cooperativo, técnicas comunicativas e interactivas. Esto implica que recurren a esquemas eminentemente directivos y expositivos para la enseñanza de la lectoescritura, conducentes a formas pasivas de interacción; sin embargo expresan su satisfacción, el reconocimiento y la importancia del taller de trabajo de lectoescritura para el desarrollo y la calidad de la escuela. Declaran que éste enriqueció su conocimiento y van a hacer lo que siempre pueden, por falta de medios y recursos para realizar este proceso.

Los participantes logran información, según los temas tratados. Se despiertan actitudes positivas, críticas y

autocríticas, respecto de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, sobre la relación profesor-alumno, profesor-apoderado y alumno-alumno. La finalidad de este taller es esperar cambios netos en las conductas de la sala de clases y en el comportamiento de los alumnos y maestros, lo que implica el desenvolvimiento de clases comunicativas e interactivas para el desarrollo cognitivo, lingüístico e intelectual de los niños. Esto propiciará e incitará la motivación y ánimo hacia la lectoescritura.

5.6 RESULTADO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA

La enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés es débil, y sigue una metodología general reflejada en un método memorístico, deductivo y mecánico, en un método de gramática aprendido de memoria, la reproducción de textos escritos, lectura mecánica, pronunciación de sílabas de grupos de palabras fuera del significado, agrupación de signos o de letras en sílabas, palabras y frases, de repetición, lo que resulta inadecuado e insuficiente para la mejora de la lectoescritura del creole y francés y el logro de las habilidades y capacidades

cognitivos de los alumnos. El enfoque de la enseñanza de lectoescritura no ve al estudiante como el centro productivo de la enseñanza de todo aprendizaje, sino como un receptor pasivo. La enseñanza se fundamenta en la mera transmisión de conocimientos, muchas veces abstractos, tales como conceptos y teorías, en lugar de basarse en lo cotidiano y en lo conocido por los estudiante, para luego partir hacia lo desconocido por ellos.

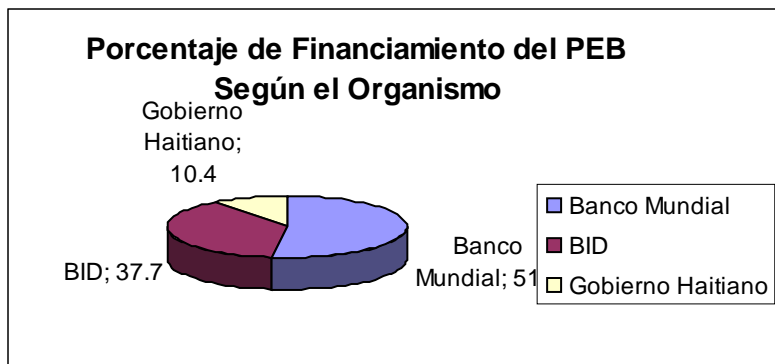
El maestro figura como orador y locutor, y su función es impartir los saberes de forma controladora, en lugar de ser facilitador y guía. Se observa que éste pone más énfasis en la memorización y repetición de las reglas gramaticales, pero el alumno no logra participar de manera activa en su propio aprendizaje, ni usar estos ejercicios gramaticales para desarrollar o adquirir un sistema de conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje, ni aprender a realizar el lenguaje en términos de funciones comunicativas e interacción en situaciones y momentos reales, ni aprender a establecer la relación entre la forma, el significado, la función y el contexto, los cuales constituyen para nosotros contenidos de enseñanza. En este contexto, se nota un tipo de enseñanza-aprendizaje sin posibilidad de reflexión, de

crítica, de interacción cognitiva y de interés para el alumno, lo que por fin lo limita para entender las lenguas de la enseñanza, restringe su capacidad de disposición para mejorar su idoneidad y conocimiento respecto del proceso.

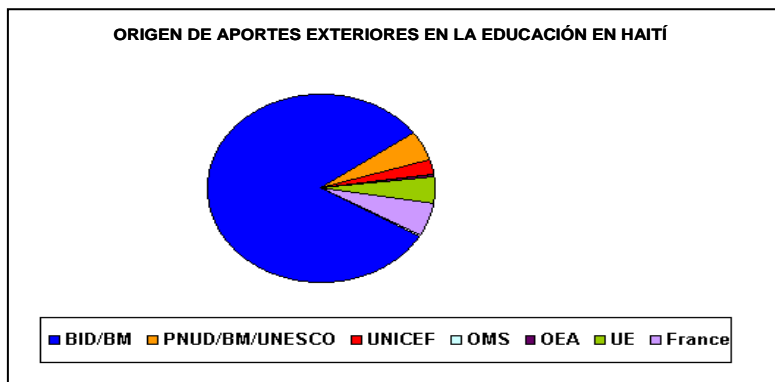
50% de los maestros, encuestados en las citadas escuelas, tienen una experiencia de más de seis (6) años en la enseñanza de la lectoescritura del creole y del francés. Dicha experiencia les ayuda a aprender más de los alumnos, y posibilitar un mejor manejo de los métodos de la lectoescritura que los de poca experiencia, pero ninguno está suficientemente calificado para la enseñanza del mismo. Además, se ha comprobado que éstos se enfatizan mucho en el cumplimiento de los planes y programas de estudio, sin hacer caso de la mejora de la enseñanza de lectoescritura, del valor lingüístico de ambos idiomas y de la equivalencia en la repartición de tiempo, para una enseñanza a la par.

5.7 FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Cabe subrayar que la ausencia de los medios financieros constituye otro obstáculo para el desarrollo educativo. El MENC (Ministerio de la Educación Nacional y de la Cultura) no dispone de un verdadero presupuesto nacional de inversión, y la mayoría de los fondos del presupuesto educativo proviene de fuentes internacionales de financiamiento. La realización de acciones, clasificadas como altamente prioritarias por el Ministerio como el desarrollo de la educación de base, depende casi exclusivamente de fuentes de financiamiento externo. Estas limitaciones financieras, asociadas con la fragilidad del tejido social haitiano, hacen todavía más precaria la situación del Ministerio en las negociaciones con los sindicatos de profesores, sobre la cuestión de los salarios.



Gráfica 12. La Educación en Acción, MENJS, N° 5 abril-junio, 1999.



Gráfica 13. Anuario Estadística del MENJS, 1999

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Conforme a nuestro objetivo general, la finalidad de esta investigación era explicar el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del francés y creole en las escuelas públicas "Charles Moravia, Frère Clément y Evéline Levis (estudio de caso)" desde dos niveles de análisis; por un lado, histórico y por otro, descriptivo-funcional.

Al Analizar los antecedentes históricos de las lenguas de enseñanza en Haití, se constata que la sociedad haitiana no es una sociedad bilingüe, sino el Estado y un pequeño grupo de élite. Se trata de un bilingüismo que parece favorecer indebidamente al francés a costa del creole, lengua de la mayoría de la población. En el ámbito estatal, es decir en ciertos papeles sociopolíticos, el bilingüismo se queda no sólo desigual y desequilibrado, sino también diglósico, de otro modo simbólico.

En la utilización de ambos idiomas, existe sólo una interferencia lingüística causada por una ambivalencia diglósica, porque los maestros no saben qué lengua utilizar y en qué situación. Esto no puede conducir más que a una

confusión lingüística a nivel de los alumnos, entre los grados del 4° a 6° año. Este problema lingüístico constituye un obstáculo para la educación en Haití, y esto se debe a la falta de una política lingüística que tenga en cuenta la importancia de ambos idiomas en el país, inclusive en el sistema educativo. Destacamos que dicho problema proviene de la debilidad, irresponsabilidad y descuido del Estado y de las autoridades haitianas. Esta situación hace difícil el logro del bilingüismo funcional y genera un escenario delicado para la instauración de un estado de derecho, la construcción de una nación fuerte, la facilidad de entendimiento y el desarrollo socioeconómico y político del país. Además, el hecho de que una gran parte de la población haitiana habla o entiende únicamente el creole, resulta que la situación se vuelve más complicada para el desarrollo sociocultural, económico y político tomando en cuenta el francés, en su posición de prestigio como lengua oficial también. Habrá que resolver este problema antes de todo mediante la alfabetización de la población adulta (36% analfabetos, MENC, 2000). Por lo contrario, el país tendrá siempre graves dificultades, en tanto cuanto no haya encontrado una solución a esta gran inequidad y desigualdad social.

La reforma promovida por las autoridades de entonces no logró un éxito favorable en el ámbito educativo haitiano; sin embargo, ésta contribuye al reconocimiento de ambas lenguas como idiomas oficiales del país, lo que constituye un elemento político en Haití. Ésta marcó y continúa marcando el sistema por sus principales objetivos a favor de un sistema educativo que toma en cuenta la realidad social y lingüística del país. Este deseo, por lo menos reconocido en sus intenciones, de promover el creole en la vida social y cultural, por su introducción en el dominio de la educación, conmueve los fundamentos de esta sociedad caracterizada por una diglosia constatada meramente a nivel estatal y de una minoría selecta fuertemente estructurada, en la cual la lengua francesa sirve de instrumento para el mantenimiento de los privilegios sociales, económicos, políticos y culturales de una minoría. El reconocimiento del francés, como lengua extranjera y debiendo ser enseñado como tal, es un hecho notable de esta reforma.

Los resultados del estudio de investigación sugieren que los alumnos tienen mayor dificultad en responder actividades en que deben expresar una situación en términos de habilidad de lectura, habilidades de estilística (descubrir, narrar, exponer,

argumentar), habilidades comunicativas y construcción de oraciones. Hacen con mayor facilidad ejercicios gramaticales, textuales que les ofrecen las informaciones necesarias y se aprenden mediante la memorización y repetición de las reglas gramaticales.

En este contexto les parece más fácil estudiar de forma mecánica que reflexionar, analizar, pensar, hablar, interactuar en la comunicación, buscar, crear, hacer y desarrollar. Dicho aprendizaje hace que el aprendiz no logra participar de manera activa en su propio aprendizaje, usar estos ejercicios gramaticales para desarrollar o adquirir un sistema de conocimientos, habilidades y estrategia de aprendizaje, aprender a realizar el lenguaje en términos de funciones comunicativas e interacción en situaciones y momentos reales, aprender a establecer la relación entre la forma, el significado, la función y el contexto, relacionar la nueva información con la que existente en su estructura cognoscitiva, los cuales constituyen para nosotros contenidos de enseñanza; como consecuencia, los nuevos conocimientos se aprenden de manera aislada y sin relación entre sí, por lo que no contribuyen al aprendizaje ulterior y más bien lo dificultan. Los estudios también revelaron que algunos

alumnos tienen antecedentes desfavorables a la lectoescritura añadidos al problema sociolingüístico, por la formación inadecuada recibida en las clases anteriores al 6° grado Fundamental.

El contacto con el francés en la escuela resulta insuficiente; en primer lugar, las prácticas desarrolladas en el aula acerca de la lectoescritura no ponen énfasis en los enfoques de la comunicación e interacción de la lengua, y por otro los maestros no dominan el idioma. El introducir el creole en un discurso o una explicación ya empezada en francés, es decir, una mezcla de ambos o creole afrancesado, constituye un elemento lingüístico negativo, poco pedagógico y contradictorio a la formación y al aprendizaje de los alumnos.

En general, existe un bajo nivel de comprensión lectora en los alumnos del 6° grado fundamental de estas escuelas primarias públicas, por lo tanto, éstos tienden más a la memorización de datos que a la comprensión de contenidos, lo que les dificulta el desarrollo y adquisición de diversas destrezas cognitivas respecto del proceso.

La información recolectada indica que las escuelas carecen de recursos materiales, bibliotecas escolares e implementación, tanto en equipos, como en material bibliográfico. Además, el problema de infraestructura escolar se traduce en problemas de materiales de instrucción como manuales escolares inadecuados, instalación, espacio y locales poco adaptados para la enseñanza de lectoescritura, incomodidades, utilización de bancos fijos, lo cual no permite cambiar la estructura del aula para favorecer la comunicación e interacción entre los alumnos. Indudablemente, la disponibilidad de los recursos didácticos, pedagógicos y lingüísticos representa uno de los factores determinantes que actúa positivamente sobre la calidad de la educación, sin embargo, a nivel de estas escuelas, los materiales educativos son insuficientes y en ciertos casos inadaptados. Es notable que el medio ambiente, con sus características sociales y culturales, el nivel socioeconómico y educacional de los padres entre otros, no favorezcan la comprensión lectoescritora y coadyuven a la debilidad del proceso.

La debilidad de la producción nacional y de las recetas (ingresos) consecutivas del Estado trae consecuencias graves sobre el desarrollo de la educación, productividad y economía

nacional, por ende, genera secuelas infaustas y azarosas sobre los programas educativos como calidad y eficacia educativa, formación y capacitación de maestros, infraestructura escolar, material pedagógico y didáctico, el ambiente cultural y profesional de los maestros y alumnos, la organización y orientación de los planes de estudio, el tiempo y recursos dedicados a la enseñanza de las lenguas y a la formación integral de los alumnos, entre otros. Esta situación afecta seriamente a todas las capas de la sociedad haitiana, particularmente las más vulnerables.

No obstante, a pesar de la influencia bastante considerable de factores condicionantes como el nivel socioeconómico, la formación y motivación de los maestros, el ambiente social del alumno, los antecedentes históricos de los idiomas de la enseñanza, la política educativa y lingüística, existe un conjunto sustantivo de variables alterables como interés, motivación y expectativas de los padres, anhelo y amor de los maestros por la profesión, gusto de los alumnos en aprender; estos elementos positivos pueden combinarse de manera eficaz para lograr el desarrollo del proceso y de la educación en Haití, particularmente en estas escuelas.

Dichas informaciones son consideradas suficientes y son respuestas sujetadas a las preguntas de investigación. En cuanto a la hipótesis de trabajo del estudio, donde se propuso explicar el proceso de enseñanza de la lectoescritura del creole y francés en el aula, podemos plantear que, en lo sustancial, ésta se confirma. En el contexto que observamos se desarrolla la dinámica de la vida escolar no resulta propicia la enseñanza-aprendizaje, lo más probable en las actuales condiciones es que este proceso se convierta en un mecanismo funcional a la tendencia al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico, sin posibilidad de reflexión, de crítica, de participación, de interacción cognitiva y de interés para el alumno; por ende, implica la adquisición de un pobre nivel de desarrollo tanto en las habilidades de la lectoescritura como en las capacidades cognitivas, la competencia lingüística, textual y comunicativa, después de varios años de estudio.

Esta metodología de enseñanza, considerada débil e insuficiente, no permite más que descifrar palabras y sílabas en los textos. Dicha técnica no considera la lectoescritura como un proceso de comprensión y de interacción, sino un proceso de decodificación o agrupación de palabras fuera de

todo contexto comprensivo y analítico, en que no existe ninguna estrategia de comunicación, de interpretación, de comprensión, de resultados y solución de problemas. Este proceso, desarrollado dentro del aula, no involucra al alumno y al texto como si fuera parte del mismo; además, éste no logra desarrollar el lenguaje porque no lo usa, lo cual es resultado de la pasividad, la falta de participación durante el proceso, la memorización y no la comprensión de contenidos. Este contexto educativo influye sustancialmente sobre su comportamiento y su aprendizaje.

En síntesis, la situación educativa en la cual se hallan el maestro haitiano y sus discípulos, es decir "... las condiciones de trabajo y de práctica educativa, el entorno sociolingüístico y económico, la metodología y las prácticas educativas desarrolladas en clase en torno a las lenguas de enseñanza, son desfavorables para la enseñanza de la lectoescritura del francés y creole. Esta situación no permite al maestro brindar un servicio eficaz para ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades y capacidades en el aula; en cambio, obstaculiza el desarrollo de sentimientos, de confianza y de seguridad y limita sus posibilidades de desarrollo cognitivo, lo cual complica la tarea educativa y

dificulta la comprensión de las lenguas de la enseñanza y la mejora del proceso de lectoescritura.

De modo general, el desarrollo cognoscitivo de la mayoría de los alumnos haitianos parece padecer, desde su entrada a la escuela, la falta de entusiasmo para leer, escribir y aprender por la imposición del francés como lengua de enseñanza, considerada lengua extranjera para ellos. Por ello, no se animan a pensar en su lengua maternal y, por otra parte, logran difícilmente dominar el francés. En consecuencia, sus habilidades cognoscitivas no pueden plenamente desarrollarse de manera general, por lo menos hasta que alcancen una buena experiencia y práctica de este idioma. Este sistema favorece sólo una minoría de alumnos de las ciudades proviniendo de un medio bilingüe, es decir, que ha sobrevivido del mismo.

Por lo anterior, yo pienso que en un país como Haití, al no hacer caso del desarrollo profesional o continuo de los maestros, ni preocuparse por las condiciones desfavorables de la práctica educativa en las cuales están éstos, para llevar a cabo este proceso, la idea de las autoridades educativas es

más bien cerrar o dificultar el proceso de la enseñanza de la lectoescritura del francés y creole.

Este aspecto de la formación de los maestros se vuelve particularmente importante en el marco de una reforma de la educación. Cabe señalar, desde la tentativa de la reforma educativa promovida por Bernard hace más de veinte años, ninguna política global de la educación ha sido claramente redefinida. Haití conoció varias reformas que fueron suspendidas, sea por la ausencia de continuidad y de voluntad política, sea por la imposibilidad de una aplicación por los maestros. En este ámbito, los trastornos sociales, políticos y económicos que conoció el país, así como los adelantos tecnológicos actuales exigen un interrogatorio de la política educativa. Por ende, es la valorización de la profesión que se revela la más importante.

Las valuaciones de cualquier reforma, en el sistema educativo, deberían suscitar cambios en el seno de la escuela haitiana. En estos tiempos, la enseñanza-aprendizaje tiene infinidad de aplicaciones y transformaciones significativas, lo que va a permitir evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al

aprendizaje, por otra, al cambio en los perfiles de maestros y alumnos. En Haití, particularmente en estas escuelas, la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura se enseña con la mera transmisión de conocimientos y la memorización, sin tan siquiera saber, ¿para qué? ni el ¿por qué de la lectoescritura? y ¿en qué idioma impartirlo? La dificultad de este proceso exige investigaciones pertinentes y eficaces que permitan identificar y conocer el problema, para la toma de decisiones claras, firmes y adecuadas y el logro del cambio, vinculando con mejores recursos presupuestales y humanos para la educación y la evaluación constante del mismo, con una alternativa que contemple, tanto el idioma, como en la forma en que se da éste y las condiciones educativas.

Los nuevos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento. Asimismo, el estudio y generación de innovaciones, en el ámbito de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se constituyen como líneas prioritarias de

investigación, para transformar el acervo de conocimiento de las Ciencias de la Educación.

SUGERENCIA Y PROPUESTA GENERAL COMO LÍNEAS DE POLÍTICA

- Una de las primeras recomendaciones que surgen de las conclusiones de este estudio, es la realización de nuevas investigaciones que permitan profundizar en el tema educativo en Haití, es decir en el marco de la problematización de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés. Este estudio, de carácter cualitativo y acotado a la realidad de una comuna en particular, constituye sólo el primer paso para analizar y explicar las complejidades que caracterizan este proceso en los establecimientos educacionales, y las formas cómo influyen y son afectados los maestros y alumnos en estos contextos.
- Un segundo ámbito de recomendaciones alude a la necesidad de resolver este problema en las escuelas haitianas. Para ello, se debe actuar sobre las dos fuentes que lo alimentan como las condiciones de trabajo y de práctica educativa. La metodología y estrategia utilizada para llevar a cabo este proceso, consideradas factores débiles, insuficientes, desfavorables y negativos para el mismo, tienen incidencia en la formación y

rendimiento de los alumnos. Esto produce como resultado la incapacidad de reconstruir significados en los textos y sentidos expresados de la lengua escrita porque no entienden lo que leen, y por ende al estudiante no se le concibe como el protagonista central del proceso educativo. En este sentido, adquieren un pobre nivel de desarrollo, tanto en la competencia textual y comunicativa, como lingüística.

- Otro ámbito de recomendaciones, podríamos situarlo en la necesidad de generar y suscitar debates públicos y talleres de trabajo en torno al proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés, en los cuales se debe instalar, así como en los procesos de Reforma Educativa promovidos desde el Ministerio de Educación y en el quehacer cotidiano de los propios establecimientos educacionales, el desarrollo de una cultura escolar efectivamente cívica, patriótica y democrática. Un proceder ciudadano que se exprese respecto a los intereses nacionales y a los valores democráticos, en relaciones interpersonales respetuosas de las diferencias, de los derechos, de las necesidades e intereses de todos.

- Finalmente se ha considerado, en la investigación realizada, que los cambios de las políticas educativas deben caminar en el sentido de la transformación. Con base en lo anterior, la propuesta general que sugerimos aquí, como línea de política, es el resultado de las observaciones que hicimos a lo largo de la investigación, y consecuentemente es la siguiente :

NIVEL SOCIOLINGÜÍSTICO

Es necesario tomar en cuenta la cuestión lingüística, en el contexto del bilingüismo haitiano, causante del problema de aprendizaje y de pérdida escolar. Cabe subrayar uno de los problemas más agudo que enfrentó la reforma educativa y el sistema educativo en su conjunto era la lengua de la enseñanza, y el contexto sigue siendo lo mismo hasta hoy. Al analizar los distintos obstáculos de la educación, pensamos que las autoridades deben seguir y doblar el esfuerzo para resolver este problema, con miras hacia un cambio educativo profundo. Además, la problemática de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés, que tenemos hoy, merece una reflexión mayor que el proyecto de la reforma educativa de los años 80,

impulsado por el Ministro Bernard. Ésta debe conducir a una indagación de los hechos, sus causas y efectos en la educación. Para ello, es imperativo recuperar las tendencias de dicha reforma, particularmente en el aspecto pedagógico y lingüístico, para la reestructuración del sistema y la mejora de las condiciones de la práctica educativa en Haití. Pueden usar las experiencias y errores anteriores, con el objetivo de mejorar la toma de decisiones y establecer metas más claras y específicas, para lograr un sistema educativo más flexible, adaptable y coherente a las necesidades del país y de la sociedad.

Se debe analizar a fondo los objetivos fundamentales de la reforma y contemplar los distintos elementos que obstaculizaban su logro, a fin de retomarlos como experiencia positiva, con objeto de replantear alternativas para una educación más eficaz y cualitativa. Éstas deben plasmar una política lingüística, en la cual se enfatiza la aplicación de un bilingüismo real y funcional, mediante una enseñanza-aprendizaje de lectoescritura eficaz desde un enfoque interactivo-comunicativo, y permitir el desarrollo continuo del mismo.

Dado que muchos estudios establecen que la lengua materna hablada en el entorno inmediato del niño le facilita más el aprendizaje, y tomando en cuenta la importancia de la lengua francesa en el país y las adquisiciones culturales plasmadas en ella, lo que retenemos como mejor combinación lingüística es una enseñanza en creole durante los 2 primeros años, en el tercer ciclo se sigue con la enseñanza en creole con una introducción del francés - nivel A, en el cuarto ciclo con una introducción del francés- nivel B bajo un enfoque interactivo-comunicativo en la enseñanza de la lectoescritura, para proporcionar una alternativa considerada vía de solución para la mejora del conocimiento y de la comprensión de este proceso.

Esta alternativa se considera a través de planteamiento de situaciones y tareas que el alumno debe resolver, mediante el uso de las habilidades de lectura y procedimientos de aprendizaje; de la tarea del profesor, mediante estrategias de enseñanza que deben encaminarse hacia el alumno y su desarrollo personal y social, es decir, la necesidad de facilitar el aprendizaje y no sólo de transmitir contenidos y conocimientos. Esto tiene la finalidad de mejorar este

proceso, desarrollar la expresión oral y escrita, la comprensión escrita y auditiva en ambos idiomas.

Después de los 4 años de la enseñanza en creole con la introducción del francés en el 3º y 4º ciclo, se procede al idioma francés como lengua de enseñanza, con maestros altamente capacitados y calificados para éste; sin embargo se tiene que dar el seguimiento adecuado al creole, con un nivel avanzado del idioma como ortografía, gramática, lectura y análisis literario etc... Se debe seguir con una concepción didáctica y pedagógica elaborada, es decir, centrando en el cambio en la enseñanza, en el alumno como totalidad, en la formación de sus valores, en el desarrollo de estrategias de comunicación y aprendizaje de un sujeto verdaderamente activo, en la relación de la escuela con la vida, en la unidad de la teoría con la práctica y en el amor, el respeto al individuo y a su diversidad y a la dignidad humana, tal como lo exige la educación actual.

Por otra parte, pese a los progresos realizados, en el marco del sector privado e informal respecto del creole, éste como lengua oficial no es bastante integrado en las campañas de sensibilización de varios organismos de Estado. ¿Por qué

aprender a leer y a escribir el creole, si la inmensa mayoría de las leyes, los reglamentos (pagos) y hasta simples anuncios como la llegada de un ciclón, son todavía redactados casi exclusivamente en francés, para una población casi creolófona? Pensamos que la política estatal y educativa debe retomar en cuenta la política lingüística en Haití, analizando y revisando los objetivos claves de la reforma de Bernard para reajustarla según las necesidades del país, en beneficio de la sociedad y de la educación. Asimismo, la política de otros Ministerios debía apoyar la del MENC en sus esfuerzos, para asegurar las bases de la escolaridad en el 1º ciclo y alfabetizar a los adultos. Para ello, es importante la armonización necesaria entre las necesidades del país, de la sociedad, del mercado del trabajo, de las empresas, de los servicios y del sistema escolar y universitario haitiano.

NIVEL SOCIOLÓGICO Y ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVO

Para llegar a una visión de transformación de la educación y de una cultura nueva en el sistema, se debe propiciar elementos fundamentales políticos de un sistema

estructurado de formación y calificación de profesores, de revisiones académicas y de evaluación para la conformación de la docencia de las Escuelas Normales, materiales didácticos y pedagógicos de enseñanza, infraestructura y condiciones adecuadas, revisión de las políticas curriculares y el contenido de los programas, estrategia de enseñanza-aprendizaje, flexibilidad y adaptación del sistema a la realidad educativa del país, cuidado de salud y estado nutricional de los alumnos y maestros, ambiente escolar, sin olvidar un cambio en la calidad de vida.

Por lo tanto, la misión de las autoridades educativas sería tener objetivos claros y precisos acerca de esta visión para la educación y del cambio que necesita ésta, y sobre todo asegurar la continuidad. Por ello, constantes esfuerzos deben ser desplegados para plasmar un ambiente favorable para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y francés.

La eficacia de un sistema educativo depende, en gran parte, de su capacidad de elaborar una visión coherente de la educación, y de poner en ejecución estrategias educativas

globales. Los responsables deben aplicarse a la tarea de someter un plano nacional educativo que, por los diez años venideros, delimitaría el curso que hay que seguir, en materia de política y en materia de acción educativa. Por la ausencia de este plano global, el sistema educativo enfrentaría problemas importantes de gestión y de administración como recursos humanos insuficientes, laxismo, desaprovechamiento y pérdida de potencialidades; aunado a la falta de control en la aplicación de las políticas, con un problema importante de gestión e información.

La planificación y la gestión del sector necesitan la colocación de un sistema de información eficazmente administrado, y regularmente puesto al día. Este sistema debe asegurar el tratamiento de un flujo regular de informaciones que van de la escuela y de su medio ambiente hacia los centros de decisiones. Este sistema de información sería uno de los principales instrumentos para la planificación, la gestión, la valuación y la investigación.

La ausencia de los medios financieros es otro obstáculo aún superior al desarrollo del sistema educativo haitiano. El MENC (Ministerio de la Educación Nacional y de la

Cultura) debe disponer de un verdadero presupuesto nacional de inversión, para realizar acciones clasificadas altamente prioritarias por el Ministerio como el desarrollo de la educación básica, el programa de la educación para todos, el programa del combate contra el analfabetismo, y tratar de resolver con armonía, respeto y buena negociación la cuestión de los salarios con los sindicatos de los profesores. Cualquier limitación financiera o subordinación del Ministerio a las fuentes internacionales de financiamiento puede obstaculizar o hacer más precaria la situación educativa en Haití.

Se trata de renovar o reformar el sistema educativo haitiano, con el objetivo de brindar un servicio adecuado a las necesidades e intereses del país, de ofrecer una educación cualitativa y cuantitativa que permita mejorar las posibilidades educativas para todos, el pleno desarrollo de los alumnos y su emancipación en la sociedad actual. Además, reconocemos los esfuerzos de las autoridades educativas para satisfacer las demandas en Haití; sin embargo tienen que perseguir rumbo a la cobertura de la educación primaria, y continuar atendiendo los problemas

de infraestructura y las condiciones de la práctica educativa, para lograr su eficacia.

Para ello, se tiene que revisar la práctica educativa, a fin de hacerla cada vez más efectiva y relevante. Los educadores tenemos que entender que el aprendizaje es estratégico, cooperativo y motivado, por lo cual se orienta hacia objetivos, considerados importantes para el aprendizaje, es decir, entender el sentido de la tarea que se debe realizar y regular el propio aprendizaje, con una pertinencia condicionada por el objetivo buscado, la tarea a realizar. Es necesario usar varias estrategias de aprendizaje, una construcción personal, es decir, reflexionar y decidir acerca del cómo, cuándo, por qué, y en qué medida utilizar los procedimientos, para enseñar a los alumnos. El conocimiento propiamente estratégico es el que nos permite inferir cuándo un procedimiento determinado es adecuado y cuándo no.

Finalmente, lo que sabemos sobre la investigación, es que el maestro marca la diferencia. Lo que necesitamos hacer, particularmente en el caso de Haití, es invertir tiempo, esfuerzo y dinero, para lograr perfeccionar y satisfacer las

necesidades de desarrollo profesional continuo de los maestros, poner a su disposición, así como los alumnos recursos materiales adaptados y suficientes. Debemos saber que los niños aprenden en situaciones naturales, de manera activa acerca del mundo que les rodea; este contexto les permite construir el conocimiento, mediante sus interacciones con los demás, aprender a utilizar el lenguaje para dar sentido a sus experiencias y comunicar sus conocimientos escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. Éstos son las habilidades del lenguaje concebidas en su interrelación en la comunicación.

NIVEL PSICOPEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

Parte del problema de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura está influenciado por prácticas pedagógicas inadecuadas. Las técnicas y materiales empleados por los profesores tienen características tradicionales, un método con más énfasis en la repetición y la memorización. La metodología más recurrente es la clase conferencista, centrada en el maestro, con un método de enseñanza directa, y la menos utilizada es el trabajo individual y en equipo para el aprendizaje.

La comunicación es un proceso mediante el cual los hombres y las mujeres transfieren información de diferentes maneras, ya sea como individuos o como miembros de una sociedad. Es importante crear un ambiente estimulante, para que el niño se exprese oralmente con conexión y propiedad. Se debe propiciar aprendizajes activos, agradables y significativos. El docente debe aprovechar todas las oportunidades para estimular el lenguaje oral y escrito, realizar con los alumnos actividades significativas que les permitan la motivación a la lectura y escritura.

Para el desarrollo de la competencia lectora, la enseñanza-aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema es imprescindible, por lo menos en algún momento. Se podría todavía argumentar, aunque su aprendizaje se demostrase “técnicamente” necesario, su integración en el proceso de aprendizaje tendría efectos indeseables sobre la motivación, al convertir la lectura en algo mecánico, difícil, desprovisto de significado y a ojos del niño inútil. Es necesario resaltar que la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema o el reconocimiento de sílabas (la unidad natural fonológica perceptible) o las habilidades de descomposición fonológica no necesariamente ha de ir ligada a una

concepción pasiva o conservadora del aprendizaje. Este proceso puede insertarse en un marco en el que se otorgue un papel activo al aprendiz y se busque la motivación y la satisfacción de leer, es decir, una lectura plenamente funcional. La enseñanza de las habilidades fonológicas no es incompatible con un aprendizaje motivador y significativo. Se trata simplemente de encontrar los recursos y procedimientos adecuados, combinando la enseñanza de estas unidades con la de las unidades significativas.

Todos estamos de acuerdo que un buen aprendizaje debe ser motivador y satisfactorio, ¡pero no podemos sacrificar el propio aprendizaje a la satisfacción! La lectura fonológica puede ser laboriosa al principio, pero cuando se adquiere un buen nivel de competencia en estas habilidades, la lectura se hace especialmente fluida y satisfactoria. Además, la decodificación correcta es condición de una buena comprensión lectora.

Como la decodificación ha de llevarse a cabo durante la lectura, necesariamente en algún momento, y la capacidad de memoria activa es limitada, si estas habilidades son

deficitarias, se ocupa gran cantidad de memoria en la decodificación, trayendo recursos para la comprensión. Ahora bien, emplear únicamente estas habilidades, sin beneficiarse del reconocimiento léxico de palabras o del significado contextual, puede ser igualmente contraproducente. Está comprobado que los malos lectores las emplean para leer más estrategias locales, independientes del contexto.

Para leer eficazmente, es necesario dominar las dos estrategias básicas de lectura, basadas en las dos clases de información (o dos rutas de lectura): la estrategia de lectura fonológica (por descomposición) y la estrategia de lectura léxica (por reconocimiento de palabras). La lectura fonológica permite leer palabras nuevas, desconocidas o que todavía no se han aprendido. La lectura léxica hace la lectura fluida, permitiendo leer más rápidamente las palabras frecuentes, ya conocidas, haciendo innecesaria la descomposición fonológica. Es necesario tener en cuenta eso, es decir, observar si estas dos estrategias lectoras no son independientes.

Ofrecer modelos de cómo se resuelve el problema planteado a los alumnos, y especialmente implicarse con ellos de forma que se pueda ir ofreciendo las ayudas que van a necesitar, constituyen los puntos centrales de su actuación. Todos los profesores saben que, con frecuencia, niños y niñas necesitan tiempo para entender qué se les pide que hagan; acordar objetivos para las actividades de lectura, de escritura o de lenguaje oral no se identifica con "decirlos", se trata más bien de una negociación a través de la cual los alumnos pueden irse representando, tanto el producto final que se espera, como su propia actuación. Lo mismo cabe decir de las actividades que requiere poner en marcha: si no se les explica, se les muestra y se les ayuda, los alumnos van a tener dificultades para representarse la audiencia de un texto oral o escrito; pueden encontrar criterios para decir lo que es fundamental de un texto, que no coincidan con los del autor ni con los del profesor; pueden en fin, perderse en un universo, en el que no tienen guía que les vaya señalando el camino adecuado. En este sentido, parece claro que el profesorado tiene un papel que jugar. La manera como el maestro presenta la lectura, el valor y significado que le otorga a ésta, determina la calidad de su aprendizaje.

Si un alumno percibe que, para su maestro, la lectura forma parte de su cotidianidad, esto puede influir y enriquecer su autoconcepto y su relación con el mundo, iluminar y orientar su vivir y su trabajo, asimismo encontrará significativo el aprendizaje y la práctica de la lectura. Es común que los docentes hagan a los alumnos demandas excesivas en cuanto a los aspectos caligráficos, ortográficos y gramaticales de su producción escrita, prestando escasa atención al proceso de planeación, monitoreo, y construcción de un texto claro y significativo.

Existe la idea generalizada de que aprender a escribir es un proceso lineal, ascendente, ordenado, que discurre a través de etapas previsibles. Distintos estudios, sobre el aprendizaje de la lengua escrita, revelan que es un proceso complejo, discontinuo, lleno de altibajos, largo, y de afinación continua. Sólo cuando los alumnos tienen la oportunidad de producir distintos estilos de textos, con contenidos que ellos eligen, y que realmente cumplen una función comunicativa, están desarrollando verdaderas competencias de escritura. Escribir bien es una habilidad que sólo se logra con mucha disciplina y dedicación. Un factor que el maestro suele olvidar, con relación al

aprendizaje de la escritura, es el tiempo. No basta que se le dé a los alumnos oportunidad de interactuar con diversos materiales escritos; es necesario permitirles que planeen, reflexionen, documenten, controlen y revisen con detenimiento y cuidado sus producciones escritas.

Para ello, consideramos interesante e útil la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del francés y creole, bajo un enfoque comunicativo, interactivo y constructivista, lo cual proporciona elementos para intervenir en procesos de la lectoescritura como decodificación, con sus procesos de emparejamiento y recodificación; comprensión literal, con sus procesos de establecer la meta, seleccionar la estrategia, comprobar la meta y corregir (Gagné, 1921 : 249), para posibilitar el desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas de los alumnos y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En este contexto, se debe plantear el proceso de la lectoescritura como un proceso analítico, interactivo, constructivo y estratégico, y no como un proceso tradicional de aprendizaje de tipo jerárquico. Se parte del conocimiento previo de los educandos, y se consideran las experiencias y conocimientos que traen a la

escuela, para proveerlos de herramientas que les ayuden en la construcción de nuevos conocimientos.

Hablamos de una enseñanza-aprendizaje que tome en cuenta el interés y la realidad del alumno, de sus padres, del país y de la sociedad, y que priorice la capacidad de expresión oral y escrito, de comprensión de lectura y auditiva. Esta propuesta resultará benéfica para el sistema educativo con miras al logro del bilingüismo funcional, y esto tendrá como finalidad el reconocimiento y la valoración de ambos idiomas, la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, y por fin la mejora del mismo sistema educativo sobre el plano lingüístico. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es más eficaz cuanto más interesado el niño en él, por tanto, en la medida de lo posible es conveniente animar a los niños, para que les resulten gratificantes los logros que vayan alcanzando. Es necesario estimular, aprobar y corregir constantemente al niño.

La pedagogía y la didáctica son algunos de los factores que promueven el éxito. Por ende, es imperativa la formación didáctica y pedagógica obligatoria de los profesores de la

enseñanza fundamental, la cual les permite mejorar las informaciones que les dan a los estudiantes en cuanto a los objetivos para alcanzar y los medios para su logro. No obstante, por saber con claridad la dificultad que tienen los niños para aprender los conceptos gramaticales o la gramática, una de las disciplinas que más dificultades les plantean, por la que menos interés manifiestan, y sobre la que aprenden por pura repetición las ideas que se les trata de transmitir, la escuela debe desarrollar, ante todo, la capacidad de expresión de los alumnos, la cual va a ser de gran utilidad en la vida.

La precisión en la expresión verbal sólo puede alcanzarse expresándose o haciéndolo, pero no estudiando gramática o prestando más atención al lenguaje, sino usarla para desarrollar o adquirir un sistema de conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje y aprender a realizar el lenguaje, en términos de funciones comunicativas e interacción, en situaciones y momentos reales. En cuanto a los métodos de enseñanza, creo que el enfoque comunicativo-interactivo debe ser privilegiado para su eficacia. Este enfoque consiste en hacer hablar o expresar los alumnos entre ellos. Aprender a expresarse

correctamente, con ideas claras, debe ser un aspecto fundamental del trabajo escolar.

Para contribuir a la mejora de las cosas en la escuela, en que todo esfuerzo de cambio en la educación deba ser útil para la sociedad, se tiene que recordar que los problemas de la escuela no radican en lo que se enseña, sino en cómo se enseña. Para ello, hay que insistir cerca de los profesores, para que tampoco dejen de lado la gramática y las formas más clásicas de aprendizaje, sin por lo tanto enseñar la gramática para lograr las habilidades cognitivas de los alumnos.

En realidad, para elevar las calificaciones en lectura y enseñar a leer, se requiere de maestros altamente capacitados y calificados. El mito de que hay un método mejor para enseñar a leer, nosotros sabemos que no ha y "una mejor forma" para enseñar a leer, tampoco enseñar la fonética a los niños automáticamente se van a convertirlos en buenos lectores, podrán convertir en buenos lectores de palabra, pero si vemos la lectura como un medio para obtener un significado, entonces no hay investigación que demuestra que, con sólo enseñar al niño a d escifrar

automáticamente conduce a la comprensión. La mayoría de los niños aprende a leer sin importar el acercamiento que el maestro use. Lo que realmente hace la diferencia es el conocimiento del maestro, el entrenamiento del maestro y hasta el entusiasmo del maestro.

Lo más importante para enseñar es un maestro profesional, que comprende cómo aprender a leer los niños. Además de todas las teorías de enseñanza de lectoescritura, es necesario destacar la importancia del lenguaje total, considerado una filosofía de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, que combina los aspectos sociales del aprendizaje (y auténticos contextos del mundo real) para enseñar a los niños a que aprenden a leer, escribir, hablar, visualizar, evaluar y averiguar en todas las disciplinas, no sólo es útil para que aprueban los exámenes, sino construyan sus propias comprensiones. No obstante, hay que hacerlo bien, es decir, no es preciso tomar el lenguaje total para que signifique que toda la clase está leyendo todo el tiempo, y en muchos lugares la fonética fue abandonada, lo que nunca debe haber sucedido, sin olvidar la calidad de acceso a las bibliotecas, entre otros.

El análisis de los componentes de la lengua se realiza a partir de la información que recibe el niño, mediante la comprensión oral y escrita, y se manifiesta en la producción correcta y apropiada de la lengua, en el contexto de la situación comunicativa. Este proceso está matizado por el análisis lingüístico. Para lograrlo, es necesario que el profesor tenga una formación que le permite ser reflexivo, crítico, analítico y creativo, llamado perspectiva práctica en un enfoque reflexivo, perspectiva de reconstrucción social, con objeto de desarrollar las competencias básicas de la comunicación (hablar, escuchar, leer, escribir) en los alumnos, estimularlos a compartir los significados que construyen cuando leen o ayudarlos a construir textos, a medida que leen. Los niños deben aprender a utilizar la lengua escrita en dependencia del contexto de la situación comunicativa, y las tareas de aprendizaje deben modelar aquellas actividades, para las cuales éstos utilizarían la lectoescritura en la vida futura.

El enfoque procesal presupone una base profundamente cognoscitiva, o racionalista. Esto significa que los alumnos deben concienciarse o sensibilizarse acerca de la habilidad que están aprendiendo, así como del algoritmo de trabajo

para desarrollar dicha habilidad, por ejemplo habilidad de lectura: prever y predecir. El alumno debe aprender a predecir y prever el contenido de un texto: leer el título del texto; ver las ilustraciones, observar las partes en que se divide el texto, leer la primera oración de cada párrafo; ver nombres, números, fechas y palabras que sobresalgan; a pensar sobre qué habrá en este texto, qué tipo de artículo es, y qué conoce él sobre este tema, entre otros.

¡Cuánta importancia tiene el dominio del arte oratorio para un maestro, para un profesor que utilice un lenguaje chabacano e inelegante, que demuestre incultura del lenguaje, que no se exprese con claridad, con precisión! El maestro debe ser formado y capacitado para comprender, graduar y manejar un plan de estudios, pero como un profesional capaz de educar a los alumnos en su contexto material, político y social. Además, el maestro o el profesor no se puede limitar a ser ejemplo, sino que tiene que ser más exigente con los jóvenes, a los cuales la sociedad le ha dado la honrosa tarea de educar.

El alumno construye su propia comunicación a partir de la experiencia lingüística que posee y de las tareas

cognoscitivas que debe resolver. Sus necesidades, intereses y potencialidades estimulan su acción social. El proceso socializado de aprendizaje es un requisito de la pedagogía interactiva de lenguas, y puede concretarse en la interacción que se logra en el trabajo, en parejas y equipos, así como con la utilización de técnicas participativas y ejercicios comunicativos. Estos procedimientos ofrecen a los alumnos la posibilidad de ser, pensar, sentir, hacer y crear.

NIVEL SOCIOAMBIENTAL ESCOLAR

La clase de los componentes de la lengua es una clase de habilidades intelectuales, orales y escritas, a través de las cuales los alumnos aprenden la pronunciación, la gramática y el vocabulario, mediante el reconocimiento y la construcción de mensajes, función para la cual han sido creados los componentes. En el acto de comunicación, los alumnos desarrollan las competencias lingüística, socio-lingüística, discursiva y estratégica de la comunicación.

Al finalizar la clase de lectoescritura, el alumno debe estar satisfecho de haber aprendido a anticipar, inferir, buscar la idea central, etc., y no sólo de haber adquirido información

sobre algo. El alumno debe aprender a determinar qué procedimientos utilizar para abordar un texto en contextos cambiantes. La lengua, como contenido, es un producto lingüístico que se manifiesta a través de habilidades orales y escritas, que se desarrollan de acuerdo a las características propias del desarrollo de los alumnos. Los componentes de la lengua son partes integrantes de las habilidades lingüísticas y medios de comunicación, y como tales deben ser aprendidos.

La función de la escuela es asegurar el paso de una relativa dependencia a una relativa autonomía, y la meta es que los alumnos aprenden a aprender, resuelvan problemas, de modo que puedan seguir progresando en el conocimiento, sin la ayuda de los maestros. En este contexto, las actividades tienen que desarrollarse hacia el significado, que se centran en la comprensión de sentidos. Para ello, deberá recorrer varias etapas de lectura y desarrollar un conjunto de habilidades que conforman la capacidad lectora, para convertirse en un lector competente.

El ambiente de la clase debe ser adecuado: agradable, dinámico, comunicativo, no coactivo. La enseñanza de la

lectoescritura debe realizarse mediante actividades variadas y adecuadas, al nivel de los niños. Los materiales tienen que seleccionarse con cuidado, según las necesidades de los alumnos. En este contexto, se considera que la escuela desempeña un papel activo en la vida del alumno, la cual para éste, es un espacio y un tiempo de satisfacción dónde él manifiesta sus intereses, necesidades, problemas, dificultades y otros aspectos de su vida y de su personalidad. Estos factores sociales y afectivos influyen en la actitud activa del alumno, hacia el aprendizaje (Rogers, 1957).

Si lo que buscamos es ofrecer una educación de calidad, la educación actual no tiene que prestar sólo atención prioritaria a la transmisión de conocimientos o seguir ofreciendo sólo contenidos. Es importante ocuparse de los aspectos afectivos y morales de los alumnos. Una verdadera formación de calidad enseña y evalúa contenidos y habilidades. La escuela debe promover la autonomía de los escolares e irles ayudando, a que se formen en la responsabilidad. Tiene que crear las condiciones para que los individuos construyan normas morales, en la convivencia con los otros y en la reflexión sobre esta

convivencia. Los escolares deben participar en la toma de decisiones, y la escuela debe estar organizada en todos los aspectos en que sea posible, en una forma democrática. La democracia, como la ciencia, no es cuestión de adoctrinamiento, sino de práctica, de actividad propia. El niño, lo que tiene que hacer es participar en actividades, de las cuales pueda extraer enseñanzas morales, descubriendo en su relación con los demás la responsabilidad, la cooperación, la disciplina, la solidaridad, el amor, el respeto, la autonomía, en definitiva, los valores morales que consideramos positivos en una sociedad democrática.

La escuela debería suministrar habilidades como la expresión de sentimientos y deseos hacia los demás, de forma adecuada, creando un medio más propicio para el desarrollo social. Para ello, es necesaria una organización más democrática de la escuela, en la que los alumnos puedan participar activamente, y en la que se preste atención al análisis de los sentimientos, deseos y conductas de los alumnos, y también del profesor. La escuela y el aula deben ser un laboratorio social, y parte del trabajo escolar debe estar encaminado al análisis de los fenómenos psicológicos y sociales que allí se producen. También, esto

procura la implicación del alumno y la escuela en la problemática del entorno. Centra la selección en aquellos aprendizajes que la sociedad va a exigir al alumno como miembro de la misma, por lo que requiere de la participación de los padres, profesionales de los diversos ramos del trabajo y de los educadores.

La enseñanza de lectoescritura en el futuro debe perfeccionarse, a fin de satisfacer las demandas que le plantea la sociedad. Para ello, necesita de una cultura del aprendizaje, con nuevas funciones para maestros y alumnos. Una concepción renovada del proceso de aprendizaje implica cambios en las mentes de los alumnos, los maestros, los padres y la comunidad. Otro resultado positivo, es que no sólo el alumno va a lograr desarrollar sus habilidades y capacidades cognitivas en términos de comprensión de lo que lee y escribe, sino también va mejorando su conocimiento al respecto, lo cual le va a posibilitar y facilitar medios para entender mejor las lenguas de enseñanza, el creole y el francés, y establecer la comunicación entre ambas con corrección y propiedad porque la capacidad que ésta requiere no es equivalente a la suma de los elementos lingüísticos. A fin de cuentas, que

cada alumno que salga del sistema educativo debe ser capaz de aumentar y desarrollar sus propias capacidades, con independencia de las instituciones que le proporcionaron dicho aprendizaje.

La escuela es un espacio de comprensión mutua entre alumnos y maestros, dónde ambos deben encontrar satisfacción, alegría y placer durante el intercambio y la construcción colectiva e individual de significados. Tanto el maestro, como los alumnos necesitan amar y ser amados, socializarse, reflexionar, compartir y aprender a vivir juntos, en un ambiente favorable que estimule la actuación de cada uno, así como la formación de nuevas actitudes que de ellos espera la sociedad. Por lo anterior, se concibe que la escuela deba ser una fuente para resolver los problemas espirituales y sociales de los alumnos, dónde no cabe el miedo al maestro o al colectivo, dónde el individuo se desarrolla.

NIVEL METODOLÓGICO

Necesitamos un enfoque metodológico, en la tarea de formar a los alumnos en una actitud positiva y activa ante la

lectura, que los lleve a leer por placer, con el fin de resolver la problemática del texto, considerado punto de partida para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, permitiendo un mejor acceso a la comprensión y los conocimientos del mismo. Se propicia que los estudiantes adquieran el placer por la lectura, que disfruten del acto de leer y sientan la confrontación con el texto, como un desafío que son capaces de enfrentar.

Partiendo de estas ideas y de estos nuevos enfoques interactivos, creativos y comunicativos de la enseñanza de la lectoescritura, el impacto va a ser muy positivo sobre toda la comunidad educativa en Haití, particularmente los niños de estas escuelas, quienes se beneficiarán de este nuevo proceso, en relación a la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura en ambas lenguas. Además, los resultados de estos estudios van a ser aplicables para el conjunto de alumnos de la escuela primaria en Haití. En este contexto, se logrará transformar la enseñanza de lectoescritura del creole y francés y desarrollar en los maestros, alumnos y directivos una nueva cultura del aprendizaje, que se aleje del modelo educativo transmisivo, pasivo y formal, para entrar en el campo de la interacción, la actividad

socializadora, la comunicación y la reflexión, a partir de las necesidades de los alumnos.

También es importante revisar y tener disponible la información bibliográfica, con los últimos adelantos científicos realizados y desarrollados por los cubanos y otros países europeos y latinoamericanos, principalmente en la metodología y didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura y de las lenguas. Esto tiene la finalidad de reconsiderar el papel de la educación en Haití, renovarla y lograr que los docentes, mediante sus estrategias de enseñanza, no sólo transmitan conocimientos y contenidos, sino también formen al aprendiz según las necesidades individuales, sociales y familiares, faciliten el aprendizaje en la práctica educativa y se centren fundamentalmente en el alumno y su desarrollo personal y social. Ya que se educa, no sólo para repetir mecánicamente lo aprendido, sino para crear y transformar la realidad, para crecer, desarrollarse, madurar y progresar.

La enseñanza-aprendizaje de lectoescritura es una herramienta clave para determinar la calidad de la educación, especialmente en la etapa de la alfabetización de

los niños. Por lo tanto, en el caso de Haití, es necesario un cambio en las escuelas, a fin de favorecer un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una educación que tome en cuenta el desarrollo cognitivo, lingüístico y cultural de los alumnos en ambos idiomas, sin olvidar los valores para una sociedad más abierta, justa, humanista y progresista.

El trabajo de investigación, sobre la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, no enfatiza en el rechazo y la negativa de la pedagogía o de la enseñanza tradicional de la lectoescritura, sino la necesidad de incorporar nuevos enfoques, métodos y procedimientos en la enseñanza de la lectoescritura porque la educación de hoy y la sociedad actual lo requiere. *La enseñanza tradicional* ha enfatizado mayormente las inteligencias lingüísticas y lógico-matemáticas. *La tarea del maestro moderno* consiste en diseñar actividades que potencialicen y activen todas las inteligencias. *La clase moderna* cumple funciones cognitivas- adquisición de conocimientos; metacognitivas, aprender a aprender; socializadora, aprender a vivir juntos; y educativa, formación del ser humano, por lo cual creo necesario la aplicación de nuevos enfoques en la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, los cuales

presuponen una base profundamente cognoscitiva o racionalista.

De hecho, lo tratado en el presente trabajo evidencia la necesidad de desarrollar habilidades en el proceso lector que garanticen su eficiencia, para alcanzar la comprensión cabal e inteligente del texto leído; toda vez que sólo se ha leído bien, cuándo se ha comprendido bien. Alcanzar esta eficiencia en el proceso lector requiere de un entrenamiento multidireccional, aquí se enfatiza en una de esas direcciones, la que consideramos básica e indispensable: enseñar a aprender a mirar el texto. Un entrenamiento sistemático con ejercicios, como los que se proponen, posibilita conectar al lector con el texto desde una perspectiva lúdica, en un aprendizaje personalizado que se enfrenta como una aventura intelectual a través del texto escrito, para llegar a internalizarlo. De ahí, la importancia de nuestra investigación es aconsejar y sugerir que agreguen nuevos enfoques, métodos y procedimientos en la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés en Haití, con finalidad de ofrecer a los alumnos la posibilidad de ser, sentir, hacer y crear, hablar

correctamente, leer y escribir en ambos idiomas de la enseñanza.

Ahora, es importante subrayar que las decisiones tomadas y que se agarrarán en el futuro para alcanzar los objetivos fijados “calidad y eficacia de la educación, oportunidad y accesibilidad de la Educación Para Todos (EPT), entre otros”, no deberían quedarse en el estado de votos piadosos, se debe esforzarse para acelerar su ejecución. Todo esfuerzo para un cambio en el sistema educativo haitiano debería contribuir poniendo fin al sistema de elitismo (un carácter exclusivo de la educación Haití) que prevalece y que constituye un factor de bloqueo a los éxitos escolares del alumno, sin olvidar los problemas de sobreedad, la duración de los estudios, las disparidades regionales, los reprobados y abandonos, los exámenes de Estado y la adecuación "formación/empleo", considerados trascendentales, significados e influyentes en el rezago educativo, sobre cuales el Estado, la comunidad educativa y las agencias de ayuda deben desarrollar reflexiones, con vistas a una toma de decisiones alumbrada y advertida.

Es también la voluntad política que se manifiesta actualmente en los poderes públicos (gobierno, parlamento), para que se pase a los actos de cambio. Las iniciativas tomadas desde hace algún tiempo al nivel del Ministerio de la Educación Nacional, con vistas a reforzar el gestión del sistema y las decisiones adoptadas al nivel gubernamental y legislativo, las cuales permitieron un aumento sustancial de los recursos concedidos a la educación, ya establecen una demarcación con el antiguo orden de las cosas; por ende, vale pena continuar trabajando impávida e imperturbablemente para el logro de los objetivos fijados, para el mejoramiento de la educación..

En este sentido, todos los responsables estatales, públicos y privados de la educación deberán encontrar la vía de la unidad, de la movilización, así como la voluntad política para iniciar verdaderos cambios en la educación, para el desarrollo social.

La educación es un de recho y un de ber de todos en la sociedad, y como señala José Martí, "La educación empieza con la vida, y no a caba sino con la muerte (Gómez, 1999:21)". Asimismo, la formación de valores, la

comunicación y el aprender a aprender comienzan a desarrollarse en el hogar y en el contexto comunitario. La escuela juega un papel directivo en la educación de la familia y la comunidad, sin embargo, éstos deben tributar a la función de la escuela. Ésta no podría cumplir su encargo social por sí sola. La educación es una poderosa arma de la sociedad, cuando ésta crea las condiciones espirituales y materiales necesarias para que aquélla se realice.

El contexto socioeconómico y cultural influye significativamente en la formación del individuo. Para ello, los niños de contextos desfavorables son más factibles y propensos a tener dificultades en el aprendizaje, en las áreas de lectura, escritura y cálculo; además, se encuentran con más frecuencia que los niños que padecen trastornos psicológicos provocan más insuficiencias en el desarrollo de los procesos cognoscitivos como memoria, atención, habla, lenguaje y pensamiento.

El fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje encuentran sus causas en el insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos de los alumnos, condicionados a su vez, en gran medida, por las condiciones socioeconómicas

y culturales en que se han desarrollado. El trabajo mancomunado de la familia, la comunidad o la sociedad y la escuela parece ser una solución al problema de la formación del hombre nuevo.

LINEAMIENTOS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Claro que esta investigación no va a poder resolver todos los problemas y preocupaciones que tenemos en el proceso de la enseñanza del francés y creole en Haití. No obstante, referente a los aspectos de políticas educativas, entendemos la problemática educativa y lingüística en un contexto nacional. Para ello, cualquier respuesta ante la resolución de este problema debería ser válida y aplicada a nivel nacional, y no local o regional. En realidad, estas preocupaciones no podrían ser consideradas en el presente trabajo, ya que, en cierta medida, deben de ser objeto de investigaciones futuras. Entre otras:

- Cualquier método usado en el aula nunca va a desarrollar las habilidades y capacidades cognoscitivas de los alumnos, a falta del conocimiento pedagógico y didáctico de los maestros, es decir si éstos no dominan las lenguas de la enseñanza. Al respecto, ¿cuál debe ser en este contexto el perfil del maestro para una enseñanza conveniente y apropiada a la lectoescritura del creole y

francés en Haití, y que responda a la vez a los intereses de los alumnos y a las necesidades del país?

- Con las dos lenguas oficialmente reconocidas en Haití (creole y francés), y también lenguas de enseñanza, la educación se vuelve bilingüe. Por ser la segunda (francés) una lengua casi disfuncional, pero es todavía la lengua literaria, culta, estándar, prestigiosa, cultural, de posibilidad de ascensión social y racial, y por carecer aún el creole hablado de estructuras para la enseñanza, ¿cuál sería la ventaja de una enseñanza únicamente en creole o en francés?
- Las lenguas de enseñanza en Haití, oficialmente reconocidas por la Constitución del país, son el francés y el creole. ¿Cuál sería el resultado si se enseñara sólo el creole como lengua de la enseñanza en los 4 primeros grados de la escuela fundamental, es decir, en los dos primeros grados se enseña exclusivamente en creole, en el 3° y 4° grado con una introducción al francés básico e intermedio; en los últimos grados en adelante, el francés como idioma de la enseñanza, dando seguimiento al creole con un nivel avanzado del idioma?
- El sistema educativo haitiano resulta ser incapaz de plasmar el bilingüismo (francés y creole) en Haití y en las

instituciones educativas. Esta situación implica un problema sociocultural dentro de la sociedad misma. Ahora bien, ¿cuál sería la tarea de los directivos del Ministerio de Educación Nacional (MENC) para adecuar y posibilitar el entendimiento de ambos idiomas y la mejora de la enseñanza-aprendizaje en aula, ya que es uno de los factores mayores que causan el fracaso del sistema educativo e impide el proceso del aprendizaje en Haití?

- El sistema educativo haitiano fracasa por no poder cumplir su tarea en la construcción de una sociedad próspera y dinámica, frente a un mundo que se vuelve mucho más global. Éste carece de eficiencia para llevar a cabo su misión ante la sociedad, y de eficacia para la formación de los ciudadanos haitianos, considerada relevante para la democracia, la economía nacional y la resolución de los problemas nacionales. Por consiguiente, fortalecer un sistema educativo más apropiado a la realidad haitiana, con motivo de resolver los problemas, sería grato, placentero y deseable para el futuro del país, la pregunta es: ¿Cómo debe ser este sistema para vincular la formación de los alumnos a las necesidades e intereses del país, de la sociedad y del mercado para el reforzamiento de la economía nacional?

- Pese a que algunos autores científicos optan por el método holista e interactivo porque facilita las habilidades cognitivas del alumno, es obvio que el uso de un método u otro podría coadyuvar al desarrollo de la lectoescritura. El argumento va en sentido de que, si las condiciones de las prácticas educativas son desfavorables a la lectoescritura, ningún método podría ser fructífero. En este caso, la pregunta es: ¿cuál sería el esfuerzo de las autoridades educativas para lograr mejorar la enseñanza de lectoescritura en Haití en ambos idiomas, y a la vez satisfacer las necesidades de desarrollo de los maestros y de los alumnos para una educación cualitativa?

REFERENCIAS Y OTRAS FUENTES

- Alvarado Mayté, 1988: "Talleres de escritura": Con las manos en la masa / Alvarado, Mayté y Gloria Pampillo. Buenos Aires.
- Arredondo, M. (1989). Notas para un modelo de docencia: Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. México: ANUIES-UNAM. CESU.
- Babbie, Earl (2000): Fundamentos de la Investigación Social. International Thomson Editores. México.
- Bellegarde, Dantes (1941): Haïti et ses Problèmes, Montréal, Valiquette, 217 p.
- Belloncle, Guy, (1981): Dix ans d'Alphabétisation en Haïti, Paris, Agence de coopération culturelle et technique, 120 p.
- Bentolila, Alain et Léon Gani (1981): «Langues et Problèmes d'Education en Haïti » dans Langages, n° 61, Paris, Larousse, p. 117-127
- Bentolila, Alain (1987): «de Créole Haïtien : l'Interpellation Educative» dans Diogène, Paris, n° 137, p. 69-82.

- Blanchet, Alain (1989): Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, México, Limusa.
- Calvin, Serge et Michel GIRAUD (1983) : « Autour du Débat sur la Réforme du Système Educatif Haïtien », dans Archipelago, p. 185-186.
- Charles-Pierre, Franck (décembre 1979) : « Le Petit Ecolier Haïtien face au Bilinguisme », dans Le Bulletin de l'Institut Pédagogique National, n° 1, p. 23-26.
- David Ausubel (1968) : "Educational Psychology: A cognitive view". New York, Holt, Rinehart & Winston.
- De Ronceray, Hubert (1971) : « Où va notre Système d'Education? », dans Conjonction, n° 117, p. 101 -110. Port-au-Prince.
- Delors, Jacques (1996): "La educación encierra un tesoro". Editorial Santillana. Ediciones UNESCO. España.
- Dorin, Bernard (juillet 1973) : « La fausse querelle du créole et du français » dans : Conjonction, n° 120, p. 9-12. Haïti.
- Dra. Catalina García Fernández (2001): Importancia del Arte Oratorio para el Maestro, para el Profesor, Haïti.
- Dupoux-Benjamin, Roseline (1972) : «Problème du Bilinguisme en Haïti : Conséquences sur le Rendement

Scolaire des Ecoliers «Thèse de Maîtrise Présentée à la Faculté des Etudes Supérieures de l'Université de Montréal, Département de Psychologie, p. 85.

- Ferguson, Charles (1971): « Diglossia » dans : Dell HYMES, *Pidginization and Creolization of Languages*, London, Cambridge University Press, chap. 45, p. 429 - 437.
- Ferreiro, Emilia, y Teberosky, Ana (1972): *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Madrid, siglo XXI.
- Fornasari de Menegazzo, Lilia (1997): "El Educador en las Puertas del Nuevo Milenio". Tercer Congreso Mundial de Educadores Infantiles. Tomo XVII. Editorial Vocación Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina.
- Fouchard, Jean (1972): *Les Marrons de la Liberté*. Paris, Editions de l'Ecole, p. 407.
- Freire, Paulo (1996). *Política y educación*. México : Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Gallego, Carlos, (1999). *Veo y leo. Método de Lectoescritura*. Edelvives.

- Glen Doman (1978). "El Descubrimiento del Lenguaje". Madrid.
- Goodman Kenneth (1988) " El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y el Desarrollo".En: Ferreiro, Emilia & Margarita Gómez Palacio. Eds. Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Editorial Siglo XXI.
- Goodman, Yetta . M. (1992): “Las raíces de la alfabetización”. *Infancia y aprendizaje*, 58, 29-42.
- Hansen, Jorge (1987): Educación y Formación Docente". Editor Asoc. de Entidades Educativas Privadas Argentinas". Buenos Aires, Argentina.
- Huerta, Cristina, Rivera Pérez, Aymée y otros (1996): Fundamentación Teórica A "Curso de Lecto-comprensión, un Desafío" Pinar del Río, Cuba.
- José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez (2000) "Comprender y Transformar la Enseñanza". Madrid.
- Juan Bourdon, Juan Perrot (septembre 1990): Analyse Economique et Financière du Secteur de l'Education en République d'Haiti. Dijon- France.
- Juan Delval (2002): Los Fines de Educación. México.

- Kaufman, Ana (1988): La Lectoescritura y la Escuela. Buenos aires. Aula XXI.
- Lassagne, François (juin 2004) : Ceole, La Naissance d'une Langue, dans Science et Vie, Paris, No. 227, p 78 - 85.
- Lebrero, Ma Paz (1990): La enseñanza de la lectoescritura. Madrid: Escuela Española.
- Lofficial, Frantz (1979) : Créole, Français: une Fausse Querelle (Bilinguisme et Réforme de Enseignement en Haïti), La Salle (Québec), collectif Paroles, 170 p.
- Lucrèce, André (mars 1982) « Jeux de Langues, Enjeux Politiques. À Propos de la Réforme du Système Educatif Haïtien », dans : Archipelago, n° 1, p. 95-110.
- Margarita Gómez Palacios (1982): "Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura." El Siglo XXI. México, p. 18 – 24.
- Mel Ainscow, West Hopkins y Geoff Soutworth (2001). "Hacia Escuelas Eficaces Para Todos". Madrid.
- Martín Barbero, Jesús (Septiembre de 1996): Heredando El Futuro. Pensar la Educación Desde la Comunicación. Revista Nómadas No.5, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central.

- Maruny Curto; Ministral, M.; Miralles, M. (1997): *Escribir y Leer*. Madrid. Ministerio de Educación y ciencia/ Edelvives.
- Metellus, Jean (mars 1985) : « La langue de Toussaint Louverture » dans : *La Quinzaine littéraire*, n° 436, 16-31, p. 34 et 35.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1985): *Évaluation de la Réforme Éducative : Contraintes majeures et mesures correctives*, Port-au-Prince.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1985): *Rapport de la Commission d'Enquête sur la Réforme Éducative*, Port-au-Prince.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (1995): *Diagnostic du Système Éducatif Haïtien*, Henri Deschamps, Port-au-Prince.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (1996): *Plan National de l'Éducation et de Formation 2004*. MENJS, Port-au-Prince.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (Août 2004): *Le développement de l'Éducation*, Port-au-Prince.

- Moreno Martínez, Pedro Luis, Sauquillo, M. I., García, F. MISU (1992): Método de Lectura. Editorial Bruño. Madrid.
- Moore (mayo de 1989): Sociolinguistics and Language learning. Tesis de grado científico. La Habana.
- Morín, Edgar (2000): "Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro", UNESCO.
- Morose, Joseph (1970): « Pour une Réforme de l'Education en Haïti », thèse de doctorat, Suisse, Fribourg, 176 p.
- Perez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid : Ediciones Morata.
- Piaget, Jean (1948): La représentation de l'Espace chez l'Enfant.P.U.F. Paris.
- PNUD (rapport 1995): Rapport de Coopération au Développement. Haïti.
- Quintanal Díaz (septiembre 1997) Acerca del Método. Lectura y vida. Año 18 (3).

- Rodolfo Acosta Padrón y José Alfonso Hernández (abril 2001): Metodología Activo-holista para la Enseñanza de Lenguas. Haití.
- Roméu Escobar, Angelina (1992): Aplicación del Enfoque Comunicativo en la Escuela Media: Comprensión, Análisis y Construcción de textos. La Habana.
- Saint-Germain, Michel (1988) : La Situation Linguistique en Haïti, Québec, Editeur officiel du Québec , 375 p.
- Serge Petit-Frère (décembre 1975): « Le Projet Expérimental sur le Bilinguisme Créole-Français au Niveau de l'Enseignement Primaire en Haïti : Bilan de la Première Année 1974-1975 », dans : Les Cahiers du C.H.I.S.S. (Revue haïtienne des sciences sociales), vol. IX, n° 12. pp. 2-35.
- Smith Carl, B y KARIN L. DAHL (1989): La Enseñanza de la Lectoescritura: Un Enfoque Interactivo. Visor / Mec. Madrid, p 81 – 83.
- Smith, Frank (1990) " La Lectura y su Aprendizaje". En: Comprensión de la Lectura: Análisis Psicolinguísticos de la lectura y su aprendizaje. México.
- Smith, Frank (1990): "Para darle sentido a la lectura". Madrid. Aprendizaje-Visor.

- Solé, Isabel (1987): La Enseñanza de la Comprensión Lectora. Barcelona.
- Solé, Isabel (1992): Estrategias de Lectura. Barcelona.
- Teberosky, Ana (1992): Aprendiendo a Escribir. Barcelona. ICE/Horsori.
- Tabouret Keller, Andrée (juillet 1978) : « Bilinguisme et Diglossie dans les Domaines des Créoles Français », dans Études Créoles, n° 1, p. 135-151.
- Teberosky, A. (1992): Aprendiendo a escribir. Barcelona. ICE
- Thomas, Hugo (1998): La trata de esclavos. Historia del Tráfico de Seres Humanos de 1440 a 1870. Barcelona: Planeta.
- Tolchinsky, L. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona.
- Trouillot, Hénoch (1980) : Les Limites du Créole dans Notre Enseignement, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles, 85 p.
- Valdman, Albert (1964) : « Du Créole au Français en Haïti », dans : Linguistics, 8, p. 84-94.
- Vigotsky, Lev Semenovich (1973), " Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la edad Escolar". En: Vigotsky,

- L. S., Leontiev, Alexei y otros, Psicología y Pedagogía. Madrid. Akal.
- Vigotsky, Lev Semenovich (1975), " Pensamiento y Lenguaje. Buenos aires. La Pléyade.
 - Wiesler, H., (1978) : La Scolarisation en Haïti, Institut Haïtien de Statistiques, 112 p. Port-au-Prince.
 - Vygotsky, Lev Semenovich (1934/1963). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
 - Wertsh, James (1997): "La Mente Sociocultural". Edit. Fundación Infancia y Aprendizaje. p. 40. Madrid.
 - Wertch, James (1985). Vygotsky and the Social Formation of Mind. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England.
 - Woods P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Paidós. España. 220p.

ANEXO I- A

INSTRUMENTOS DE LOS MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN UTILIZADOS

Guía de observación

(Método etnográfico- observación directa participante)

Con el objeto de precisar información acerca de la enseñanza de lectoescritura del francés y del creole, y de la situación educativa del maestro haitiano frente a ésta, se elaboró la siguiente guía de observación.

Observador : Félix JEAN-LOUIS
 Año : 2004
 Grado : 6° Fundamental
 Tipo de escuela : Pública (Charles Moravia,
 Evéline Lévie y Frère Clément)

1.- Condiciones del contexto educativo en las en las escuelas:

_____ Número de alumnos por aula.

_____ Medios de enseñanza.

2.- Características de la clase

<u>Sí</u>	<u>No</u>	
		a) Centrada en el maestro _____
		b) Trabajo en equipo o en pareja. _____
		c) Estudio de la gramática, del verbo y del vocabulario (palabras) y prácticas del dictado _____
		d) Repetición individual y colectiva _____
		e) Utilización del creole en la lectoescritura del francés _____
		f) Utilización del francés en la lectoescritura del creole _____
		g) Distribución normal en la utilización de las lenguas de enseñanza _____
		h) Prácticas comunicativas del francés _____
		i) Práctica comunicativa del creole _____
		j) Practica escrita del francés _____
		k) Práctica escrita del creole _____
		l) Actividades de aprendizaje en la lectoescritura _____

ANEXO I – B

Modelo para la entrevista a los maestros

Con el objetivo de recolectar información acerca del proceso de enseñanza de lectoescritura del creole y francés, de la práctica profesional del maestro, del contexto educativo y de las condiciones en las cuales están, así como de los problemas que enfrenta éste, se elaboró la pauta o guía de entrevista en la que he regido las preguntas, y por medio de la cual he dirigido la conversación con los informantes, es la siguiente:

Jacmel, 19 de mayo del 2004-06-23 Estimado colega.

Junto con saludarle, deseo invitarle a responder el presente cuestionario. Sus respuestas, confidenciales y anónimas, tienen por objeto recoger su importante opinión sobre el proceso de enseñanza de lectoescritura, el contexto educativo en el cual se encuentra el maestro para hacer este trabajo, incluso la situación educativa de éste frente a este

proceso. Ello, con el fin de diagnosticar y comprender el problema que dificulta el aprendizaje de los alumnos, y a la vez limitan éstos en la lectoescritura del francés y del creole.

Colega, agradezco su tiempo, confianza y colaboración.

1. ¿Qué hacen los maestros para aprender a los alumnos a leer y a escribir en las dos lenguas de enseñanza, creole y francés, en aula?
2. a) ¿Qué método se utiliza generalmente para llevar a cabo la lectoescritura del creole
y francés en aula?
- b) ¿Qué método se utiliza actualmente, o sea tú utilizas para llevar a cabo este
proceso?
3. ¿Al impartir cursos de lectoescritura, tienes un objetivo para la clase o los alumnos? ¿Cuál?
4. ¿Cómo enseñas tú (qué haces) para alcanzar este objetivo?
5. ¿Existen problemas metodológicos, didácticos y pedagógicos entre los maestros para dar cursos de lectoescritura?
6. ¿Qué entiende usted por buena calidad de educación?

7. ¿Cree usted que los maestros o la escuela proporciona a los niños una "buena enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y del francés, una buena calidad de educación"?
8. ¿Cree usted que la labor del profesor, en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura proporcionada a los alumnos, tiene que ver con "calidad de educación"? reunión
9. En el año, ¿Cada cuánto tiempo se realizan reuniones respecto de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura del creole y francés, o sea juntas educativas? ¿Qué temas se tratan en estas reuniones?
10. En el año, ¿Cada cuánto tiempo se realizan formaciones o capacitaciones a los maestros? ¿Qué temas se tratan en estos seminarios de formación o capacitación?
11. Cuando se realizan reuniones, capacitaciones a los maestros, ¿Asiste la mayoría de los maestros de la escuela?
12. ¿Recibe visita de padres en la escuela o fuera del horario de clase? ¿Con qué frecuencia? ¿Cuáles son los motivos de la visita?
13. ¿Cree Vd. que existe un interés de los padres por la educación que están recibiendo sus niños? ¿En qué nota Vd. que se refleja esto? ¿Por qué cree Vd. que esto sucede?

14. ¿Qué propondría Vd. para mejorar la Escuela y la Enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del creole y del francés?
15. ¿Qué hacen las autoridades educativas para lograr perfeccionar y satisfacer sus necesidades de desarrollo y las de los alumnos?
16. ¿Qué impacto tiene la utilización de las dos lenguas en aula, y cómo éste afecta a los niños en su aprendizaje?
17. ¿Qué lengua parece más fácil para los alumnos en el aprendizaje de lectoescritura, francés o creole, o ambas?
18. ¿Qué tanto les afecta a usted la crisis socioeconómica y política actual en la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura?
19. ¿Por qué se les dificulta a los alumnos expresarse en el francés, lengua de enseñanza del país?
20. ¿Por qué los alumnos se encuentran limitados en los conocimientos de lectoescritura del francés y creole (hablar, leer, escribir, escuchar y comprender)?
21. ¿Cuántos años tienes dentro de tu práctica profesional en la enseñanza de lectoescritura?
22. ¿Cuántos alumnos tienes en tu grupo?
23. De las tres (3) categorías de maestros de que dispone el país, formas parte de los

que :

a) tienen un diploma normalista o un certificado de aptitud pedagógica

b) tiene el nivel académico requerido para enseñar (otro diploma de enseñanza aparte de la Normal)

c) no tienen ningún diploma de enseñanza

24. ¿El medio o ambiente que rodea a tus alumnos valora la lectoescritura, por ejemplo en casa, en su entorno etc?

25. ¿Cómo organizas el tiempo para cubrir el programa y el plan de estudios que tienes que llevar a cabo, es decir cómo reparten las lenguas de enseñanza en el plan de estudios?

26. ¿Cuántas horas dedican a la creole y al francés para impartir los cursos?

27. Cómo organizas y orientas los planes de estudios y recursos dedicados a la enseñanza de las lenguas y a la formación integral de los alumnos?

28. ¿Cuál es la finalidad y objetivo de los maestros en clase respecto a la lectoescritura?

29. ¿Con las actividades desarrolladas al interior del salón de clases, se cumplen los objetivos de lograr enseñar bien la

lectoescritura y superar las dificultades que impiden el proceso de aprendizaje en aula?

30. ¿La enseñanza de lectoescritura que se imparte, propicia que los alumnos logren un aprendizaje significativo de los contenidos, o propicia el aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo?

31. ¿Qué tipo de actividades se da al interior del aula y cómo influyen éstas en el desarrollo del proceso enseñanza--aprendizaje?

32. ¿Qué actividades realizan tus alumnos con más frecuencia para aprender a leer, escribir y hablar? , y ¿por qué?

34. ¿Cuáles son las técnicas didácticas y pedagógicas que usan, para llevar a cabo el proceso de lectoescritura y desarrollar los contenidos temáticos plasmados en los planes y programas de estudio (motivación)?

35. ¿La calidad de la educación es muy relevante para los maestros, cuál es tu concepto u opinión respecto a ésta?

36. ¿Se preocupan las autoridades educativas por su formación continua y permanente?

37. ¿Tienes la posibilidad de participar en cursos de formación pedagógica y didáctica, puestas en marcha por el gobierno o las autoridades de la educación?

38. Las condiciones, en las cuales trabajan el maestro, permiten o favorecen el desarrollo de la enseñanza de lectoescritura ? (Favor de contar la situación educativa)

ANEXO I – C

Modelo de encuesta a los alumnos

Con el objetivo de comprobar o verificar el grado de habilidades de lenguaje del alumno respecto al creole y al francés (escuchar, leer, escribir, hablar, comprender), se aplicó la siguiente encuesta cerrada a los alumnos del 6° curso Fundamental de Primaria pública :

Escuchar

¿Escucha al profesor en grupo?

¿No practica el francés en casa?

¿Tienes contacto con el francés en la escuela?

¿Escuchas la radio y ve la tele que emite en francés?

¿El maestro enseña en francés?

¿El maestro enseña en creole en clase?

Leer

¿Lees bien el libro escrito en francés en clase?

¿Lees bien el libro escrito en creole?

¿Te gusta la lectura del francés?

¿Te gusta la lectura del creole?

¿Te cuesta trabajo para leer el creole?

¿Te cuesta trabajo para leer el francés?

Escribir

¿Escribes bien el francés?

¿Escribes bien el creole?

¿Te gusta escribir el francés?

¿Te gusta escribir el creole?

¿Haces muchas faltas cuando escribes el creole?

¿Haces muchas faltas cuando escribes el francés?

Hablar

¿Articula con claridad el francés?

¿Muestra dificultades en el habla?

¿Puede mantener una conversación simple en francés?

¿Toma parte en las discusiones en clase?

¿Contesta al teléfono y recoge mensajes correctamente en francés?

¿Puedes enseñar o explicar algo en francés?

¿Usa el tiempo pasado y futuro correctamente?

¿En casa hablan más francés que creole?

¿En casa hablan más creole que francés?

Comprender

- ¿Comprendes cuando lees un texto escrito en creole?
- ¿Comprendes cuando lees un texto escrito en francés?
- ¿Cuándo te hablan en francés, comprendes?
- ¿Cuándo escribes un texto en creole, lo comprendes?
- ¿Cuándo escribes un texto en francés, lo comprendes?

ANEXO I – D

Modelo de entrevista a los padres de familia

Con el objetivo de recoger información acerca de la opinión de los padres sobre la escuela, el papel de éstos en el asunto educativo como un apoyo fundamental en el desarrollo de la comprensión de lectoescritura, su responsabilidad y el compromiso que éstos deben tener con las escuelas, se aplicó la siguiente encuesta a maestres de Educación Primaria Pública, particularmente las escuelas mencionadas:

- a) ¿Cuál es su nivel educacional o escolaridad?
- b) ¿Cuál es su profesión o en qué se dedica como trabajo?
- c) ¿Hablan con sus hijos de la escuela o de las actividades realizadas en aula?

- d) ¿Para enterarte de las actividades de tu hijo y su desempeño escolar, te vas a la escuela para hablar con los directivos y maestros de la escuela?
- e) ¿Permaneces en el hogar cuando tienes tiempo libre?
- f) ¿Tú le preguntas siempre a tu hijo respecto de su trabajo, es decir, si tiene o no, ejercicios de lectoescritura para hacer en casa?
- g) ¿Hay bibliotecas o libros en el hogar que le permiten al alumno desarrollar una actitud positiva hacia la lectoescritura?

ANEXO I – E

Texto 1

El padre de Nene la quería mucho. Dicen que no trabajaba bien cuando no había visto por la mañana a "la hijita". Él no le decía "Nené" sino la "hijita". Cuando su papá venía del trabajo, siempre salía ella a recibirlo con los brazos abiertos, como un pajarito que abre las alas para volar; y su papá la alzaba del suelo, como quien coge de un rosal una rosa. Ella lo miraba como mucho cariño, como si le preguntase cosas: y él la miraba con los ojos tristes como si quisiera echarse a llorar. Pero en seguida se ponía contento, se montaba a Nené en el hombro y entraban juntos en la casa, cantando el himno nacional. Siempre traía el papá un libro nuevo y se lo dejaba ver cuando tenía figuras; y a ella

le gustaban mucho unos libros que él traía, donde estaban pintadas las estrellas, que tiene cada una su nombre y su color: y allí decía el nombre de la estrella colorada, y el de la amarilla, y el de la azul, y que la luz tiene siete colores, y que las estrellas pasean por el cielo, lo mismo que los niños por un jardín.

a. Lee el siguiente pasaje tomado de Nené Traviesa (José Martí) y determina mediante una lectura rápida:

1. El punto de vista de José Martí hacia los niños.
2. A quiénes se refieran las palabras subrayadas.
3. Los equivalentes de las palabras: Nené y Papá.
4. Qué tiempos verbales predominan en el texto y porqué?
5. Busca todos los referentes de Nené y su padre
6. Dibuja algún contenido del texto.

b. ¿Por qué Martí escribe "... y ... él la miraba con los ojos tristes, como si siquiera echarse a llorar"?

c. Reflexiones. Comenta con tu compañero las siguientes ideas:

- Cuando se leen las palabras.
- Para comprender un texto es necesario leer rápido.
- Generalmente se lee rápido para determinar sobre qué es el texto, cómo está organizado, conocer el punto de vista del autor y cómo enfoca el autor el tema.
- La lectura rápida a saltos te permite ahorrar tiempo en cuanto que te ayuda a decidir que leer.

Nota: Texto de evaluación para la lectoescritura del francés

Texto 2

Recientemente se realizaron estudios de investigación para mostrar la interrelación de la vida. Uno de esos estudios se llevó a cabo con un conjunto de monos que habitaba en la costa de Japón. A los monos se les enseñó a comer boniato de una forma particular. Esta conducta no era típica de los

monos. Otros monos que también vivían en la isla comenzaron a imitar la manera particular de comer boniato. Pronto ya era 100 monos los que comían boniatos así. En esa misma época, monos de otras islas a casi 200 millas comenzaron a comer boniatos de igual forma. Estos monos nunca tuvieron contacto con los monos de la primera isla. A este fenómeno se le llamó "El caso de los monos hambrientos"

Lee el texto siguiente y:

1. Determina su género.
2. El texto cuenta de una historia presente o del pasado.
3. Escríbele un título.
4. Determina la oración del tema.
5. Cuéntale el fenómeno en unas 5 líneas (el resumen del texto con tus propias palabras)

Nota: Texto de evaluación para la lectoescritura del creole

ACRÓNIMAS Y SIGLAS UTILIZADAS

ACDI	: Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional
AID	: Agencia para el Desarrollo Internacional
BID	: Banco Interamericano de Desarrollo
CAP	: Certificado de Aptitudes Pedagógicas
CEP	: Certificados de Estudios de Primaria
D.É.N	: Departamento de la Educación Nacional
DGEA	: Dirección General de Educación de Adultos
DPCE	: Dirección de Planeación y Cooperación Externa
ENI/ EPT	: Escuela Normal de Profesores / Educación Para Todos
FAO	: Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU) para la Agricultura y Alimentación

IPN	: Instituto Pedagógico Nacional
MENC	: Ministerio de Educación Nacional y de la Cultura
MENJS	: Ministerio de Educación Nacional de la Juventud y Deportes
OIT	: Organización Internacional del Trabajo
OMS	: Organización Mundial de la Salud
ONAAC	: Oficina Nacional de Alfabetización y Acción Comunitaria
ONEC	: Oficina Nacional para la Educación Comunitaria
ONG	: Organización No Gubernamental que generalmente opera dentro de una localidad o país
ONPEP	: Oficina Nacional para la Participación y la Educación Popular
PAM	: Programa Alimenticio Mundial
PEB	: Proyecto de Educación Básica
PNEF	: Plan Nacional de Educación y Formación
PNUD	: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEA	: Secretaría de Estado de Alfabetización
SIACO	: Situación de Aprendizaje Cooperativo

- UNESCO : Organización de la Naciones Unidas para la
Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNICEF : Fondo de las Naciones Unidas para la
Infancia
- UNH : Unión Nacional de Normalistas Haitianos
- USAID : Agencia Americana para el Desarrollo
Internacional