

# Shimmering Words

RESEARCH AND PEDAGOGY  
E-JOURNAL

<http://revistas.ustatunja.edu.co>

## **Institución Editora**

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS,  
SECCIONAL TUNJA

## **Editor**

M.A. Gladis Leonor Arias Rodríguez  
Universidad Santo Tomás, Tunja,  
Colombia

## **Co-editor**

M.A. Eliana Edith Roberto Flórez  
Universidad Santo Tomás, Tunja,  
Colombia

## **Editorial assistant**

Ivoha Flor Anayma Perdomo Vicent  
Colaborador externo

Volumen de la Revista No. 10

AÑO 2020

## **Periodicidad**

ANUAL

## **ISSN (En Línea)**

2463-0403

## **Dirección Postal**

Instituto de Lenguas Fray Bernardo de  
Lugo, O.P.  
Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja  
Calle 19 No. 11-64. Tunja (Boyacá), Colombia

## **Teléfono**

(8) 7440404, Ext. 5980

## **E-mail**

[shimmeringwords@ustatunja.edu.co](mailto:shimmeringwords@ustatunja.edu.co)

Hecho el depósito que establece la ley Los conceptos expresados en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Institución, ni a la publicación.

La Revista Shimmering Words: Research and Pedagogy E-Journal, es un órgano de difusión del Instituto de Idiomas de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, que muestra los productos de investigación generados a partir de diferentes avances científicos y tecnológicos, dirigida al público en general.

Se trata de una publicación de periodicidad anual. Para la recepción de artículos se dispone el correo institucional: [shimmeringwords@ustatunja.edu.co](mailto:shimmeringwords@ustatunja.edu.co)

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
COLOMBIA**

**FRAY BERNARDO DE LUGO, O.P.  
LANGUAGES INSTITUTE**

**LOCAL MANAGERS**

**Fr. Álvaro José ARANGO RESTREPO, O. P.**

Chancellor

**Fr. Omar Orlando SÁNCHEZ SUÁREZ, O.P**

Vice-chancellor

**Fr. Héctor Mauricio VARGAS RODRÍGUEZ,  
O.P.**

Administrative and Financial Vice - chancellor

**PRODUCTION TEAM**

**M.A. Víctor Felipe Prada Hernández**

Languages Institute

**Fray Bernardo de Lugo, O.P.**

Coordinator

**M.A. Gladis Leonor Arias Rodríguez**

Journal Editor

**M.A. Eliana Edith Roberto Flórez**

Co-editor

**COMITÉ EDITORIAL**

**Carmen Helena Guerrero, Ph. D.**

Junior professor and researcher,  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas,  
Bogotá – Colombia.

helen.guerrero.ud@gmail.com

**Beatriz Potter, Pd. D.**

Instructional Technologist and Lecturer in  
Spanish,  
Valdosta State University,  
United States.

bpotter@valdosta.edu

**Miguel Martínez Luengas, Ph. D.**

Doctor en Educación (c)- ELT in Education  
Énfasis

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá - Colombia

miguel.martinez.gestor@gmail.com

**Master Jaime Ancajima Alama**

Coordinador de la Unidad de Formación Do-  
cente del Centro de Idiomas,

Docente de la Facultad de Ciencias de la Edu-  
cación,

Universidad de Piura - Perú.

jaime.ancajima@udep.pe

**Graphic Designer**

Karol Fernanda Ramos D.G.

**Buhos Editores LTDA.**

**OJS Manager**

**ISSN: 2463-0403**

**Nº: 10 – 2020**

© Derechos Reservados

Universidad Santo Tomás

Suscripciones y Canje

Calle 19 No. 11-64 – Tunja - Boyacá

PBX: 7440404 – Exts.: 31230 – 31239

Desde cualquier lugar del país

Línea Gratuita: 018000932340

www.ustatunja.edu.co

## COMITÉ CIENTÍFICO

### **Ken Beatty PhD.**

TESOL professor,  
Anaheim University,  
Canada.

[kenbeatty@mac.com](mailto:kenbeatty@mac.com)

### **Carlos Andrés Palacio Gómez Ph. D. in**

Science from the Ghent University, Belgium,  
Junior professor and researcher,  
Universidad Antonio Nariño  
Colombia.

[carlospalacio@uan.edu.co](mailto:carlospalacio@uan.edu.co)

### **M.A. Laura Rodríguez**

Professor and researcher,  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

[bennneta06@gmail.com](mailto:bennneta06@gmail.com)



# Contenido

<b>Reflection as a tool for improving the praxis of future teachers: La Réflexion comme outil d'amélioration de la praxis des futurs professeurs: stage de formation professionnelle initiale des enseignants</b>	
<i>Sergio Andrés Rodríguez Ruedas</i> .....	6
<b>La crónica como medio didáctico para el FLE</b>	
<i>Carlos Mario Estévez Jerez</i> .....	20
<b>La construction des compétences professionnelles des enseignants stagiaires grâce au dispositif de formation de l'Université de Pamplona</b>	
<i>Daniela Garcia Vasquez</i> <i>Paula Suárez Saavedra</i> <i>Diana Carolina Rozo Becerra</i> .....	29
<b>El diario personal: herramienta de promoción de la escritura y el autoconocimiento</b>	
<i>Elsa de la Cruz Santiago</i> <i>Luis Alejandro Acevedo Zapata</i> .....	58
<b>Les Techniques mises en pratique pour l'enseignement de la compréhension et production orale dans les cours niveau A2 du Français langue étrangère</b>	
<i>Francy Liliana Rodríguez Pérez</i> <i>Wilder Mauricio Romero Gómez</i> .....	77
<b>“Hand Off” Project: Path of Life and Values</b>	
<i>Harold Rodrigo Ortega Mogollón</i> <i>David Ricardo Gil Leguizamón</i> .....	91
<b>English Classes as Scenarios for Higher Thinking and Autonomy</b>	
<i>Yomaira Angélica Herreño-Contreras</i> .....	99
<b>La Pédagogie du Projet : un Outil D'évaluation en Cours de Langue Etrangère</b>	
<i>Vianey Castelán Flores</i> <i>Norma Flores González</i> <i>Mónica Zamora Hernández</i> .....	113
<b>Quelle est la relation et les spécificités entre Ontologie Humaine Critique, les Droits Humains, et l'Éducation?</b>	
<i>Ivoha Flor Anayma Perdomo Vincent</i> <i>Colette Vincent</i> .....	132
<b>Emergencias en la construcción de identidad del docente virtual en Colombia</b>	
<i>Yannyd Morales Dussan</i> .....	141

## Editorial

*Gladis Leonor Arias Rodríguez<sup>1</sup>*

People around the world are living an age of change, the pandemic situation (Covid 19) appeared and made people alter their habits and customs; everybody should take different decisions in order to act out to the new needs; our purpose in this volume is to take care of health without stopping work and study; However, we realize, it has not been an easy task for many of the population around the world.

In the Education field, we can see different situations, for instance, millions of children and young people are confined to study and work from home. Doctors, psychologists, professors, and pedagogues (2004)<sup>2</sup> state that children and young people are social living beings who need the interactions in order to build their personality and acquire habits which are a need to live in society. Hence, the circumstances of the pandemic situation could have serious psychological and behavioral repercussions on this population.

On the same hand, higher education faces big challenges generated by the situation of confinement; for example, the Internet connection, methodologies through digital tools, teachers and students' training to develop virtual classes, appropriate resources that motivate and provide learning. There are many aspects to analyze and highlight during this pandemic situation and specially in

the Educational field. What is perceived is that education is experiencing many changes in short time, and many of them will remain after the confinement.

Despite the difficulties that we have been experiencing experience, it is time to take advantage of the use of technology to innovate with virtual tools that can contribute to improve out teaching and learning practices. Many tools and resources have risen in different web pages; thus, it is important explore and include them as support on teaching in different areas of knowledge. All what we can explore and learn using digital tools is profit in the improvement of education.

Finally, something to stand out in the virtual work is the teamwork. Sometimes we do not know what are the most suitable digital tools to work in our field of study, the best option is to ask our partners, classmates, mates and anyone else; teachers can help each other from their own experience. It is expected that digital tools facilitate teachers and students' work, contribute to overcome learning problems, and improve academic processes.

1 English Teacher, researcher and editor of the Shimmering Words: research and pedagogy e-journal, Universidad Santo Tomas - Colombia. [gladis.arias01@usantoto.edu.co](mailto:gladis.arias01@usantoto.edu.co), [shimmeringwords@ustatunja.edu.co](mailto:shimmeringwords@ustatunja.edu.co)

2 National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Young children development in an environment of relationships. *Working paper N° 1*. Harvard University. Retrieved from: <http://www.developingchild.net>

# La Réflexion comme outil d'amélioration de la praxis des futurs professeurs : stage de formation professionnelle initiale des enseignants

## La reflexión como herramienta para mejorar la praxis de los futuros profesores: curso de formación profesional inicial para profesores

*Sergio Andrés Rodríguez Ruedas<sup>3</sup>*

### Abstract

This paper presents the results of a study undertaken at the foreign language program from the University of Pamplona in which the researcher analyzed the importance of reflection and reflecting teaching during one of the phases of the practicum process. Providing a reflecting process can improve teachers' development, knowledge and skills since it allows them to understand the complexity process of learning how to teach and teaching a foreign language.

The findings suggest that reflecting upon what was done in the courses and ameliorating teaching practices are a major concern among student teachers. The findings also indicate that the reflecting process had a positive impact on student teachers since it permitted them to be conscious of implications of teaching a foreign

---

<sup>3</sup> He is a Ph. d. student from Université Paris 8 Vincennes-Saint-Dennis, holds a master's degree in linguistics and literature from Sorbonne University and a bachelor's degree in foreign languages English and French from Universidad de Pamplona. He belongs to the research groups GRILEX and CIEL from the Universidad de Pamplona. seanrol@hotmail.com – s.andre.rod@gmail.com

language, as well as the need to master affective and professional skills related to the foreign language teaching and learning process.

**Key words:** reflection-in-action, reflection-on-action, student and teachers, teacher assistant practicum stage, reflecting teaching.

## Résumé

Cette étude présente les résultats d'une recherche développée au sein de la License en langues étrangères à l'université de Pamplona, dans laquelle le chercheur a analysé l'importance de la réflexivité ainsi que la réflexion dans l'enseignement au cours de l'un des stages du processus de pratique professionnelle. Fournir un processus réflexif peut améliorer le développement, les connaissances et les capacités des professeurs car il leur permet de comprendre la complexité qu'est le fait d'apprendre comment enseigner et d'enseigner une langue étrangère. Les résultats indiquent que réfléchir à ce qui a été fait dans les cours et améliorer les pratiques éducatives sont une affaire d'intérêt chez les maîtres en formation. Les résultats indiquent en plus que le processus réflexif a eu un impact positif sur les participants car il leur a permis d'être conscients des implications inhérentes à l'enseignement d'une langue étrangère et de voir le besoin de maîtriser les différents aspects faisant partie du processus de l'enseignement d'une langue.

**Mots-clés:** réflexion dans l'action, réflexion sur l'action, dispositif de formation, maître en formation, enseignement réflexif.

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona. En ella, el investigador analizó la importancia de la reflexividad y la reflexión en la enseñanza durante la una de las etapas del proceso de práctica profesional. Brindar un proceso reflexivo puede mejorar el desarrollo, el conocimiento y las capacidades de los docentes ya que les permite comprender la complejidad de aprender a enseñar así cómo enseñar un idioma extranjero. Los resultados indican que reflexionar sobre lo que se ha hecho en los cursos y mejorar las prácticas educativas es un tema de interés para los profesores en formación. Los resultados también indican que el proceso reflexivo tuvo un impacto positivo en los participantes ya que les permitió ser conscientes de las implicaciones inherentes de la enseñanza de una lengua extranjera y ver la necesidad de dominar los diversos aspectos que forman parte del proceso de enseñanza de una lengua.



**Palabras clave:** reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, dispositivo de formación, profesor en formación, enseñanza reflexiva.

## Introduction

Les dispositifs de formation initiale des enseignants sont des stages qui impliquent un défi pour les maîtres en formation car ils doivent faire face à un processus d'enseignement dans lequel il y a un grand nombre d'implications qui doivent être prises en considération au moment d'enseigner une langue étrangère. Notamment, ces implications sont étroitement associées à la manière de faire passer, véhiculer et faire comprendre les savoirs, comment gérer la salle de classe, le ton de la voix, entre autres. Le dispositif de formation appelé assistant du professeur donne l'opportunité aux étudiants de la License en Langues Etrangères de l'université de Pamplona de faire face à un environnement éducatif réel et aussi d'apprendre comment enseigner une langue étrangère. De plus, selon Çimer, Çimer, & Vekli (2013) apprendre comment enseigner et enseigner une langue étrangère sont des processus complexes et multidimensionnels où il y a un grand nombre d'incertitudes dans lesquelles les maîtres en formation affrontent une série d'évènements imprévus apparaissant à n'importe quel moment dans peu importe quel environnement éducatif. C'est ainsi que les maîtres en formation requièrent de s'en occuper suivant un point de vue et schéma méthodologique et pédagogique. Dans ce but, ils entreprennent un processus de réflexion (Çimer, Çimer, & Vekli, 2013 ; Conway, 2001).

Le dispositif de formation assistant du professeur donne à ce dernier une immersion dans un environnement éducatif où il accompagne un professeur de langue étrangère dans ses cours à l'université de Pamplona. De plus, ils accomplissent une série de tâches comme des observations des cours, des éclaircissements sur les doutes des étudiants, corrections des évaluations, mais surtout, ils donnent des cours centrés sur des leçons de classe ou sur de petites unités thématiques.

Dorénavant, les maîtres en formations entreprennent un processus professionnel réflexif sur leurs expériences. C'est ainsi qu'à partir des réflexions ils apprennent des compétences complexes comme examiner leurs techniques d'enseignement, les approches et les comportements dans le contexte éducatif, acquérir des connaissances d'eux-mêmes et améliorer leur praxis éducative (Odabaşı-Çimer & Çimer, 2012 ; Şanal, 2006). À ce sujet, l'objectif de cette étude est d'examiner l'impact de la réflexion sur la praxis des maîtres en formation et d'analyser comment la réflexion les aide à être conscients de leur rôle de maître dans la salle de classe. Dans ce sens, nous présentons le concept de réflexion, ce qu'est un praticien réflexif, ensuite nous désignons le type de recherche, la méthodologie, les instruments de collecte des données et finalement les résultats de l'étude.

## Réflexion

Différentes études ont présenté la réflexion comme un sujet de recherche relevant du domaine de l'éducation (Conway, 2001 ; Çimer, 2007 ; Çimer, Çimer, & Vekli, 2013 ;



Day, 2001 ; Dinkelman, 2000 ; Freese, 2006 ; Griffiths, 2000 ; Odabaşı-Çimer, & Çimer, 2012 ; Şanal, 2006) et particulièrement avec un regard soutenu sur les praticiens ou maîtres en formation faisant le point de leurs réflexions sur leurs propres pratiques et performances dans le contexte éducatif.

Selon Dewey (1933) une pensée réflexive est une « considération active, persistante et prudente de toute croyance ou forme supposée de connaissance à la lumière des motifs qui la soutiennent et des autres conclusions auxquelles elle tend » (p. 9). Dans ce sens, quand un praticien réflexif s'affronte à des situations éducationnelles nouvelles ou inattendues dans la salle de classe, il entreprend un processus réflexif actif où il prend en considération ses aperçus et discernements de son expérience afin d'aboutir à des conclusions qui l'aident à prendre une décision pour modifier, continuer ou améliorer une situation particulière.

Selon Dewey (1933) la réflexion « implique que quelque chose est cru (ou pas cru), pas pour son propre compte, mais au travers de quelque chose qui fait comme preuve ou évidence, c'est-à-dire comme motif de croyance » (p. 3). Il continue à expliquer que la réflexion dénote une série de conséquences, lesquelles permettent à une personne de regarder et d'organiser d'une manière qui lui permette de conclure le résultat final.

Le terme réflexion est aussi divisé en réflexion dans l'action et réflexion sur l'action (Schön, 1987). La réflexion dans l'action est conçue comme un processus consciencieux qui se déroule pendant qu'une personne exécute une activité, donc cette réflexion se produit au milieu de l'action. Elle peut être synthétisée comme penser en faisant ou la réflexion dans le moment (Schön, 1994).

De l'autre côté, opposée à la réflexion dans l'action, Schön présente la réflexion sur l'action. Il explique que cette réflexion implique un processus cognitif qui ne se produit pas dans le moment où la personne accomplit une activité mais quand l'activité ou situation est déjà passée. Cette réflexion implique donc de penser à l'action ou situation en dehors de son contexte et de son temps de déroulement. C'est un processus mental intentionnel réalisé par une personne après avoir fait une activité (Schön, 1996). L'une des particularités de la réflexion sur l'action est qu'elle permet une pensée collective et collaborative centrée sur un événement passé. Ceci implique que la personne a la possibilité de réfléchir avec quelqu'un d'autre et de mettre ses aperçus dans sa propre analyse (Schön, 1994).

## **Maître praticien réflexif**

Selon Bouissou & Brau-Antony (2005) un praticien réflexif est celui qui fait une prise de conscience dans laquelle son comportement, ses actions et ses cadres mentaux servent d'éléments de base pour percevoir et analyser sa façon d'agir et en même temps pour évaluer les effets de son action. Afin de former des praticiens réflexifs, le contexte éducatif doit fournir des processus textuels dans lesquels les praticiens jouent le rôle

d'acteurs de leurs pratiques et pour ce faire ils tentent de mettre en cause leurs cadres didactiques de référence initiaux ainsi que leurs savoirs.

De leur côté, Odabaşı-Çimer, & Çimer (2012) soutiennent que réfléchir permet au maître en formation d'avoir un meilleur aperçu de ce qu'il se passe dans le contexte éducatif car au travers de la réflexion il peut améliorer sa praxis éducative, le contexte d'apprentissage et la qualité de l'éducation. Un praticien réflexif est celui qui adopte un regard critique sur ses manières d'agir dans les différentes situations éducatives et qui prend des décisions pour améliorer son entourage et le contexte éducatif immédiat. Ceci avec l'intention de fournir une éducation pertinente et adaptée aux besoins éducatifs des élèves (Yates, 2005).

La réflexion est, d'un point de vue socio-pédagogique, une attitude et un processus cognitif désirable, et nécessite d'être promue chez les maîtres en formation. De nos jours, l'éducation nécessite d'avoir des étudiants réflexifs en formation mais ceux-ci ont besoin d'espaces d'entraînement pour réfléchir sur comment enseigner et sur les expériences d'enseignement. De cette manière ils pourront en tirer profit pour apprendre. Conway (2001) explique qu'être un étudiant-maître réflexif implique de « repenser à » pour voir et comprendre les expériences d'enseignement et la relation avec les élèves et la salle de classe. Ceci donne l'opportunité de reconstruire et de recadrer le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère car la réflexion implique de collecter et d'évaluer les informations et les événements passés afin de fournir une solution, une conclusion ou une amélioration du contexte éducatif de la langue étrangère.

Selon Odabaşı-Çimer, & Çimer (2012) quand les professeurs apportent leurs aperçus dans les processus réflexifs, ces aperçus deviennent une source de connaissances qui leur permet de s'interroger sur ce qu'ils ont fait dans le cours de langue étrangère dans la salle de classe. Par conséquent, ils aboutissent à un processus de prise de décisions sur leurs pratiques et arrivent à des conclusions dans l'intérêt d'améliorer éventuellement leur enseignement.

Cependant, il est important de mentionner que selon les mots de Çimer, Çimer, & Vekli (2013) la qualité et le succès d'une pratique réflexive « dépend non seulement des compétences réflexives de l'étudiant mais aussi de la qualité du support fourni par l'environnement d'apprentissage » (p. 5). Si l'étudiant n'a pas eu d'opportunités pour faire des réflexions ni d'outils pour en réaliser, ses réflexions seront centrées sur de simples intuitions et des interprétations.

Dans ce contexte de réflexion, le maître praticien réflexif découpe les situations vécues en morceaux et arrive à mieux comprendre ses propres actions. Par conséquent, dans des situations futures il réinterprétera, recadrera et analysera ses expériences à partir de son vécu et d'une perspective différente. Cet ensemble d'expériences passées et analysées, vient faire partie d'un répertoire d'« exemplars » (Schön, 1987). Les « exemplars » (on pourrait les traduire comme des modèles) sont des situations auxquelles les maîtres en formation ont dû faire face dans le passé et qui peuvent être transposés quand des situations troublantes émergent dans la salle de classe.

L'importance du répertoire d' « exemplars » réside dans le fait qu'un grand nombre de situations problématiques possède des caractéristiques similaires aux situations qu'il a déjà vécues (répertoire).

## **Méthodologie de l'étude et instruments pour la collecte des données**

Cette recherche qualitative suit une étude de cas multiples car elle permet d'explorer des cas dans une période de temps déterminée dans laquelle une collecte des données approfondie se réalise (Creswell, 2013). Bichindaritz (1995) affirme qu'une étude de cas est une méthode d'investigation empirique basée sur l'étude d'un fait de la vie réelle ou l'acquisition de la perception la plus complète du sujet à étudier. Les instruments de collecte de données fournissent une gamme de données qualitatives centrées sur le phénomène d'étude, notamment plusieurs aspects tels que les instruments de réflexion au sein du dispositif de formation, les expériences, réflexions et perspectives des maîtres en formation par rapport au fait d'apprendre à enseigner et d'enseigner une langue étrangère.

Le questionnaire est le premier instrument de collecte des données et a servi pour fournir des généralisations pour une large population (Creswell, 2008) qu'est l'ensemble d'étudiants en langues étrangères à l'université de Pamplona. Cet instrument consiste en une série de questions centrées sur les expériences, perceptions et réflexions des maîtres en formation par rapport à leur première expérience comme maître de langue étrangère dans un contexte éducatif réel. Après les questionnaires, nous avons élaboré une analyse des réponses et avons dégagé et établi les questions qui ont nécessité d'être traitées en profondeur dans l'entretien semi-structuré, lequel a permis de voir « l'histoire cachée derrière les expériences des participants » (McNamara, 1999, p. 1).

Les documents réflexifs des maîtres sont le troisième instrument, on y voit de manière écrite les pensées, émotions, aperçus et impressions des participants par rapport au dispositif de formation assistant du professeur. Ces écrits sont un verbatim riche qui nous permet de rentrer dans la psyché, pensée et souvenirs des participants, justement pour éclaircir le phénomène d'étude.

L'observation non-participante a été aussi utilisée dans cette étude car il n'y a pas de participation de l'observateur dans les activités du groupe et il n'y a pas de relation entre le chercheur et le groupe (Singh & Dickson, 2010). Cette observation a permis de témoigner de ce qu'il s'est passé sur le terrain pendant que les maîtres en formation ont réalisé leurs cours.

## **Contexte et participants**

Le contexte dans lequel cette étude s'est développée est la License en langues étrangères à l'université de Pamplona. Au sein de cette License les maîtres en formation des langues étrangères qui possèdent un niveau de langue B1-B2 sont confrontés à un dispositif de formation proposé dans le 7ème semestre et appelé

l'assistant du professeur. Ce dispositif a été choisi pour cette étude car il offre aux maîtres en formation l'opportunité de réaliser une série d'activités établies et d'en faire des réflexions. Normalement, ces étudiants entreprennent une immersion de type réel dans un contexte éducatif qui est un cours de langue des niveaux A1 à B1. Afin de mener cette étude de cas 12 participants de la License en langues étrangères et appartenant au 7ème semestre ont été choisis dans la population de manière aléatoire.

## Analyse des données

Les données qualitatives collectées ont été regroupées, codifiées et catégorisées en fonction de certains aspects tels que l'utilité, la perception, la préparation, le défi que représente le fait d'apprendre comment enseigner et d'enseigner la langue étrangère. Nous avons tiré profit du logiciel MAXQDA car il nous a permis de réaliser le processus d'organisation, de réduction et de codification des données. En même temps, nous avons suivi les étapes proposées par Taylor-Powell & Renner (2003) pour mener une analyse de contenu.

## Résultats

Même si c'était la première fois que les maîtres en formation ont eu l'opportunité d'interagir dans un contexte éducatif réel et même si c'était la première fois qu'ils ont entrepris une disposition réflexive face à leur travail et à la façon d'agir dans un cours, les résultats indiquent qu'ils ont vécu une prise de conscience et une abstraction réfléchissante qui ont débouché à une perception de leur propre façon d'agir. Ceci a influencé positivement la manière dont ils enseignent la langue étrangère et dont ils apprennent à l'enseigner.

## La réflexion comme un moyen guidant la maîtrise du champ disciplinaire

Les résultats indiquent que les maîtres en formation sont intéressés à améliorer leurs pratiques éducatives dans la salle de classe et à maîtriser les différents aspects faisant partie du processus de l'enseignement d'une langue. Ceci est le cas du participant 1 qui a entrepris une réflexion dans l'action et regarde son passé afin d'y percevoir l'articulation entre les savoirs acquis pendant les semestres précédents et ses savoirs pratiques quand il a été confronté à enseigner la langue étrangère et un sujet précis dans un cours réel de langue.

Il dit par rapport à l'enseignement, [qu'il est nécessaire de] « créer une ambiance d'interaction très agréable au moment de faire la classe car c'est cela ce qui guidera la réussite éducative ce qui permettra de consolider le rôle de l'enseignant ». Ceci met en évidence la posture du maître en formation qui maîtrise les enjeux et aspects donnant lieu à un enseignement optimal et les met en place pour que l'enseignement soit significatif pour les étudiants. Ce retour de la pensée sur elle-même et sur les

évènements passés ont facilité chez le maître en formation et ses collègues, l'installation d'une posture réflexive et une pensée critique.

Les participants ont affirmé qu'au travers d'une disposition réflexive ils sont arrivés à la conclusion que l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à savoir comment la grammaire fonctionne ou comment la structure d'une langue se forme ou s'articule mais cela va au-delà de ces aspects grammaticaux, car enseigner une langue implique la mise en place d'un ensemble de procédures, techniques, méthodologies, interaction, langage adapté au niveau des étudiants, motivation, entre autres.

Subséquentement, dans l'enseignement, les maîtres en formation ont besoin d'entreprendre un processus de réflexion sur l'action simplement parce que le champ éducatif de l'enseignement-apprentissage d'une langue est complexe et pour fournir un bon processus d'enseignement ils ont besoin d'être conscients des aspects et situations qui ne se sont pas passés selon ce qu'ils ont prévu et planifié. Ceci les aide à les modifier ou à les changer.

C'est ainsi que le dispositif réflexif appelé assistant du professeur fournit aux maîtres en formation des moyens et espaces non seulement pour une prise de conscience par rapport à ce qu'ils savent et ce qu'ils ont fait sur le terrain mais aussi pour une abstraction réfléchissante qui les aide à juger ce qu'ils ont bien et mal fait pendant les moments éducatifs.

La réflexion sur l'action peut aussi entraîner un changement d'une croyance par rapport à l'enseignement d'une langue étrangère et mettre au défi des suppositions. Quand les participants ont entrepris leurs premières expériences éducatives dans l'enseignement d'une langue, ils avaient des idées préconçues sur ce qu'est le fait d'enseigner une langue, et celles-ci ont guidé leurs premiers cours d'enseignement.

Les participants voyaient souvent l'enseignement d'une langue étrangère comme un transfert de connaissances de la langue dans la salle de classe. Néanmoins, quand ils ont perçu leur propre façon d'agir au travers de la réflexion, ils se sont rendu compte que l'enseignement est un processus complexe qui implique plus qu'un transfert de connaissance au sens de passage de témoin.

Le participant 3 a dit de l'enseignement « il s'agit de communiquer, expliquer, répéter la consigne, redire ou faire redire la règle, la faire respecter, inciter à participer, solliciter, entraîner, encourager, etc. Alors, cette expérience m'a renforcé dans mon désir d'enseigner et de m'occuper de l'enseignement ». La réflexion sur l'action entraîne alors un changement d'idéologie et une réalisation de ce qu'est le processus d'enseignement pour de vrai.

## **La réflexion sur les compétences affectives et professionnelles**

Les résultats indiquent aussi qu'après avoir conduit une réflexion sur l'action à partir d'un point de vue méthodologique et pédagogique, les maîtres en formation se sont rendu compte du besoin de maîtriser certaines compétences car dans n'importe

quel champ éducatif il doit y avoir une articulation entre savoirs formalisés propres à la langue et les savoirs pratiques et pédagogiques pour l'enseigner. Ces compétences sont le management du cours, la maîtrise de la nervosité, la modulation de la voix et le fait d'être davantage préparé à enseigner certains aspects de la langue comme la grammaire et la prononciation.

La réflexivité dans ce cas est une compétence clé et un outil qui apporte une harmonie à la salle de classe et aussi aux maîtres en formation car elle leur permet de détecter ce dont ils manquent et ce dont la salle de classe a besoin. L'extrait suivant du participant 7 reflète qu'il y a un besoin d'améliorer certaines compétences affectives au moment de donner un cours de langue : « des nerfs et de l'anxiété au moment d'être en classe puisque l'enseignement n'est pas facile ».

## **La réflexion pour renforcer une posture professionnelle**

Les résultats indiquent en plus que la réflexion faite pendant le dispositif assistant du professeur a eu un effet positif sur les participants car elle leur a permis d'être sûrs qu'ils veulent être professeurs de langue étrangère et d'être conscients des implications inhérentes à l'enseignement d'une langue étrangère. Les participants ont exprimé que le fait d'apprendre comment enseigner et enseigner une langue étrangère sont des processus complexes et que jusqu'à présent ils n'étaient pas sûrs de vouloir être professeurs.

Sur la base de l'expérience des premiers cours d'enseignement et de la réflexion de ces expériences à partir d'un point de vue personnel, ils sont arrivés à la conclusion qu'ils sont intéressés par l'enseignement des langues et sont convaincus d'avoir la vocation pour être professeurs de langue. Par conséquent, le participant 7 a dit [la réflexion] « cela m'a permis de constater mon intérêt et ma vocation pour enseigner ». Cette formation à la réflexivité permet alors un passage de l'incertitude à vouloir être professeur vers le constat de vouloir vraiment l'être.

## **La réflexion comme moyen pour faire face aux situations éducatives dans la salle de classe**

La réflexion dans l'action a normalement eu lieu quand un maître en formation a dû faire face à une situation disruptive pendant son processus d'assistant du professeur. C'est pendant les situations inattendues que les maîtres en formation réfléchissent immédiatement à ce qu'ils peuvent faire pour que l'environnement dans la salle de classe soit aussi correct que possible.

Par exemple, les participants ont exprimé le fait qu'ils ont dû réfléchir à quoi faire quand les situations suivantes ont surgi : pas d'électricité pendant 30 minutes, le temps planifié pour les activités n'était pas suffisant, l'indiscipline dans la salle de classe, entre autres. Le participant 3 a indiqué que pendant le manque d'électricité, il a improvisé et a changé les activités qu'il avait planifiées et en a proposé d'autres. Il a modifié l'activité de compréhension d'un audio pour une production écrite. Cette situation lui a permis



de faire preuve d'une capacité de réflexivité et de proposer, à partir d'un point de vue méthodologique, de nouvelles activités.

Le participant 5 a expliqué qu'il a planifié ses activités avec un temps précis mais étant donné que les étudiants ont pris plus de temps à développer les activités il a dû réfléchir rapidement à quoi faire afin de leur donner plus de temps pour finir ces activités. Il a dit « dans le cours que j'ai développé il y avait un problème lié au temps, de cette façon j'ai laissé une activité à développer à la maison avec laquelle les étudiants auraient la possibilité de renforcer leurs connaissances sur le sujet ». Cette réflexion lui a permis de comprendre que le développement de toutes les activités n'est pas l'objectif final du cours mais la compréhension et la mise en commun de réponses. Un professeur doit veiller à ce que les étudiants comprennent les thématiques et non à ce qu'ils remplissent et fassent toutes les activités dans la salle de classe, il doit savoir que certaines activités peuvent se réaliser à la maison.

Finalement le participant 10 a expliqué que contrôler les étudiants bavards était un défi et que cela empêchait le bon déroulement de la classe car les étudiants ne prêtaient pas suffisamment attention. Bavarder devenait contagieux comme une boule de neige qui amalgamait les autres étudiants. Il a toutefois pris des actions pour minimiser cette situation. Il explique : « c'était très difficile d'exiger des étudiants de faire silence car quand on dit SILENCE S'IL VOUS PLAÎT, ils font silence, mais après un moment ils recommencent à parler ». Même si les réflexions et actions prises au moment ne lui ont pas permis d'anéantir complètement cette situation disruptive celle-ci lui a tout de même permis de réfléchir aux meilleures techniques de management de cours.

## **L'influence de la réflexivité sur le dispositif de pratique assistant du professeur**

Apprendre à comment enseigner est un processus complexe dans lequel il y a des hauts et des bas. La réflexivité dans ce contexte éducatif aide les étudiants à évaluer comment ils apprennent à enseigner et comment ils enseignent comme tel. L'introspection établit les chemins pour construire un rapport distancié à l'action. Cette distance aboutit à l'installation et la mise en place d'une posture réflexive qui a des répercussions sur la formation du maître. C'est ainsi que la réflexivité a influencé le dispositif en formation assistant du professeur de plusieurs manières. Tout d'abord, au moment d'enseigner, il y a certains aspects que les participants n'ont pas prévus (problèmes de discipline, le matériel, manque de temps, entre autres) mais à travers la réflexion il y a eu une articulation entre l'analyse didactique de leur travail dans la salle de classe et le contexte, ce qui a abouti à une prise de décisions qui ont eu un impact direct sur le contexte éducatif. Ces réflexions vont influencer ce qu'ils pourront faire dans des activités futures.

La deuxième influence de la réflexion et de l'évaluation des effets de sa propre action dans la salle de classe se découvre dans l'inclusion de nouvelles connaissances. A travers la réflexion les maîtres en formation construisent des connaissances liées à des procédures, manières d'enseigner, la langue et activités qui ont fonctionné ou pas. Ces nouvelles connaissances sont acquises car les maîtres en formation voient et analysent



ce qui était correct et ce qui a mal fonctionné dans les cours. Les situations positives leur ont permis de dire qu'ils peuvent agir d'une certaine façon ou faire quelque chose de telle manière dans le futur. Par contre, les situations négatives et qui n'ont pas fonctionné leur donnent l'opportunité de penser et de trouver de nouvelles manières de faire les choses dans le but d'éviter l'échec.

En général, la réflexivité dans le dispositif assistant du professeur doit être prise en considération dans le but d'aider les maîtres en formation à devenir de meilleurs professeurs dans le futur. Un professeur qui ne réfléchit pas par rapport à sa pratique et ses effets dans le contexte éducatif n'apprend pas de son expérience. Par contre, quand il le fait, il améliore les aspects méthodologiques, attitudeaux et comportementaux qui concernent le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue.

### **Influence de l'utilisation des documents réflexifs pour promouvoir la réflexivité**

Les documents proposés afin d'entreprendre des processus de réflexivité (fiches d'items analysables, questionnaires, fiches) ont influencé positivement le développement de la capacité de réflexivité de trois manières.

D'abord, ils ont servi de moyens pour les maîtres en formation de faire un rapport entre leurs savoirs académiques et leurs propres pratiques professionnelles et en même temps de percevoir leurs propres façons d'agir dans la salle de classe de langue. Ce qui implique de s'extraire de son cadre habituel de référence afin de faire une mise en place d'une posture réflexive qui permet d'aboutir à un passage du « faire » à l'« agir », qui implique, à la fois, de faire des choix parmi différents cadres interprétatifs justement pour trouver les meilleurs moyens d'agir et de faire dans des futurs cours de langue.

De plus, les documents ont servi de moyen pour les maîtres en formation d'avoir un double rôle dans leur processus de formation : d'évaluateurs de leurs performances et d'autoformateurs. Avec ces documents, ils ont pu sortir de leur rôle de maître en formation et d'analyser et critiquer ce qu'ils ont fait pendant le dispositif d'assistant de professeur. Dans ce stade, ils sortent de leur rôle de maître pour évaluer leur performance à partir d'un regard « externe ».

Le deuxième rôle d'autoformateur implique que les maîtres en formation se disent à eux-mêmes ce qu'ils devront faire dans des situations futures ou ce qu'ils auraient dû faire autrement dans des situations passées. Par ce travail de mise en mots les maîtres relativisent leurs expériences et font un retour sur leur vécu. En plus, ils regardent la multiplicité des possibles scénarios qui ont pu se passer autrement.

En outre, la mise en mots de leur vécu dans ces documents et les réflexions qui y sont faites établissent le chemin pour former des maîtres professionnels réflexifs qui soient capables de rendre compte de leurs pratiques et de les expliciter afin d'établir

les décisions les plus adaptées, optimales dans un contexte donné et pour des situations éducationnelles similaires.

## Discussion

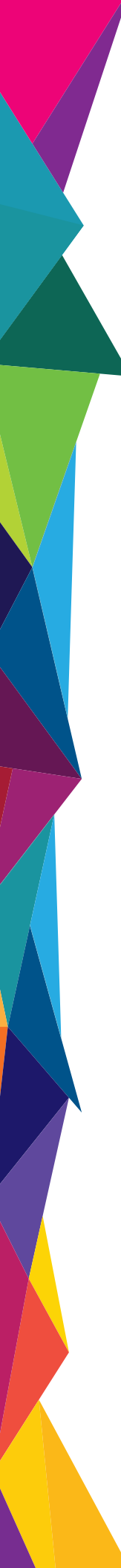
Ce qui est intéressant dans le fait de conduire des processus de réflexion dans les étapes initiales de pratique est que les maîtres en formation stockent un ensemble d'« exemplaires » ou modèles dans leur mémoire (Schön, 1987). On ne doute pas que les maîtres en formation ont à faire face à des difficultés pendant qu'ils enseignent une langue étrangère ; à partir de la réflexion sur ce qu'ils font, ils construisent des modèles ou des exemples situationnels qui vont leur servir au moment de rencontrer des situations éducationnelles troublantes similaires.

Comme il a été présenté dans les résultats, à travers la réflexion les participants ont mis en évidence le désir d'améliorer plusieurs aspects du processus d'enseignement d'une langue étrangère. La réflexivité est, alors, perçue comme un besoin dans le développement professionnel et le processus pour aider les maîtres en formation à devenir réflexifs et des professionnels réflexifs qui vont faire face à des situations inattendues dans le contexte éducatif. En plus, les résultats sont liés davantage à la réflexion sur l'action (Schön, 1987) qui est en quelque sorte la réflexion qui va probablement se passer car c'est la première fois que les maîtres en formation ont eu l'opportunité d'enseigner. La réflexion dans l'action a aussi été perçue dans les réponses des participants comme une faiblesse quand ils ont mis en place des mesures pour aborder des situations perturbatrices et en même temps elles n'ont pas fonctionné.

## Références

- Bichindaritz, I. (1995). Case-Based Reasoning adaptive to several cognitive tasks. In : Aamodt, A., Veloso, M.M. (eds.) ICCBR 1995. LNCS, vol.1010, pp 391-400. Springer, heidelberg.
- Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation : Regards critiques. Carrefours de l'éducation, 20(2), 113-122. doi:10.3917/cdle.020.0113
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporarily truncated to a temporarily distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 17:89-106.
- Creswell J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, 3e éd., Thousand Oaks, Sage Publications.

- Çimer, A. (2007). Effective Teaching in Science: A Review of Literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4, 1: 20-44, Available at <http://www.tused.org/internet/tused/default13.asp>
- Çimer, A., Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?. *International J. Educational Research*, 1(4), 133-149
- Day, C. (2001). Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships. The Course named “Understanding and Developing Reflective Practice” readings. School of Education, University of Nottingham, Nottingham.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath and Co publishers.
- Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development if critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education* 16: 195-222.
- Freese, A. R. (2006). Reframing one’s teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry, *Teaching and Teacher Education* 22:100– 119.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research* 33: 539 - 555.
- McNamara, C. (1999). General Guidelines for Conducting Interviews, Minnesota. p . 132-198.
- Odabaşı-Çimer, S. & Çimer, A. (2012). Issues around Incorporating Reflection in Teacher Education in Turkey, *Türk Fen Egitim Dergisi* 9 (1): 17-30
- Taylor-Powell, E, & Renner, M. (2003). Analyzing qualitative data. University of Wisconsin - Extension, Program Development and Evaluation Retrieved from website: <http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-12.pdf>
- Şanal, E. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education, Unpublished, A Thesis Submitted to The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London, Jossey-Bass Publishers
- Schön D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schön D.A. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.



Singh, V. & Dickson, J. (2010). Ethnographic Approaches to the Study of Organizations In: David Partington (Eds.), Essential Skills for Management Research. (pp. 117-135) Thousand Oaks, Sage Publications.

Yates, G.C.R. (2005). “How Obvious”: Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research. *Educational Psychology*, 25, 6: 681–700.



## The chronicle as a didactic means for the FLE

## La crónica como medio didáctico para el FLE

*Carlos Mario Estévez Jerez*<sup>4</sup>

### Resumen

Durante el proceso de adquisición de un idioma extranjero, se escucha con frecuencia que se está aprendiendo una lengua, cuando realmente se quiere referir al código, puesto que la adquisición de la lengua tiene como fin una alfabetización, es decir, que el estudiante debe interpretar y producir la lengua que aprende para no ser un analfabeta funcional; la enseñanza de una lengua tiene como propósito el dominio de esta y usarla de forma creativa y crítica. Se evidencia que al aprender una lengua sólo se enfoca en un nivel ejecutivo y no en lo epistémico. La crónica como medio didáctico para aprender FLE (Francés Lengua Extranjera) es esencial en el aprendizaje de la lengua, porque rompe un aprendizaje netamente estructuralista y se enfoca en lo creativo, es decir, la adquisición de la lengua por medio de la crónica tiene un fin epistémico, puesto que domina la lengua escrita y produce un texto de género narrativo. A través la didáctica de la crónica, el estudiante de FLE aprende a utilizar la lengua de forma útil, porque la crónica tiene como fin la divulgación del contexto en el cuál se encuentra inmerso el estudiante de FLE para hablantes de nativos de esta lengua.

Se evidencia que a partir de la crónica como medio de la didáctica para el FLE el estudiante va adquiriendo un aprendizaje significativo, porque no sólo está aprendiendo la gramática del francés, ¿qué sentido tendría un aprendizaje meramente

<sup>4</sup> Licenciado en Español y Literatura, cursó estudios de Licenciatura en Español y Literatura, en la Universidad Industrial de Santander. Actualmente, ejerce como docente en el colegio Mario Moreno Delgado perteneciente al movimiento Fe y Alegría. [carlosmarioej1@gmail.com](mailto:carlosmarioej1@gmail.com)

estructuralista? Es decir, el estudiante por medio de la crónica deja de ser un analfabeta funcional para convertirse en un sujeto epistémico, porque su redacción cobra sentido con la interpretación su contexto, para que hablantes nativos puedan conocer a través de su crónica, en francés, el contexto en que este se desenvuelve.

**Palabras clave:** Crónica, didáctica, FLE, analfabeta funcional, aprendizaje.

## Abstract

It is noted that different means are used to learning a language, but we always talk about languages, when actually there are talking of the code, because the acquisition of the language is for the purpose of getting literate, that is, that the student must interpret and produce the language that he or she is learning in order not to be functionally illiterate; the purpose of teaching a language it's how to handle it and use it by a creative and analytical way. There is evidence that learning a language only focuses on the executive level and not on the epistemic. The chronicle as a didactic means of learning FLE is essential in language learning, because it breaks up a purely structuralist learning and focuses on the creative, that is, the acquisition of language through chronicle has an epistemic end, because of dominates the written language and produces a text of narrative genre. Through the didactics of the chronicle the FLE student learns to use the language in a useful way, because the purpose of the chronicle is to divulge the context in which the FLE student is immersed to native speakers of this language.

It is evident that based on the chronicle as a means of teaching FLE the student is acquiring significant learning, because he or she is not only learning the grammar of French, since what would be the point of a merely structuralist apprenticeship, that is, the student through the chronicle ceases to be a functional illiterate to become an epistemic subject, since it is reproducing a text and interpreting its context so that native speakers can learn about the context in which it takes place through his French-language chronicle.

**Keywords:** Chronic, didactics, FLE, functional illiterate, learning.

## Introducción

A continuación, se trabajará en la producción escrita del FLE en estudiantes de primer semestre en Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander del curso de francés A2. La investigación tuvo como propósito el aprendizaje significativo y no meramente estructuralista en la escritura, a través de la crónica como medio didáctico, es decir, los estudiantes aprendieron por medio de la crónica la escritura del francés como medio narrativo y de comunicación. El estudiante aprende un estructura del francés como: tiempos verbales, usos de conectores, en otras palabras, aprende el uso de la gramática francesa, pero a su vez aprende significativamente, ya que la crónica es un texto lineal, informativo, redactado de forma libre y que se caracteriza por recursos propios de la literatura (Yanes, 2006,



p.4); dicho de otra forma, el estudiante reproduce un género literario y hace uso de un lengua formal e informal pensando en un lector nativo francés y tiene en cuenta la estructura de la lengua francesa.

## Contextualización de la problemática

El problema evidenciado en la investigación fue: que los estudiantes entre 20 y 23 años, del programa académico: Licenciatura en Español y Literatura, que asistieron al curso de francés A2, sabían la forma estructural del idioma, pero a la hora de aplicar lo adquirido en clase: hablar y escribir, pensaban en español, en otros términos, ellos piensan y estructuran la lengua según el contexto donde habitan, así que muchas palabras o frases de uso coloquial, no sabían cómo escribirlas en francés, por ejemplo: el uso de la palabra “ahora” en el contexto colombiano coloquialmente significa la realización de una actividad más tarde, diferente a la palabra francesa “maintenant”, que significa inmediato, aunque la traducción del significante sea el mismo en español.

Para ayudar a resolver sus falencias el profesor del curso A2 en la Universidad Industrial de francés, quien realizó sus estudios en gracia, le ayuda a los estudiantes con los inconvenientes que tienen por medio del crónica, puesto que, para realizar el texto, ellos tienen que informar algo que les haya sucedido, debido a que la crónica tiene como objeto informar algo de la realidad teniendo en cuenta entes literarios. Para esto se tiene presente el contexto francés, es decir, el profesor les da las herramientas para que los estudiantes escriban de una forma coloquial y no tan académica.

## Tipo de investigación

La investigación es de tipo cualitativa, ya que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”. (Flick, 2010, p. 32); es decir, la investigación se enfocará en la interpretación de los fenómenos de la escritura de estudiantes que toman el curso de FLE. Para esta investigación se hace una recolecta de un corpus que se analizará en el transcurso del trabajo. El corpus, son los avances del proceso de las crónicas, puesto que allí se evidencia cómo el estudiante está haciendo uso de su cohesión y coherencia.

Como objetivo general se busca demostrar la evolución en la escritura de estudiante del FLE, puesto que este tiene como propósito saber cómo los estudiantes avanzan el proceso de escritura; que no se cometan los mismos errores en repetidas veces, sino que sean corregidos y tomados en cuenta para que la producción textual tenga un buen nivel de cohesión y coherencia. En los objetivos específicos se quiere evidenciar el cambio significativo que ha tenido el estudiante a través de la redacción de la crónica, es decir, se busca evidenciar que los estudiantes no se queden en lo gramatical, puesto que el francés no es sólo la identificación del código, sino la interpretación y reproducción del mismo.

Otro objetivo específico, es mostrar cómo la crónica como medio didáctico es capaz de sacar al estudiante del analfabetismo funcional, puesto que la analfabeta funcional



es una persona que tiene la habilidad de leer y escribir, pero no lo hace de una forma coherente (Cassany, 2005, p.41), en otro sentido, es aquella persona que conoce que hay un código llamado lengua, pero no es capaz de interpretarlo no de reproducirlo.

## Objetivo general

Valorar el proceso de aprendizaje del FLE del estudiante de tercer semestre de: Licenciatura en Español y Literatura.

## Objetivos específicos

- Evidenciar el cambio significativo en el FLE del estudiante de tercer semestre de: Licenciatura en Español y Literatura a partir de la propuesta didáctica: crónica.
- Mostrar cómo la crónica como medio didáctico para el aprendizaje saca al estudiante, de tercer semestre de: Licenciatura en Español y Literatura, del analfabetismo funcional.

## ¿Por qué utilizar la crónica como medio didáctico del FLE?

Para darle una respuesta a la pregunta, se verán los métodos que ha tenido el FLE para la enseñanza. En el artículo “La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques” por Delgado Cabrera se muestran seis tipos de métodos para la enseñanza. Es pertinente abordar el tema del método, puesto que la crónica como medio didáctico para el FLE es un método que tiene como fin la producción de textos narrativos en el aula de clase. Los métodos son:

Método tradicional: que se centra en la memoria de estudiante, en otros términos, él aprende de forma repetitiva la forma de la lengua. Ejemplo: cuando al estudiante se aprende un discurso de memoria, pero no sabe qué cargo semántico tienen las palabras que dice.

Método directo: es cuando el estudiante se enfrenta al idioma directamente, es decir, él aprende relacionando palabras con objetos. Ejemplo: el profesor señala la mesa y dice “Table”; el estudiante sabrá que el profesor se refiere a la mesa cuando dice “Table”, puesto que está haciendo una relación entre el significante y el significado para crear el signo lingüístico.

Método audio oral: como su nombre lo indica, es entrar en didáctica con la escucha y el habla, pero la escrita queda a un lado, puesto que se plantea en una forma estructuralista (gramática).

Método comunicativo: acá se toca la parte audiovisual teniendo un enfoque más real, es decir llevándole al estudiante material que pueda relacionar con su vida cotidiana: periódicos, artículos de opinión, discursos políticos, entre otros.

Métodos psicológicos: estos métodos se centran en la enseñanza de un idioma por medio de objetos como: colores, sonidos, imágenes; objetos que ayuden al estudiante con la relación de la lengua lo que se llamaría memoria de contexto, puesto que el color, sonido o demás elementos lo llevarían al lugar de aprendizaje, así que asocia el elemento con lo que aprende en clase.

Sin vacilación, los métodos más usados en la enseñanza de una lengua son: tradicional y audiovisual, pero: ¿el estudiante está aprendiendo a producir algo con significado o sólo se queda en lo estructuralista? En el presente siglo sólo se observa que el estudiante aprende conjugación de verbos, pronombres, artículos, preposiciones, conectores, en cortas palabras, gramática; en la parte audiovisual, escucha y ve, situaciones en un restaurante, universidad, colegio, personas que van hablando en un metro, las conversaciones básicas. Pero qué pasa con la crítica, lo que no enseña la academia, lo que está afuera de esta, como: una lengua de uso coloquial que se ve en las calles y lo más usado por los usuarios del código ¿qué pasa con esta lengua coloquial?

La crónica como medio didáctico del FLE va ayudar al estudiante a expresarse más informalmente, puesto que construye un texto narrativo libre y este se va a expresar como lo haría en un contexto francés, debido a que la crónica es pensada para suplir las falencias que tiene el estudiante a la hora de aprenderla lengua. Lo que se observa en esta época no es muy distanciado de épocas atrás, por ejemplo, en nuestra América Latina se observan muchos estudiantes que saben una estructura del FLE, pero no pasan de ahí, es decir, los estudiantes en este siglo como en siglos pasados sólo se limitan a la identificación del código, pero no a interpretarlo.

La crónica es un medio para que el estudiante empiece a utilizar lo que aprende en un curso de francés y genere conocimiento, dicho de otro modo, que no se quede con la identificación del código: charlas formales en francés, números, colores, saludos, francés académico, sino que salga de esa identificación y empiece a tener un nivel epistémico y que reproduzca conocimiento social, crítica literaria, crítica política, artículos de opinión y en este caso producir una crónica (Paredes, 2013, p.127). La crónica ayuda a que el estudiante salga del analfabetismo funcional, ya que un analfabeta funcional es una persona que conoce un código, lo identifica pero no es capaz de interpretarlo y reproducir el código (Infante, 2000, p.29), en otro sentido, el estudiante por medio de la crónica está saliendo de la identificación del código y aprende a producirlo, a generar conocimiento, porque las crónicas son textos que tienen en cuenta un contexto colombiano producido en la lengua francesa, para hablantes nativos de dicha lengua.

A través de la crónica se está dejando a un lado el estructuralismo y el estudiante empieza a hacer una creación narrativa que tiene como fin dar una información, en cortas palabras, el estudiante va adquiriendo un aprendizaje significativo, porque este aprendizaje tiene como fin la relación de información nueva con la que ya posee (Moreira, 2005, p.98), en este caso, el estudiante está relacionando su capacidad de

escribir para producir un texto narrativo que tiene como finalidad dar a conocer el espacio donde él habita.

Ahora bien, cómo hacer para corregir o llevar a juicio de valor en los procesos de redacción de la crónica. Según *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito*, por Daniel Cassany, muestra una serie de ítems para llevar a cabo proceso de evaluación, como se presenta a continuación.

## 1. Los papeles de maestro y alumno

El estudiante no debe seguir obligatoriamente las formas de escritura que posee el maestro, es preciso que el estudiante cree sus propios procesos, de manera que “el profesor debe actuar como lector respetuoso con el autor” (Cassany, 1993, p.1) para poder interactuar con el mismo y fortalecer así el ejercicio escritor, en otras palabras, el estudiante debe construir su propio texto sin necesidad estructural, por esa razón se elige la crónica, ya que es una narración de forma libre y el estudiante puede hacer uso de su escrito como a él le parezca sin necesidad de adoptar una escritura ya impuesta.

## 2. La revisión en el proceso de composición

- Corrección tradicional y procesal

Esta parte es sumamente importante en la revisión de la crónica, puesto que se centra en el ejercicio colaborativo en el cual los estudiantes funcionan como co-evaluadores de sus compañeros. Al leer los trabajos que realizan los compañeros, el estudiante está obteniendo una postura crítica, debido a que reconoce las falencias que tiene la crónica de su compañero, es decir, el estudiante no produce únicamente la crónica, sino también es capaz de identificar qué puede ser erróneo en la crónica de su compañero, por ejemplo algunas palabras que no tendrían el mismo valor semántico en los diferentes contextos; así estudiante le puede dar una serie de comentarios, donde aporte a la crónica que hecha por su compañero, perfeccionando en la parte gramatical.

## 3. Preguntas sobre la corrección de lo escrito

- ¿Qué es la corrección?

Aquí se destacan dos partes importantes: 1. Búsqueda de defectos, errores o imperfecciones y 2. Revisión o reformulación de éstos, en donde lo ideal es que el maestro se encargue del punto 1 y el estudiante del 2, lo cual refuerza su aprendizaje y autonomía. Ya no es evaluación lo que se da aquí, sino la corrección, en otros términos, el estudiante acá se sienta a observar los juicios de valor emitidos por los evaluadores y

empieza la corrección de su crónica, para que el texto tenga mejor cohesión y coherencia a la hora de leerlo.

- ¿Vale la pena corregir?

El texto resalta que el error es algo natural del ser humano y que el medio para corregir es un netamente académico y educativo, vale la pena corregir, porque retroalmente, es decir, los estudiantes perfeccionan a través de sus errores, debido a que la corrección busca la no repetición del error; por esta razón la crónica es corregida, debido a que ayuda al estudiante a no cometer el mismo error una y otra vez.

- ¿Qué objetivos tiene la corrección?

En este caso se desarrollan 4 ítems de los cuales se desprenden otros:

1. Informar al alumno sobre su texto.
2. Conseguir que modifique su texto.
3. Que el alumno mejore su escritura.
4. Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.

- ¿Qué errores es preciso corregir?

Se destacan cuatro, más un último dedicado a los aspectos formales y de estilo de la escritura: Normativa (ortografía, morfología, léxico y sintaxis), Cohesión, Coherencia, Adecuación, Otros (estructura), en otras palabras, se corrige en la crónica tanto lo gramatical como el hilo conductor conocido como cohesión y coherencia, ya que esto es lo que le da sentido al texto narrativo.

- ¿Por qué sólo se corrigen los errores de un texto?

En este apartado, el texto de Cassany menciona que es necesario tener en cuenta por igual el número de aciertos y desaciertos “valorando lo positivo al lado de los errores” (Cassany, 1993, p.4), de manera que a uno y a otro da una calificación, no sólo a los errores, es decir, al estudiante no se le califica o no sólo se le tiene en cuenta lo malo, sino también aquellas cosas buenas que hay en la crónica.

- ¿Es preciso corregir todos los textos de cada alumno?

En el caso de la crónica se fue corrigiendo texto por texto en la hora de clase, puesto que el estudiante a la hora de escribir en el aula le surgían dudas, luego se utiliza la técnica mencionada por Cassany, trata de archivar los textos, es decir, hay unas fechas de entrega para los avances de la crónica donde el profesor se las lleva y las

corrige, luego habla con los estudiantes de qué puede ser pertinente para la crónica y qué no, en otras palabras, le hace comentarios para mejorar en su texto.

- ¿Quién tiene que corregir?

El autor hace hincapié en el hecho de que la educación no es un traspaso de información de maestro a estudiante, todo lo contrario, es un proceso colaborativo donde se aprende mutuamente, además de que el estudiante también puede aprender de sus compañeros, de ahí los ejercicios de co-corrección en la escritura, en otros términos, todos aprenden de la corrección de la crónica tanto el estudiante como el maestro, puesto que van identificando las falencias que hay en sus textos y cómo pueden mejorar cubriendo esas falencias descubiertas en de proceso de escritura.

- ¿Cuándo es preciso corregir?

Inmediatamente, pues es “más oportuna, más rápida y más segura” (Cassany, 1993, pp.6-7); como se dijo con anterioridad, el proceso del texto se hace en el aula de clase y allí mismo se va tomando apunte de las cosas que hay por mejorar.

Todo esto ayuda al estudiante a resolverle las inquietudes que tenga en la elaboración de la crónica; el profesor guía, en el proceso de aprendizaje, al estudiante sin intervenir en el estilo de la crónica, puesto que es el estilo de ella es libre, es decir, la puede escribir informal o formalmente. En este proceso de evaluación, también el estudiante es partícipe, puesto que va ayudar, con sus conocimientos, aprendidos durante el curso, a sus compañeros. El estudiante va a emitir un juicio de valor sobre las crónicas de sus compañeros, es decir, es estudiante está adquiriendo una habilidad llamada crítica que lo va sacando del analfabetismo funcional, debido a que el estudiante está interpretando las crónicas de los demás compañeros en una lengua en proceso de aprendizaje.

## Conclusión

Para poner punto final a esta composición de párrafos, se ha podido inferir que la crónica como medio didáctico del FLE es: sacar al estudiante de un aprendizaje vacío y ayudarlo en el proceso de alfabetización funcional, puesto que el método que este va adquiriendo, en el aprendizaje de un nuevo código, es netamente estructural, es decir, se enfoca en la adquisición de código, pero nunca se ve que el estudiante de FLE esté produciendo un texto con significado como en su lengua materna. Que el estudiante es un analfabeta funcional, porque en muchos casos no está produciendo conocimiento, lee y no interpreta, escribe y no tiene sentido. También se ve que el proceso de evaluación con el acompañamiento del profesor es una ficha clave, porque el estudiante va resolviendo sus inquietudes en el acto. Además, que el estudiante logra adquirir el rol de evaluador, emitiendo juicios de valor con enfoque crítico a los textos de sus compañeros. Cabe resaltar la importancia de la población, puesto que se usa un género literario para un público con preferencias de dicho tipo.

## A modo de reflexión

Ahora bien, es cierto que la crónica como medio didáctico está mejorando las falencias que tiene el profesor a la hora de enseñar una lengua como el francés, pero ¿cómo hacer difusión de este medio? Si muchas de las personas que dan FLE les interesa que el estudiante diga palabras, escriba, pero no se dan cuenta que no interpretan lo que dicen, en otros términos, no tienen la capacidad de crear significado a lo que emiten y el profesor no se preocupa por esto, puesto que solo le importa dar una clase y no que el estudiante cree lecturas epistémicas.

## Referencias

- Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151540.pdf>
- Flick, U. (2010). Introducción a la investigación cualitativa. Morata (Eds.) Metodología de la investigación cualitativa (p.32). Alemania: Morata.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Delgado, A. (2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques en *Anales de Filología Francesa*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesff/article/view/19521/18851>
- Paredes, J, P. 2013. Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revistas Uniandes*. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res48.2014.10>
- Infante, M, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121483>
- Moreira, M, A. (2005). Aprendizaje significativo crítico en *Invisa. Revista de boletín de estudios e investigación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/771/77100606/>



# La construction des compétences professionnelles des enseignants stagiaires grâce au dispositif de formation de l'Université de Pamplona

## The construction of the professional competencies of the teaching staff of the Pamplona University

### La construcción de las competencias profesionales del profesorado de la Universidad de Pamplona

*Daniela Garcia Vasquez<sup>5</sup>*

*Paula Suárez Saavedra<sup>6</sup>*

*Diana Carolina Roza Becerra<sup>7</sup>*

#### Résumé

Les dispositifs de formation facilitent aux enseignants stagiaires l'acquisition des savoirs de base et des compétences professionnelles requises pour l'enseignement de Langues étrangères dans environnements éducatifs réels. Le but de cette étude de cas est d'explorer l'influence du dispositif de formation « Espacios de práctica » dans la construction professionnelle chez les enseignants stagiaires en Langues Étrangères anglais-français à l'Université de Pamplona.

Les données ont été recueillies par le biais des instruments qualitatifs et quantitatifs tels que des entretiens, des observations non-participatives, des questionnaires, des journaux de bords sur les expériences des enseignants stagiaires dans les quatre espaces de pratiques que le programme de Langues Étrangères a établi. À partir d'une

5 Est née en Colombie, elle a exercé en tant que professeur de langue dans l'école Chester Palmer en Colombie. Elle s'intéresse sur l'éducation et l'enseignement d'anglais et de français. Courriel : dafegava@hotmail.com

6 Est colombienne. Elle est professeur d'anglais dans l'école privé Chester Palmer. Elle aime les langues, la linguistique et l'influence de la musique et l'art cinématographique dans l'apprentissage de langues étrangères. Courriel : zupaulis@gmail.com

7 A exercé en tant que professeur d'anglais dans différents écoles et institutes de langue. Elle s'intéresse sur la recherche, les stratégies neurologiques pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Courriel : dianita2009\_09@hotmail.com



analyse typologique, cette étude révèle la construction du savoir-faire, du savoir-être et les perceptions des enseignants stagiaires à partir des étapes du dispositif de formation.

**Mots-clés:** Dispositif de formation, construction professionnelle, enseignant stagiaire, FLE-ALE.

## Abstract

The training program facilitates student teachers to acquire the basic knowledge and the professional skills required for foreign languages teaching in real educational environments. The aim of this case study was to explore the influence of the Training Program among pre-service teachers' professional development. Data was collected through qualitative and quantitative instruments such as interviews, non-participatory observations, questionnaires, pre-service teachers' journals throughout four consecutive teaching scenarios. Based on a typological analysis, this study reveals the construction of the know-how, the know-how-to-be and the student teachers' perceptions from the different stages of the Training Program. Keywords: Training Program, Professional development, student teachers, FFL-EAF.

## Resumen

Los dispositivos de formación facilitan a los docentes en formación la adquisición de los saberes básicos y las competencias profesionales requeridas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en ambientes educativos reales. El objetivo de este estudio de caso es explorar la influencia del dispositivo de formación "Espacios de práctica" en la construcción profesional de los docentes en formación de Lenguas extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona. Los datos fueron recolectados por medio de instrumentos cualitativos y cuantitativos tales como las entrevistas, las observaciones no participativas, cuestionarios, diarios de campo sobre las experiencias de los profesores practicantes en los cuatro espacios de práctica que el programa de Lenguas Extranjeras estableció. Mediante un análisis tipológico, este estudio revela la construcción del saber hacer, del saber ser y las percepciones de los profesores practicantes a partir de las etapas del dispositivo de formación.

**Palabras Claves:** Dispositivo de Formación, construcción profesional, profesor practicante, FLE, ELE.

Cet article vise à informer de l'influence du dispositif de formation « Espacios de practica » chez les enseignants stagiaires au sein de Bachelier en langues à l'Université de Pamplona en mettant en exergue les compétences acquises telles que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être lors de l'exécution des pratiques d'enseignement. Pour cet article, nous aborderons, premièrement, les quatre étapes qui composent le dispositif de formation. Deuxièmement, nous présenterons les compétences professionnelles requises pour l'enseignement des langues ; troisièmement, nous présenterons l'analyse de l'échantillon auprès des enseignants stagiaires lors de leurs pratiques. En dernier

lieu, nous établirons les compétences professionnelles acquises pour les enseignants stagiaires en culminant chaque étape du dispositif.

## Contexte

La formation initiale des enseignants s'occupe de promouvoir des espaces pour que le futur enseignant acquière des savoirs basiques et développe les compétences professionnelles requises pour effectuer son travail en tant que professionnel de l'éducation afin de constituer des personnes sociales (Ministerio de Educación Nacional ((MEN, 2016, p.72)). Pour cette raison, en 2010 la « Licenciatura en Lenguas Extranjeras » de l'Université de Pamplona a conçu un dispositif de formation « *espacios de practica* » tenant compte du fait que les apprenants de langues étrangères n'avaient pas assez d'espaces d'entraînement avant de faire leurs stages, sans compter qu'ils étaient seulement centrés sur l'étude des théories des différents auteurs mais qu'ils n'avaient pas l'opportunité de les vivre dans un contexte réel. (Martinez, 2014).

Le dispositif de formation « Espacios de práctica » est composé de quatre étapes. La première, les *tutorats entre paires* où les apprenants de sixième semestre accompagnent de façon individuelle un étudiant débutant de premier semestre appartenant au cours de Français et Anglais Élémentaire ; la deuxième étape est l'*assistant du professeur* ayant pour but l'observation de la méthodologie suivie par les enseignants de la licence ainsi que les phénomènes dans les salles de classe. De même, l'assistant est censé aider le professeur responsable du cours dans la révision et la correction des devoirs et des évaluations. Ceci s'explique par le besoin d'apporter à l'apprenant les outils nécessaires pour mieux comprendre les réalités du métier ainsi que d'avoir une première expérience évaluative, et comme tâche finale l'assistant du professeur est tenu de diriger une séance de classe.

Quant à la troisième étape, l'*Enseignant Débutant*, les apprenants mènent un cours soit en anglais, soit en français visant la communauté de Pamplona. Finalement, dans la dernière étape *Service Communautaire*, les étudiants de neuvième semestre font leurs stages dans les écoles de la banlieue de Pamplona. Pour ce faire, l'accompagnement de la part de la licence est donné par un enseignant qui guide et approuve le processus (Cote et Martinez, 2010).

Pourtant, il existe une carence d'études sur l'influence que ce dispositif a dans la construction professionnelle des enseignants novices en langues étrangères. Donc, de ces brèches ont surgi les questions suivantes : Quelle est l'influence du dispositif de formation chez les enseignants stagiaires ? Comment les enseignants stagiaires construisent le savoir-faire à partir des étapes du dispositif ? Comment le dispositif de

formation aide à la construction du savoir-être des enseignants stagiaires ? Quelles sont les perceptions que les enseignants stagiaires ont sur ce dispositif ?

## **Dispositif de formation**

Dans cet article on souhaite savoir quelle est l'influence du dispositif de formation chez les enseignants stagiaires en langues étrangères en partant de quelques notions qui peuvent contribuer à avoir une compréhension complète du sujet de recherche.

Ellis (1994) cité par Richards & Nunan (1990), affirme que le dispositif de formation permet aux professeurs stagiaires de se former sur la base des pratiques expérientielles et des pratiques qui renforcent leurs savoirs. Donc, l'enseignant stagiaire va apporter une assistance aux professeurs qui exercent le métier afin d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement d'une langue étrangère. De la même manière, l'acquisition des compétences met l'accent sur les principes méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement d'une deuxième langue (L2) pour qu'ils arrivent graduellement à leur construction professionnelle (p. 23).

## **Enseignant Stagiaire**

Certes, il ne faut pas laisser de côté l'enseignant débutant en tant que participant de cette étude. Pour Borko et Mayfield (1995), Brown et McIntyre (1993) et McNamara (1995) cités par Flavier (2009) l'enseignant stagiaire (ES) est un enseignant en formation qui doit s'entraîner à travers des stages en situations de classe réelles pour la professionnalisation et l'apprentissage du métier (p. 1).

## **Les Compétences professionnelles**

Selon Perrenoud (2005), les compétences professionnelles sont les connaissances (savoir) ou les habiletés et capacités (savoir-faire) essentielles d'un individu pour accomplir un acte professionnel. Autrement dit, les savoirs comprennent les fondements théoriques tandis que le savoir-faire incorpore les compétences qui sont fondées sur la mise en pratique des fondements théoriques et l'expérience.

D'autre part, le savoir-être regroupe les attitudes et la volonté pour l'exercice de l'enseignement (Bissonnette et Richard, 2001).

Tableau 1. *Compétences du Savoir-Faire et Savoir-Être*

SAVOIR-FAIRE				SAVOIR-ÊTRE
Planification de la classe Stratégies et activités Réflexion des pratiques	Gestion de la classe	Stratégies et activités	Réflexion des pratiques	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulation des objectifs d'apprentissage.</li> <li>• Construction des savoirs à partir de thèmes étudiés précédemment.</li> <li>• Établir des défis pour les apprenants selon leur niveau de langue.</li> <li>• Activités proposées tenant compte la capacité cognitive et physique des étudiants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explication claire et précise.</li> <li>• Répond assertivement aux questions posées par les étudiants.</li> <li>• Utilisation de la langue maternelle pour se faire comprendre.</li> <li>• Gestion du temps.</li> <li>• Contrôle de la classe.</li> <li>• Gestion du groupe.</li> <li>• La rétroaction contribue à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités d'enseignement et évaluation attirantes qui impliquent les quatre compétences (production et compréhension orale et écrite).</li> <li>• Stratégies verbales et non verbales pour expliquer les mots inconnus.</li> <li>• Diversité de matériels pour atteindre les objectifs proposés.</li> <li>• Activités qui incitent à participer dans la classe.</li> <li>• Activités enrichissantes pour la formation personnelle et professionnelle des apprenants.</li> <li>• Utilisation de stimulation quand il est nécessaire.</li> <li>• Activités groupales, individuelles.</li> <li>• Projets d'après les besoins des étudiants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correction assertive.</li> <li>• Correction individuelle ou collective.</li> <li>• Autoévaluation de leur processus d'enseignement</li> <li>• Analyse de la performance à partir des faiblesses des étudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation étudiant-professeur.</li> <li>• Répondre assertivement aux difficultés dans la salle de classe.</li> <li>• Une ambiance favorable dans la salle de classe.</li> <li>• Confiance et sécurité à l'heure de diriger la classe.</li> <li>• Interaction professeur-étudiant, étudiant-étudiant.</li> <li>• Activités qui privilégient la créativité des étudiants</li> <li>• Prise de différents rôles selon les besoins émotionnels des apprenants</li> </ul>

(Perrenoud, 2005, Talon et al, 2008). *Adapté de : Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007)*

## Le dispositif de formation dans le contexte international et local

Au niveau international, nous trouvons deux études sur les dispositifs de formation dans l'enseignement. Gürsoy (2013) et Simons (2012) montrent les apports de ces

dispositifs dans le développement professionnel notamment l'appréhension de savoirs liés à l'enseignement et la pensée critique des enseignants stagiaires.

Une étude a été conduite au niveau local. Tout d'abord, l'étude de Celis (2013) vise à comprendre l'efficacité du tutorat entre paires dans l'amélioration des compétences d'écriture des étudiants d'anglais élémentaire. Les résultats ont indiqué que cette étape du dispositif améliore la production écrite et orale des étudiants débutants. Néanmoins, l'étude a aussi révélé que l'enseignant stagiaire utilisait presque toujours le tableau et qu'il y avait un manque d'engagement chez le tuteur.

## **Les compétences professionnelles des enseignants stagiaires dans le contexte international**

Trois études ont été menées au niveau international ayant comme but d'examiner les compétences des enseignants stagiaires d'anglais acquises et non acquises après l'exposition aux pratiques pédagogiques. La première a été dirigée par Okanlawon (2014) dont le chercheur a classifié les compétences par catégories telles que la planification, l'implémentation et l'évaluation des thèmes, et l'implémentation des Technologies de l'Information et Communication (TIC) dans les salles de classe où les résultats ont révélé que ces catégories-ci sont les plus faibles. La deuxième dirigée par Nzilano (2013) a mis en évidence que les ES consacrent plus de temps à la théorie qu'à la pratique et finalement dans l'étude de Yong et *al* (2016), les résultats ont montré que les faiblesses qu'ont les enseignants stagiaires sont dues au manque de temps destiné aux pratiques pédagogiques.

Les études de Monténégro (2012), Vibulphol (2004), Okanlawon (2014) et Rivière et cherchent à connaître les perceptions et les imaginaires des enseignants novices d'anglais comme langue étrangère (ALE) et de français comme langue étrangère FLE, ainsi que la relation de ces imaginaires avec l'acte d'enseignement. Les résultats ont démontré que les perceptions des enseignants stagiaires peuvent contribuer à la réflexion de leurs pratiques pour prendre des nouvelles stratégies par rapport à la pédagogie et les méthodologies mises en place. En plus, les ES ont avoué que ce dispositif de formation a contribué considérablement à leur construction professionnelle à travers de la reformulation des contenus et activités didactiques.

## **La collecte et l'analyse des données de notre étude**

Cette nouvelle étude s'inscrit sur une approche mixte qui a rendu possible de répondre aux questions de la recherche pour mieux comprendre la portée du problème. La méthode qu'on a employée pour la matérialisation du projet de recherche est l'étude de cas de type intrinsèque qui selon Stake (1995), est généralement entreprise pour savoir sur un phénomène unique. Le chercheur doit définir le caractère unique du phénomène, qui le distingue de tous les autres.

La population choisie est composée de cinq enseignants stagiaires (ES) de français ou d'anglais pour chaque étape du dispositif, soit un total de 20 participants (*voir Tableau*

2). Afin de recueillir l'information, quatre instruments ont été utilisés : le premier a consisté en 40 observations dirigées non-participantes qui ont relevé le niveau des savoirs d'enseignement acquis que les ES mettent en place lors de leurs pratiques (*Voir Annexe A*). D'autre part, deux entretiens individuels semi-structurés ont été dirigés à chaque enseignant stagiaire dans le but d'explorer leurs perceptions sur le dispositif de formation (*Voir Annexe B*). En outre, deux questionnaires ont été aux enseignants-stagiaires de travail communautaire dans le but d'identifier les compétences professionnelles acquises et non acquises prenant en considération que ces résultats seront organisés quantitativement (*Voir Annexe C*). Le quatrième instrument mis en place a été le journal de bord. On en a recueilli un à chaque étape : « enseignant débutant » et « assistant du professeur » dans le but d'identifier les réflexions construites pendant leurs pratiques et les défis du processus d'enseignement. Finalement, on a analysé les données recueillies grâce à une analyse typologique. Cette méthode est conçue pour les études qui ont déjà prédéterminé un certain groupe de catégories lors de la révision de l'information ; ces catégories permettent l'organisation et la systématisation des données (Hatch, 2002). Il faut dire que les catégories ont été formulées à partir des questions directrices du projet de recherche (construction du savoir-faire et du savoir-être et perceptions du dispositif).

Tableau 2. *Participants.*

Étape : Tutorat entre paires	Étape : Assistant du professeur	Étape : Enseignant débutant	Étape : Travail communautaire
Mayerly	Angie	Lupe	Camilo
Dayana	Leidy	Andrés	Wendy
Melissa	Maite	Marco	Diego
Natalia	Heiberth	Santiago	Lucas
Pablo	Wilmar	Cynthia	Valeria

## RÉSULTATS

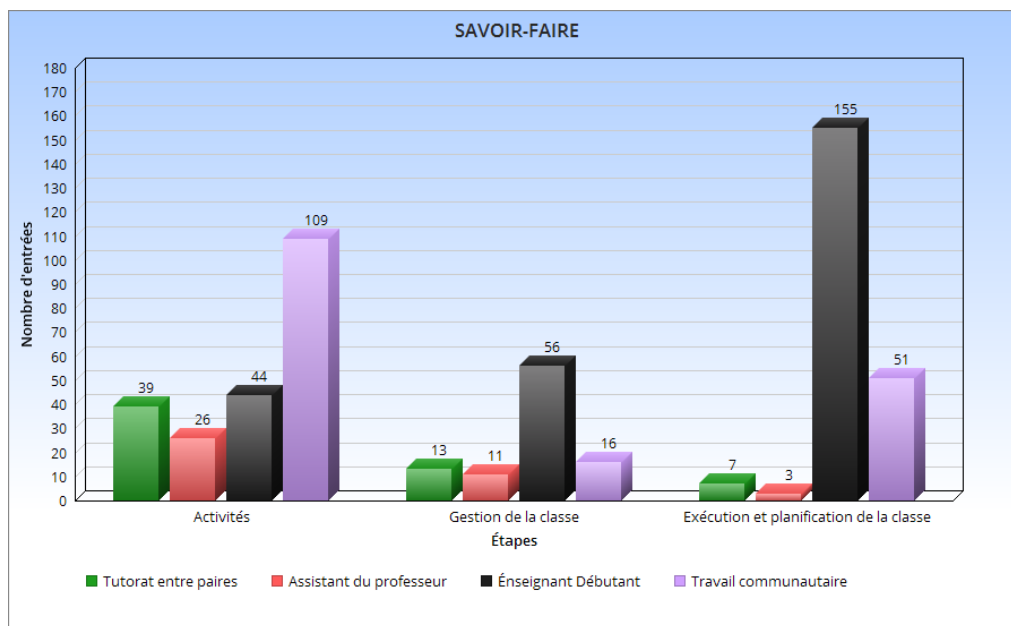
### Le savoir-faire acquis par les enseignants stagiaires en langues étrangères

Le premier axe de cette recherche correspond au savoir-faire acquis par les enseignants stagiaires de la Licence en langues étrangères de l'Université de Pamplona grâce au dispositif de formation « Espacios de práctica ». D'après l'analyse des entretiens, des observations et des journaux de bord recueillis auprès des participants, les ES admettent qu'ils ont développé trois compétences procédurales au moment d'exécuter les classes, les tutorats et les autres tâches qui sont inscrites dans les critères de chaque étape du dispositif. Ces trois compétences sont : 1) la planification et l'exécution de la classe 2) l'utilisation des activités d'apprentissage et ressources et 3) la gestion de



la classe (voir figure 1). Il faut mentionner que le nombre d'entrées fait référence aux réponses données par les participants dans les instruments mis en œuvre.

Figure 1. Les compétences du savoir-faire acquises par les ES.



Source: élaboration propre

Dans l'analyse des entretiens, nous avons vu que la première compétence acquise par les ES est la planification et l'exécution de la classe car ils ont affirmé que pour planifier la classe, ils ont dû tenir compte des caractéristiques de la population, c'est-à-dire, les styles d'apprentissage, l'âge, les processus cognitifs et les besoins langagiers des étudiants pour proposer les objectifs et les contenus du cours.

En effet, nous avons constaté au moyen des observations que les ES effectivement ont pris en compte l'hétérogénéité car dans les salles de classe, il est évident que les étudiants varient en âges, niveaux de langue et styles d'apprentissage. C'est pour cela que les activités conçues sont adaptées aux besoins de la pluralité des apprenants, conformément aux mots d'un participant qui affirme qu'il faut « planifier les classes tenant compte du public car ils n'apprennent pas tous de la même manière » (Camilo, Étape « travail communautaire » Entretien 2).

Quant à la planification, les ES remarquent l'importance de la séquence de la classe en affirmant que le dispositif permet d'apprendre à « concevoir les étapes de la classe (...) Telles que l'introduction du sujet, la sensibilisation, l'explication des thèmes, la mise en œuvre des activités évaluatives à la fin de la classe » (Santiago, Étape « Enseignant débutant » entretien 2). En effet, nous avons vérifié que les ES prennent conscience des moments de la classe, autrement dit, ils utilisent des situations de la vie quotidienne pour introduire le thème. Après ils expliquent le thème par le biais d'une variété de ressources pédagogiques. Finalement, ils font des activités de mécanisation



pour évaluer les étudiants. Cela dit, il faut souligner que dans les étapes *enseignant débutant* et *travail communautaire*, les ES sont plus compétents dans l'exécution et la planification de la classe étant donné qu'ils ont acquis des fondements théoriques dans les cours d'approfondissement (Linguistique Appliquée et Didactique des langues étrangères) sans compter qu'il y a un suivi pédagogique au cours de l'étape enseignant débutant seulement.

Les données de la recherche présentées auparavant concernant la planification et l'exécution de la classe, confirme ce qu'Okanlawon (2014) a dit, les ES doivent être compétents concernant la compréhension du développement cognitif des apprenants et la diversité des aptitudes, styles d'apprentissage, expérience, culture et habilités langagières pour planifier et exécuter leurs classes.

En ce qui concerne les pratiques d'activités d'apprentissage et l'emploi des ressources, nous avons observé tout d'abord que les activités d'apprentissage les plus évidentes dans les déroulements de la classe ont été les jeux de rôles, les activités de compréhension orale, les activités artistiques et les jeux (twister, lotto, charades, trouver l'objet, piste d'obstacles, entre autres). Ces activités ont été mises en place, en premier lieu, pour introduire les thèmes, en deuxième lieu, pour travailler et maîtriser les quatre compétences langagières (compréhension et production orales et écrites), en troisième lieu, pour le renforcement et l'évaluation des connaissances et compétences et finalement pour stimuler les capacités d'apprentissage de la langue chez les étudiants. Une participante affirme qu'elle est tenue de « chercher des activités qui encouragent vraiment les étudiants à prendre l'initiative d'apprendre » (Vanessa, Étape « tutorat entre paires » Entretien 2)

Quant aux ressources, la plupart des étudiants ont employé des fiches groupales ou individuelles, des cahiers, des vidéos, des enregistrements audio, des images, des chansons, des diaporamas, et des fiches évaluatives. Ceci nous permet d'affirmer que les enseignants stagiaires sont capables d'évaluer et de sélectionner des ressources variées pour stimuler des activités de production orale et écrite (supports visuels, textes, documents authentiques, etc.) (Newby, *et al* 2007). Il faut souligner que dans les étapes « tutorat entre paires » les participants n'ont pas fait usage de ces activités à cause de la population, de l'intensité horaire des stages et l'absentéisme aux tutorats chez les étudiants des premiers semestres.

À l'égard de la gestion de classe, les ES expriment l'importance de l'organisation de la salle et de la gestion de groupe ; selon les observations, on s'est aperçu que les ES des étapes de travail communautaire et enseignant débutant ont eu des difficultés dans le déroulement de la classe tant pour attirer l'attention des apprenants que pour organiser les cours orientés avec des enfants. Un participant ajoute que dans une séance de classe « ils (les étudiants) étaient tous en train de faire l'exercice qu'ils devaient faire. Il y a eu un moment où ils ont commencé à parler d'autre chose mais, après je leur ai donné une autre activité à faire et ils l'ont commencé à la faire tout de suite » (Marco, Étape « Assistant du professeur » journal 1).

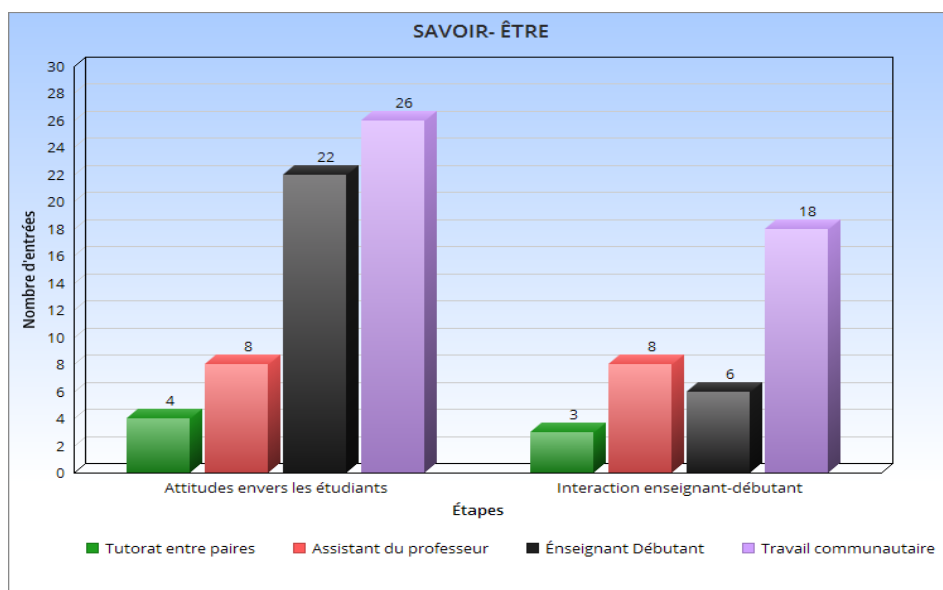
Toutefois, la plupart des stagiaires ont affirmé dans les entretiens que la gestion du temps a été un des aspects les plus complexes car ils ont planifié plusieurs activités mais ils n'ont pas pris en compte la durée de chacune d'entre elles. « Le temps qu'on consacre à chaque activité ne suffit pas (...) Quelques fois, il y a trop ou peu de temps pour l'activité » (Santiago, entretien 2). Bien que ce soit une des compétences les plus difficiles à gérer par les enseignants stagiaires de l'étape *enseignant débutant*, la plupart des étudiants de *travail communautaire* ont affirmé dans les questionnaires qu'ils sont capables d'organiser le temps consacré pour les activités des classes. Ceci montre une évolution de la part des ES de travail communautaire car ils sont exposés à des contextes réels qui comportent quantités importantes et hétérogènes d'étudiants ce qui demande un contrôle et une gestion de classe complète visant à maîtriser les quatre compétences requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Donc, nous avons constaté que les ES ont amélioré leurs compétences de planification et d'exécution car ils ont dû faire face à une variété de facteurs tels que la gestion du temps, le contrôle du groupe, et l'adaptation des activités qui ont demandé la prise de décisions immédiates des ES pour les résoudre.

## Le savoir-être acquis par les enseignants stagiaires

Le deuxième axe de cette étude met en avant la construction du savoir-être en culminant les pratiques des étapes du dispositif de formation. Les ES soutiennent que grâce à ce dispositif, ils ont fait les premiers pas vers la configuration de leur construction professionnelle. De ce fait, les participants ont souligné que parmi les attitudes requises lors de la conduite des classes en FLE et ALE figurent notamment : 1) les attitudes positives envers les étudiants et 2) l'interaction enseignant-étudiant (Voir figure 2).

Figure 2. Les compétences du savoir-être acquises par les ES.



Source: élaboration propre

À propos des attitudes, les ES ont constaté que les attitudes nécessaires pour mettre en œuvre une classe sont : la motivation extrinsèque, le respect, l'amabilité, et la confiance.

Quant à la motivation extrinsèque, il est visible que les ES encouragent les étudiants de plusieurs manières en tenant compte du fait que les étudiants se sont montrés quelquefois réticents à participer ou à assister aux classes et aux tutorats. Dans certains cas, les étudiants se sont sentis frustrés au moment de s'exprimer et d'entreprendre des activités communicatives, alors, les ES les ont toujours motivés à construire des phrases complètes ou à mettre ce qu'ils avaient appris en pratique dans la classe, sans oublier de les féliciter à la fin de chaque activité. Suivant les mots d'un ES, la motivation extrinsèque est clé pour maintenir l'intérêt des étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « tout dépend de la manière dont l'enseignant stagiaire se fait comprendre ou la motivation donnée au fur et à mesure du processus » (Camilo, Étape « travail communautaire » entretien 2).

Ainsi, ces affirmations sont constatées par Ellis (1994), (cité par Ellis, 1994) qui précise que les ES peuvent créer une motivation intégrée chez les élèves si on leur donne la possibilité de communiquer car ils commencent à gagner confiance et à réussir dans l'apprentissage de la langue étrangère. En outre, la motivation réveille leur curiosité pour les avantages des médias et des outils pour apprendre la langue étrangère hors de la salle de classe.

En ce qui concerne le respect, il est essentiel pour créer tout d'abord une ambiance amicale dans la salle de classe étant donné que le respect permet une interaction harmonieuse entre les professeurs et les apprenants. Comme la participante Melissa a indiqué lors des entretiens : « le respect envers les étudiants est primordial car il pourra faciliter une meilleure communication » (Melissa, Étape « Tutorat entre paires » Entretien 2). Cette information a été constatée dans les observations des classes car nous avons vu que le respect a prévalu dans toutes les séances notamment, au moment que les enseignants stagiaires ont organisé la salle de classe, ont expliqué les thèmes et ont offert les rétroactions.

La troisième attitude est liée à la confiance des ES au moment de conduire les séances de classes. Les participants ont mentionné que grâce aux expériences pédagogiques, la confiance en eux-mêmes leur a rendu possible une meilleure communication dans la classe, c'est-à-dire, les étudiants posaient des questions et faisaient des commentaires à l'ES en rapport avec les sujets traités.

Par ailleurs, les ES ont mentionné qu'il était pertinent d'avoir une maîtrise de la langue étrangère au moment de l'enseigner, ce qui leur donne la possibilité d'avoir un meilleur développement dans l'explication et les réponses aux questions posées par leurs apprenants. Conformément à ce qui a été dit par une participante « La principale attitude est la confiance en soi-même (...) la sécurité, je crois c'est la plus importante dans cette partie, si vous êtes sûre du thème que vous êtes en train d'expliquer » (Participante Maite « Étape Assistant du professeur », Entretien 1). D'ailleurs, on a vérifié cette information avec les réponses fournies dans les questionnaires appliqués

aux étudiants de l'étape *Travail Communautaire* où tous les enseignants stagiaires ont assuré qu'ils se sentaient confiants et sûr d'eux-mêmes dans l'exécution des classes.

Au sujet de l'interaction professeur-étudiant, c'est un facteur implicite du savoir-être, les participants ont avoué lors des entretiens que l'interaction avec leurs apprenants renforce la relation et l'implication dans les activités visées. Les étudiants perçoivent de l'empathie chez le professeur et ceci fait que les apprenants se sentent à l'aise pour participer et lui demander de réexpliquer les sujets difficiles à comprendre ainsi qu'un accompagnement intensif du professeur pour les tâches à réaliser en classe. Les participants expliquent comment l'interaction entre le professeur et les étudiants déclenche une ambiance collaborative et participative. Comme une participante a mentionné: « j'ai demandé aux apprenants s'ils connaissaient quelques mots au rapport du sujet afin de leur aider avec la prononciation. Les enfants se sont montrés très participatifs et enthousiastes avec l'activité bien qu'ils n'aient pas gagné des points » (Cynthia, « Étape Assistant du Professeur » Journal 1). Du reste, les observations ont permis de vérifier que l'interaction entre le professeur et l'étudiant mène à un apprentissage significatif. Elle a également facilité le développement du sens de la flexibilité du professeur débutant et de la compréhension des processus cognitifs de l'apprenant.

En effet, le professeur crée les conditions favorable à l'interaction étudiant-étudiant étant donné que la population dans quelques cas varie en fonction de l'âge, du niveau de langue et du style d'apprentissage. De ce fait, les étudiants travaillent en collaboration pour surmonter les difficultés d'apprentissage, par exemple, la mécompréhension des thèmes grammaticaux, la prononciation, l'exécution des activités écrites ou orales. (Marco, « Étape Enseignant Débutant » Observation 2).

Par ailleurs, d'après les enseignants stagiaires, l'interaction avec les étudiants facilitent le développement du savoir-être et la conduite de la classe due à la communication et l'échange des perspectives et des expériences en langue étrangère, tel qu'un participant a dit : « Dans ce cours j'ai ressenti de la confiance, je n'étais pas nerveux. Probablement parce que je connais déjà les étudiants et j'ai un type de relation avec eux » (Participant Marco, Journal 3). L'interaction apporte aux ES la capacité de gérer la classe étant donné qu'ils sont des professeurs novices ayant peu d'expérience en matière d'enseignement de langues, c'est surtout le cas des participants des étapes *tutorat entre paires et assistance du professeur*.

Cette information donnée par les ES rend possible d'affirmer ce que Stratulat (2013) a dit :

« Pour atteindre une éducation de qualité, l'enseignant doit être positif autant que possible ce qui implique une communication libre fondée sur la confiance mutuelle, un climat favorable et motivant en vue de permettre aux apprenants de se sentir partie du processus éducatif ». (Pag, 22)

En plus, elle souligne que l'enseignant est celui qui incite à participer dans une activité commune, qui inspire de la confiance, de la sincérité, de l'amabilité et du

respect en même temps. Cette relation qui est établie entre le professeur et l'apprenant a une influence évidente sur la performance de l'apprenant.

## **Les perceptions des enseignants stagiaires par rapport au dispositif de formation**

Le troisième axe de cette étude concerne les perceptions des ES qui expriment les bénéfices du dispositif et ses limites (*Voir Figure 3*).

Les ES avouent que le dispositif aide à façonner leur style d'enseignement à partir de l'autoréflexion sur leur formation professionnelle et leur vocation en qualité d'enseignant en langues. Selon un des stagiaires, il a acquis « l'habilité d'observer, de réfléchir, d'avoir un esprit critique sur le travail éducatif et surtout sur l'enseignement de langues, il considère que ce n'est pas la même chose d'être un enseignant que d'être un enseignant de langues » (Participant Lucas, « Étape travail communautaire », Entretien 2).

Par ailleurs, les espaces leur ont permis de s'approprier des connaissances, étant donné qu'ils ont renforcé la compétence langagière et communicative ainsi que la dimension humaine, car ils ont appris à interpréter « quelles attitudes, quelles aptitudes un professeur doit acquérir ou apprendre pour bien exercer leur métier, alors, ceci contribue à ce processus » (Camilo, entretien 2).

De même, l'étude de Simons (2012) sur un dispositif de formation-recherche en Belgique laisse voir que le dispositif a des apports autant que des limites telles qu'une faible collaboration entre pairs et un faible suivi et assistance des tuteurs aux séances des pratiques dû à leur manque d'implication permanente dans le dispositif. Certes le dispositif de formation de la Licence en Langues Etrangères à l'Université de Pamplona a des bénéfices, mais les ES signalent qu'il y a encore des limites notamment dans la systématisation et l'articulation du dispositif, ainsi que dans le contrôle et l'accompagnement dans ses espaces de pratique de la part des conseillers pédagogiques. Quant à l'organisation du dispositif, les enseignants stagiaires pensent que « pendant les cours théoriques des premiers semestres de la Licence, ils n'ont pas maîtrisé les savoirs basiques de la pédagogie et didactique complètement. Ils croient que seulement dans la mise en pratique de ces savoirs dans l'étape « assistant du professeur », les connaissances peuvent être maîtrisées » (Heiberth, « Étape Assistant du professeur » Journal 1). Autrement dit, il faut trouver des espaces pour s'entraîner dans l'enseignement avant de faire les stages en langues étrangères. Les ES manquent d'expérience pour exécuter les stages ce qui peut provoquer de la frustration chez eux, ils sentent que ceci représente un décalage due à la transition entre la théorie centrée sur l'enseignement de langues et la pratique.

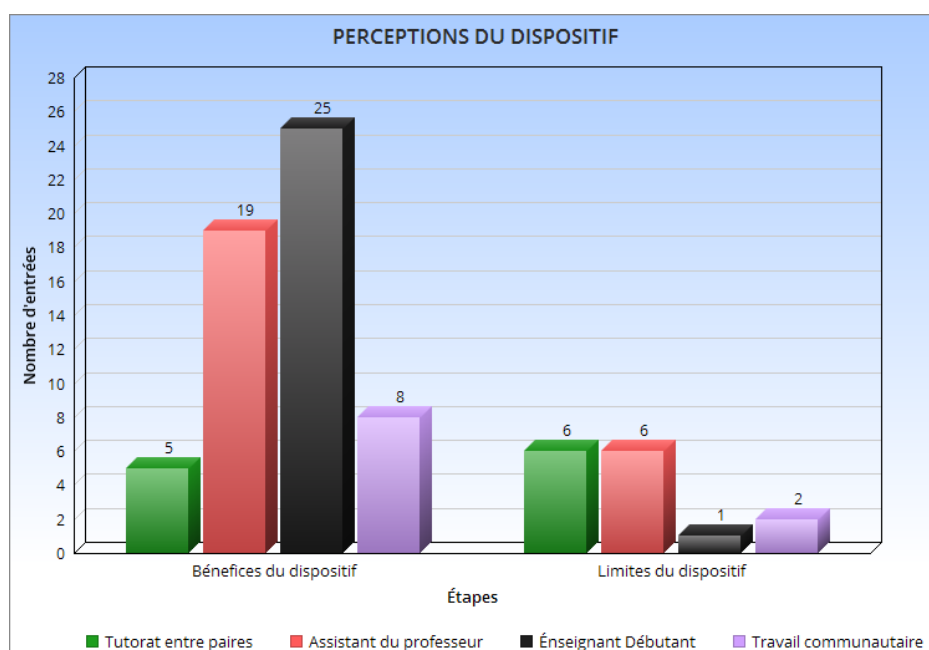
D'autre part, ils affirment que le temps ne suffit pas pour atteindre tous les objectifs de chaque étape, c'est-à-dire qu'il faut consacrer suffisamment de temps pour que les ES soient prêts à conduire et planifier une classe, les participants ont également répondu que « le système ou sa structuration demande beaucoup de la part du stagiaire, tout

d'abord dans la partie du temps (...) quelquefois les choses se font sous forte pression parce que le temps est court » (Valeria, « Étape Travail communautaire » Entretien 2).

C'est pour cela qu'un autre aspect à améliorer serait l'absence d'un accompagnement et un contrôle intensif de la part des conseillers pédagogiques. Les professeurs novices assurent que le professeur en charge doit être un guide et donner les outils pour accomplir les tâches principalement dans les étapes *tutorat entre paires*, *assistant du professeur* et *travail communautaire*, un participant ajoute que « c'est un programme (étape tutorat entre paires) qui n'a pas de suivi, des nombreuses fois les étudiants ne préparent pas les tutorats (...) il faut établir des critères plus spécifiques pour que les étudiants sachent ce qu'il faut faire et comment le faire » (Leydi, « Étape Assistant du professeur » entretien 1).

En somme, le dispositif génère une reformulation des perceptions de l'enseignement des ES puisqu'ils subissent une transformation de leurs styles d'enseignement, des savoirs et des attitudes lors des pratiques de formation, en outre, le dispositif provoque le rapprochement des terrains éducatifs. Toutefois, il y a des aspects qui méritent un renforcement pour que les pratiques des ES soient plus effectives. Tout d'abord, l'organisation des quelques étapes du dispositif comme la transition entre la théorie et la pratique, la spécification des paramètres à suivre pour les devoirs et les tâches du stagiaire et l'accompagnement des conseillers pédagogiques. D'ailleurs, Okanlawon (2012) ajoute qu'il faut établir un lien avec les conseillers pédagogiques pour approfondir dans le rôle d'enseignant, se mettre au courant et renfoncer à l'aide d'étude de cas et la pensée critique les fondements théoriques, méthodologiques et pédagogiques pour leur construction professionnelle en tant qu'enseignant.

Figure 3. Perceptions des ES par rapport au dispositif de formation.



Source: élaboration propre



## Bilan et implications pédagogiques

De nos jours, les espaces des pratiques des ES s'avèrent utiles en raison de la carence d'expériences éducatives dans la formation professionnelle. Compte tenu de ces nécessités, les institutions locales, nationales voire internationales ont conçu un système ou dispositif pour l'entraînement des enseignants stagiaires. C'est pourquoi, la Licence en langues étrangères de l'Universidad de Pamplona a généré un dispositif de formation pour que les ES réussissent leur construction professionnelle.

Le but de notre recherche était d'explorer l'influence de ce dispositif de formation chez les enseignants stagiaires de FLE et d'Anglais comme langue étrangère de l'Universidad de Pamplona. Nous avons perçu que l'accomplissement des étapes du dispositif de formation rend possible la maîtrise des compétences professionnelles notamment le savoir-faire et le savoir-être car les ES ont amélioré leur performance dans la planification et l'exécution de la classe. C'est-à-dire qu'ils se sont familiarisés avec la conception des classes en tenant compte de l'hétérogénéité des styles d'apprentissage et du choix des activités adaptées aux besoins langagiers des apprenants ; au demeurant, ils sont devenus compétents au moment d'affronter les contraintes comme la gestion du temps et le contrôle de la classe qui sont advenus dans les salles de classe. Au sujet du savoir-être, les enseignants stagiaires ont développé certaines attitudes envers les étudiants telles que la motivation extrinsèque, le respect et l'amabilité. De même, ils ont évolué concernant la confiance en soi-même puisqu'ils se sont entraînés à l'explication des sujets linguistiques et langagiers. D'autre part, les ES se sont que l'interaction enseignant-étudiant est primordiale pour encourager les étudiants non seulement à établir une relation avec leurs camarades et leurs professeurs mais aussi à s'impliquer dans les activités langagières.

D'après les perceptions des ES, le dispositif contribue à leur processus formatif et d'autoréflexion. Outre les bénéfices, le dispositif de formation leur a permis de se débrouiller pour mener efficacement les activités proposées à cause des limites dans l'articulation et l'accompagnement à certaines étapes du dispositif.

Le dispositif, dans la formation initiale des ES, facilite leur construction professionnelle grâce aux pratiques pédagogiques où ils peuvent mettre en pratique la théorie et les fondements de l'enseignement des langues. L'association entre les théories et la pratique permet d'améliorer les compétences requises pour affronter les défis de l'éducation actuelle dont les nouvelles approches sont la communicative et l'actionnelle qui cherchent à enseigner aux étudiants à parler en agissant dans une société multiculturelle et plurilingue. Le but du dispositif est centré sur la formation d'une nouvelle génération d'enseignants en langues étrangères, qui sont conscients de l'évolution de l'éducation et la configuration des modèles pour mieux correspondre aux besoins émergents. Ceci laisse penser que l'enseignement classique ne demandait qu'une connaissance approfondie, cependant, le professeur contemporain doit être désormais doté des fondements théoriques, savoirs procéduraux, des aptitudes et des attitudes destinés à façonner un enseignant intégral. Cette étude information nous permet de conclure que le dispositif de formation rend possible aux ES de s'approprier

des compétences d'enseignement tandis que celles-ci se voient renforcées sur les terrains éducationnels.

## Références

- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe. Chenelière/Mac Graw-Hill.
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of co-operating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Brown, S. et McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Celis, A. Y. (2013). “Understanding the Effectiveness of Peer Tutoring as a Process to Improve English Writing Among Beginner-level Efl Students”. *Opening Writing Doors Journal*, 9(1), 209-227.
- Cote, G et Martinez, M. (2010). “Espacios de práctica: Un apoyo a la formación de docentes de lenguas extranjeras.” (*Project d’investigation et développement*)
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Flavier, E. (2009). « L’impact formatif de l’entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d’un enseignant stagiaire. » *Travail t formation en éducation*, (4). En ligne sur : <https://journals.openedition.org/tfe/949>
- Gürsoy, E. (2013). “Improving practicum for a better teacher training.” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 420-425.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Martinez, M. 2014. « Le stage en FLE à l’Université de Pamplona: Pour une démarche formative réflexive. » *Opening writing doors journal* 11 (2), 85-96
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers’ tutors and mentors upon their classroom practice: An exploration study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61. DOI : 10.1016/0742-051X(94)00014-W
- Mineducacion.gov.co. (2016). *Formación Inicial*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Récupéré le 24 Sep. 2016. En ligne sur : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48467.html>.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). « Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. » *Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Conseil de l’Europe.

- Nzilano, J. L. (2013). "Pre-service Teachers' Teaching Competencies: The Experience of Practising Teaching in Secondary Schools and Teacher Colleges." *African Journal of Teacher Education*, 3(1).
- Okanlawon, A. E. (2014). "Nigerian pre-service science teachers' self-perceptions of acquired pedagogical knowledge and skills after teaching practice exposure." *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 8(1), 106.
- Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université? Récupéré du site de l'auteur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, section Publications – Textes 2005 : En ligne sur : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_15.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.pdf)
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Rivière, V., & Cadet, L. (2009). « Quand je serai enseignante pour de vrai...»: d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE?
- Simons, G. (2012). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. *Travail et Apprentissages*, (9), 120-141.
- Stratulat, I. (2013). El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes. (Tesis de Maestría). Universidad de Oviedo.
- Talon, B., & Leclot, D. (2008). « Dispositif pédagogique pour un apprentissage de savoir-faire. » *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), 58-74.
- Vibulphol, J. (2004). Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand. Unpublished Dissertation, Oklahoma State University.
- Yong, M., binti Daud, K., & Rahman, A. A. (2016). "Competence of preservice preschool teachers at teacher education institute of Malaysia." *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(5).

## Annexes : Grille d'observation

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTÉ D'ÉDUCATION

LICENCE DE LANGUES

Date : \_\_\_\_\_ Étape du dispositif : \_\_\_\_\_

Participant : \_\_\_\_\_ Observation N ° \_\_\_\_\_

Saber Hacer

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Divide el trabajo en temas para cada clase				
Formula objetivos que indican el proceso de aprendizaje que se espera de los estudiantes durante la clase.				
Diseña actividades de enseñanza y evaluación que están realmente relacionadas con los objetivos planteados para la clase.				
Diseña actividades que permitan el desarrollo de las cuatro competencias (producción y comprensión oral, escrita)				
Provee una variedad de materiales para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.				
Las actividades que propone son lo suficientemente llamativas para atraer la atención de los estudiantes durante el total desarrollo de la clase.				

2. Competencias de enseñanza con relación a la instrucción y el rendimiento de los docentes practicantes en el cumplimiento del nivel de desempeño

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Los estudiantes entienden los objetivos de aprendizaje adecuados para ellos.				
Explica el proceso y contenido de la clase de forma clara y precisa.				
Implementa una variedad de actividades de enseñanza y aprendizaje.				
Anima a los estudiantes a ver los temas desde varias perspectivas.				

Interactúa con los estudiantes apropiadamente y los motiva a interactuar entre ellos.				
Construye saberes a partir de conocimientos previos				
Responde apropiadamente a las preguntas formuladas por los estudiantes.				
Propone actividades que incita a los estudiantes a participar en clase.				

3. Competencias de enseñanza concerniente al refuerzo del aprendizaje y desenvolvimiento del docente practicante

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Propone desafíos para los estudiantes de acuerdo a su nivel de lengua.				
Realiza actividades de aprendizaje enriquecedoras para los estudiantes.				
Conecta las actividades a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
Realiza actividades que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
Entrelaza las actividades de clase con los intereses de los estudiantes.				
Los conocimientos impartidos son útiles para el futuro profesional de los estudiantes.				
Ofrece a los estudiantes incentivos y reconocimientos cuando es necesario				

4. Competencias de enseñanza concerniente a la evaluación del aprendizaje

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Genera conciencia en los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.				
La retroalimentación contribuye al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes				
Las actividades aportan diagnóstico sobre las debilidades que tienen los estudiantes en las cuatro competencias				

5. Competencias de enseñanza con respecto al manejo de clase

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Hace buen uso del tiempo durante la clase				

Toma medidas preventivas a fin de no perder el control de la clase				
Propone cambios para comportamientos o situaciones que puedan perturbar el desarrollo de la clase ( indisciplina, desinterés, estado de ánimo, entre otros)				

6. Competencias de enseñanza concerniente al desarrollo del conocimiento de los estudiantes.

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Tiene en cuenta los diferentes ambientes, experiencias y capacidades de los estudiantes para el diseño de las actividades de aprendizaje.				
Toma en cuenta los procesos cognitivos y físicos de los estudiantes al momento de ejecutar las actividades de clase.				
Autoevalúa de manera crítica su proceso de enseñanza				
Parte de la lengua materna para construir conocimiento.				
Genera momentos de trabajo tanto individuales, en parejas, o grupales.				
Genera proyectos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y temas de clase.				
Reconozco a partir del desempeño de los estudiantes sus debilidades y puntos a mejorar.				
Otros...				

**Saber Ser**

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Cuando corrige se asegura de no herir o desmotivar a los estudiantes  Es asertivo cuando corrige				
Tiene buena relación con los estudiantes. (relación interpersonal)				
Responde consistentemente cuando se le presenta una dificultad en el salón de clase (falta de respeto por parte del estudiante, falta de interés, desmotivación, timidez, rebeldía)				
Se preocupa por la comodidad de sus estudiantes, crea un ambiente de empatía en el salón.				



Investiga activamente problemas que puedan estar afectando el rendimiento de los estudiantes.				
Demuestra confianza en sí mismo, (seguridad cuando está impartiendo la clase)				
Interactúa con los estudiantes apropiadamente y los motiva a interactuar entre ellos.				
Propone actividades que desarrollan la creatividad en los estudiantes.				
Es capaz de tomar diferentes roles según la necesidad de los estudiantes o actividad (profesor, consejero, guía)				

Adapté de : Okanlawon, A. E. (2014).

**Annexe B. Guide des entretiens des étapes : Tutorat entre paires, assistance du professeur, Enseignant débutant et Service Communautaire.**



Universidad de Pamplona  
Pamplona - Norte de Santander - Colombia  
Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750 - www.unipamplona.edu.co

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

**FACULTAD DE EDUCACION**

**PROGRAMA DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN**

**ESTUDIANTES INVESTIGADORES:**

**Diana Carolina Rozo Becerra**

**Paula Zuleima Suarez**

**Daniela Fernanda García**

**ENTREVISTA DIAGNOSTICO “Tutoría entre pares”**

**Objetivo:** Esta entrevista será realizada con el fin de saber las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, las aptitudes, los procedimientos y las actitudes que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

**Percepciones**

1. ¿Qué entiende por tutoría de pares?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “tutoría de pares” es pertinente para su construcción profesional como docente?

3. ¿Qué aportes obtendrá realizando la tutoría entre pares en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa de tutoría entre pares en su proceso de enseñanza?

#### **SABER SER**

5. ¿Cómo influirá la etapa de tutoría entre pares en su construcción personal?
6. ¿Cuáles son las actitudes (afectividad) que usted considera indispensable a la hora de dar tutorías a estudiantes de primer semestre que llegan con un nivel elemental en inglés y francés?

#### **SABER HACER**

7. ¿Considera que está preparado para este proceso? Explique
8. ¿Cuáles son los posibles desafíos que va a enfrentar en esta etapa del dispositivo de formación?
9. Si se encuentra con un estudiante que no presenta interés por la tutoría, que presenta dificultades de aprendizaje o problemas personales ¿Qué procedimiento o medida emplearía para que estas situaciones no afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje?

#### **UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

#### **FACULTAD DE EDUCACION**

#### **PROGRAMA DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN**

#### **ESTUDIANTES INVESTIGADORES:**

**Diana Carolina Rozo Becerra**

**Paula Zuleima Suarez**

**Daniela Fernanda García**

#### **ENTREVISTA DIAGNOSTICO “Asistente del profesor”**

**Objetivo:** Esta entrevista será realizada con el fin de saber las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, las aptitudes, los procedimientos y las actitudes que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

#### **Percepciones**

1. ¿Qué entiende por Asistente de profesor?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “asistente del profesor” es pertinente para su formación como docente de lenguas extranjeras? Explique
3. ¿Qué aportes obtendrá realizando la asistencia al profesor en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa de “asistente del profesor” en su proceso de enseñanza?

#### **SABER SER**

5. ¿Cuál es la actitud (afectividad) que usted considera indispensable al momento de asistir a un profesor?
6. ¿Cuál es la actitud que usted considera indispensable al momento de dirigirse a los estudiantes en la clase

que usted ejecutara?

### SABER HACER

7. ¿Cómo le contribuyo el espacio “tutoría de pares” a su construcción profesional como docente?
8. ¿Cómo ha influenciado la “tutoría entre pares” en su construcción profesional?
9. ¿Considera que está preparado para hacer las observaciones requeridas en este espacio de práctica “asistente del profesor”? Explique.
10. ¿Qué aspectos tendrá en cuenta al momento de realizar las observaciones asignadas a esta etapa “asistente del profesor”?
11. ¿Considera que está preparado para hacer las calificaciones de trabajos requeridas en este espacio de práctica “asistente del profesor”? Explique.
12. ¿Considera que está preparado para planear la clase que debe dirigir en este espacio de práctica “asistente del profesor”? Explique.



Una universidad **inclusiva** y **comprometida** con el desarrollo integral

2

### UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

### FACULTAD DE EDUCACION

### PROGRAMA DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN

### ESTUDIANTES INVESTIGADORES:

**Diana Carolina Rozo Becerra**

**Paula Zuleima Suarez**

**Daniela Fernanda García**

### ENTREVISTA DIAGNOSTICO “Profesor debutante”

**Objetivo:** Esta entrevista será realizada con el fin de saber las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, las aptitudes, los procedimientos y las actitudes que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

### PERCEPCIONES

1. ¿Qué entiende por profesor debutante?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “Profesor debutante” es pertinente para su formación como docente de lenguas extranjeras? Explique
3. ¿Qué aportes obtendrá realizando la etapa de “profesor debutante” en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa “profesor debutante” en su proceso de enseñanza?

### **SABER SER**

5. ¿Cuál son las actitudes (afectividad) que usted considera indispensables en el momento de enseñar a una comunidad que no tiene un acercamiento al aprendizaje de una lengua extranjera inglés o francés?

### **SABER HACER**

6. ¿Cómo le contribuyó el espacio de práctica “tutoría entre pares” en su formación como docente?
7. ¿Cómo le contribuyó el espacio de práctica “asistente de profesor” en su formación como docente?
8. ¿Cuáles han sido los posibles cambios que el espacio de práctica “tutoría entre pares” ha generado en su formación como docente?
9. ¿Cuáles han sido los posibles cambios que el espacio de práctica, “asistente del profesor” ha generado en su formación como docente?
10. ¿Cuáles son los posibles desafíos que enfrentaría en esta etapa (profesor debutante) del dispositivo de formación?
11. ¿Considera que está preparado para enseñar a una población que varía en condiciones sociales, económicas y de edad? Explique.
12. Si se encuentra con un estudiante que no demuestra interés por las clases, que no asiste regularmente al curso que usted va a dirigir. ¿Qué procedimiento emplearía para motivarlos?

## **UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

### **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

### **PROGRAMA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

### **ENTREVISTA DIAGNOSTICO “TRABAJO SOCIAL”**

#### **Objetivo del proyecto:**

Este proyecto tiene como objetivo explorar la influencia del dispositivo de formación sobre el proceso de construcción profesional de practicantes de la licenciatura en lenguas extranjeras Ingles-francés.

#### **Objetivo de la entrevista:**

Esta entrevista será realizada con el fin de saber cuáles son las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, la actitud, las aptitudes y los procedimientos que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

**Tiempo :** 30 minutos

### **PERCEPCIONES**

1. ¿Qué entiende por trabajo social?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “trabajo comunitario” es pertinente para su formación como docente de lenguas extranjeras? Explique.
3. ¿Qué aportes obtendrá realizando el trabajo comunitario en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa de trabajo comunitario en su proceso de enseñanza?

### **SABER SER**

5. ¿Cuáles son las actitudes (afectividad) que usted considera indispensables en el momento de enseñar a

niños que no tienen un acompañamiento regular en el aprendizaje de una lengua extranjera en este caso el inglés?

### **SABER HACER**

10. ¿Cómo le contribuyó los espacios de práctica (tutoría entre pares, asistente del profesor y profesor debutante) en su formación como docente?
11. Cuales han sido los posibles cambios que estos espacios de práctica, (tutoría entre pares, asistente del profesor y profesor debutante) han generado en su formación como docente?
12. ¿Se considera preparado para enseñar regularmente en una escuela primaria? Explique.
13. ¿Cuáles son los posibles desafíos que enfrentaría en esta etapa (trabajo social) del dispositivo de formación?
14. Si se encuentra con un niño que tiene dificultades afectivas y sociales (baja autoestima, pérdida de interés, problemas familiares y económicos, entre otros) ¿Qué procedimiento o medida emplearía para que estas circunstancias no afecten el aprendizaje?

### **Annexe C. Questionnaire des compétences.**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

**FACULTAD DE EDUCACION**

**PROGRAMA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**ESTUDIANTES INVESTIGADORES:**

**Diana Carolina Rozo**

**Paula Zuleima Saavedra**

**Daniela Fernanda García**

**CUESTIONARIO DIAGNOSTICO “TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTE DEL PROFESOR”**

#### **Objetivo del proyecto:**

Este proyecto tiene como objetivo explorar la influencia del dispositivo de formación sobre el proceso de construcción profesional de practicantes de la licenciatura en lenguas extranjeras Ingles-francés.

#### **Objetivo del cuestionario:**

Este cuestionario será realizado con el fin de identificar las competencias profesionales (Saberes, saber hacer, saber ser) que tienen los profesores practicantes al principio y en la culminación de cada etapa.

**Tiempo:** 30 minutos

### **CUESTIONARIO**

**Seudónimo:** \_\_\_\_\_

**Etapa**\_\_\_\_\_

## Saberes

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Maneja la lengua extranjera en forma oral y escrita.				
2	Conoce la cultura y civilización de la lengua extranjera.				
3	Reconocer las teorías, enfoques métodos, técnicas pedagógicas y técnicas de evaluación.				
4	Aplica la metodología que se ajuste al contexto y a las necesidades de los estudiantes.				
5	Diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo a la diversidad del grupo.				

### 1. Competencias de enseñanza con relación a la planeación de los docentes practicantes

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Divide el trabajo en temas para cada clase				
2	Formula objetivos que indican el proceso de aprendizaje que se espera de los estudiantes durante la clase. (Plan de estudios)				
3	Diseña actividades de enseñanza y evaluación que están realmente relacionadas con los objetivos planteados para la clase.				
4	Diseña actividades que permitan el desarrollo de las cuatro competencias (producción escrita, oral y comprensión escrita, oral)				
5	Diseña actividades que permitan el desarrollo de la competencia lexical y semántica.				
6	Usa estrategias verbales y no verbales para explicar significado de palabras o frases.				
7	Provee una variedad de materiales para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.				
8	Las actividades que propone son lo suficientemente llamativas para atraer la atención de los estudiantes durante el total desarrollo de la clase.				

### 2. Competencias de enseñanza con relación a la instrucción y el rendimiento de los docentes practicantes en el cumplimiento del nivel de desempeño



Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Explica el proceso y contenido de la clase de forma clara y precisa.				
2	Los estudiantes entienden las instrucciones para el desarrollo de actividades.				
4	Anima a los estudiantes a ver los temas desde varias perspectivas.				
6	Construye saberes a partir de conocimientos previos				
7	Responde apropiadamente a las preguntas formuladas por los estudiantes.				
8	Propone actividades que incita a los estudiantes a participar en clase.				
9	Usa la lengua materna para dar instrucciones que los estudiantes no entiendan en la lengua meta.				

3. Competencias de enseñanza concerniente al refuerzo del aprendizaje y desenvolvimiento del docente practicante

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Propone desafíos para los estudiantes de acuerdo a su nivel de lengua.				
2	Realiza actividades de aprendizaje enriquecedoras para su formación personal.				
3	Los conocimientos impartidos son útiles para el futuro profesional de los estudiantes.				
4	Realiza actividades que respondan a las necesidades o intereses de aprendizaje de los estudiantes.				
5	Ofrece a los estudiantes incentivos y reconocimientos cuando es necesario.				

4. Competencias de enseñanza concerniente a la evaluación del aprendizaje

Nº	Competencia	Nunca	Casi Nunca	Casi siempre	Siempre
1	Genera conciencia en los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.				
2	La retroalimentación que usted da a sus estudiantes contribuye al mejoramiento del aprendizaje de los mismos.				
3	Las actividades aportan diagnóstico sobre las debilidades que tienen los estudiantes en las cuatro competencias				

- Competencias de enseñanza concerniente a la corrección de errores

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Corrige asertivamente.				
2	Corrige de manera individual o colectiva				

5. Competencias de enseñanza con respecto al manejo de clase

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Hace buen uso del tiempo durante la clase				
2	Toma medidas preventivas a fin de no perder el control de la clase				
3	Propone cambios para comportamientos o situaciones que puedan perturbar el desarrollo de la clase (indisciplina, desinterés, estado de ánimo, entre otros)				

6. Competencias de enseñanza concerniente al desarrollo del conocimiento de los estudiantes.

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Tiene en cuenta los diferentes ambientes, experiencias y capacidades de los estudiantes para el diseño de las actividades de aprendizaje.				
2	Toma en cuenta los procesos cognitivos y físicos de los estudiantes al momento de ejecutar las actividades de clase.				
3	Autoevalúa de manera crítica su proceso de enseñanza				
4	Parte de la lengua materna para construir conocimiento.				
5	Genera momentos de trabajo tanto individuales, en parejas, o grupales.				
6	Genera proyectos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y temas de clase.				
7	Reconoce a partir del desempeño de los estudiantes sus debilidades y puntos a mejorar.				

*Saber Ser*

<b>Competencia</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Casi siempre</b>
Tiene una relación cercana con los estudiantes. (relación interpersonal)				
Responde consistentemente cuando se le presenta una dificultad en el salón de clase (falta de respeto por parte del estudiante, falta de interés, desmotivación, timidez, rebeldía)				
Se preocupa por la comodidad de sus estudiantes, crea un ambiente de empatía en el salón.				
Investiga activamente problemas personales o cognitivos que puedan estar afectando el rendimiento de los estudiantes.				
Demuestra confianza en sí mismo, (seguridad cuando está impartiendo la clase)				
Interactúa con los estudiantes apropiadamente y los motiva a interactuar entre ellos.				
Propone actividades que desarrollan la creatividad en los estudiantes.				
Es capaz de tomar diferentes roles según la necesidad de los estudiantes o actividad (profesor, consejero, guía)				



## El diario personal: herramienta de promoción de la escritura y el autoconocimiento



## The personal diary: a tool for promoting writing and self knowledge

*Elsa de la Cruz Santiago<sup>8</sup>*  
*Luis Alejandro Acevedo Zapata<sup>9</sup>*

### Resumen

Durante el desarrollo de este artículo se comenta de modo sucinto algunas actividades, retos, logros, avances y retrocesos en el fomento del diario personal como herramienta para promover la escritura y el autoconocimiento. Este género literario es fundamental hoy en día en el ejercicio de impulsar y perfeccionar la escritura en los niveles de secundaria y bachillerato. Como parte del método de desarrollo del programa enfocado en lo anterior se utiliza la entrevista cuyos resultados ofrecen muchas veces datos inesperados y de gran valor significativo dentro de las teorías del yo y la intimidad. La confianza y el diálogo respetuoso ofrecen muchas veces puertas de acceso al yo de los alumnos, con lo que se refuerza, a su vez, la parte afectiva y expresiva de la que suelen carecer en ciertos contextos determinados.

**Palabras clave:** diario personal, escritura, autoconocimiento, intimidad, entrevista.

### Abstract

During the development of this paper, some activities, challenges, achievements, advances, and setbacks in the promotion of the personal diary are briefly

---

8 Doctora en Educación, Maestra en Educación, Maestra en Administración y Licenciada en Matemáticas. Durante los últimos seis años se ha dedicado a la investigación cuya línea se define como: Saber educativo y pedagógico. Docente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. [elsieannie@hotmail.com](mailto:elsieannie@hotmail.com) y [elsieannie13@gmail.com](mailto:elsieannie13@gmail.com)

9 Doctor en Literatura Hispánica, Maestro en Literatura Hispanoamericana y Licenciado en Letras Hispánicas. Realizó estancias de investigación literaria en Argentina y Francia. Ha escrito tesis y artículos de investigación centrados principalmente en la literatura autobiográfica en sus distintos géneros y expresiones. Actualmente colabora con el Colegio de San Luis. [aluxeacevedo@hotmail.com](mailto:aluxeacevedo@hotmail.com)

discussed as a tool to promote writing and self-knowledge so fundamental nowadays to promote and improve writing in secondary and high school. As part of the program development method focused on the above, the interview is used, the results of which often offer unexpected data and great significant value within the theories of self and intimacy. Trust and respectful dialogue often offer doors of access to the students' self, which in turn reinforces the affective and expressive part that they usually lack in certain specific contexts.

**Key words:** personal diary, writing, self-knowledge, intimacy, interview.

## Introducción

El diario personal es un cuaderno de escritura que recoge los sucesos más importantes del día a día con el fin de llevar un registro fiel de las actividades realizadas durante un período de tiempo definido o indefinido. El proyecto de investigación tuvo como propósito que los estudiantes describieran su entorno cotidiano a la par que perfeccionaran su escritura e indirectamente consiguieran reconocerse en las páginas de su diario. Para constatar lo anterior, se utilizó la entrevista como instrumento de diálogo. Además, se describen los sustentos teóricos que dan soporte al presente, los resultados de la investigación y los retos enfrentados, así como algunas conclusiones y recomendaciones.

## Problema de investigación

El problema de investigación se basa en la premisa de que en estudiantes promedio y destacados la escritura puede incentivarse por medio de la práctica y ejecución del diario personal como herramienta de escritura y autoconocimiento; indirectamente se trabaja el tema del acceso al yo de cada alumno con miras a que conozcan otros modos de expresión de lo subjetivo que pueden auxiliar en su desarrollo afectivo, expresivo, psíquico y/o cognitivo.

## Justificación

La investigación buscó generar interés en la escritura de lo íntimo y lo privado, de tal modo que se busca que los estudiantes utilicen la escritura como una herramienta permanente en la formación de sus propias ideas, deseos, experiencias, vivencias, etc., que coadyuven a formar seres humanos autónomos que entren en contacto consigo mismos por medio del diario personal; esto como parte de las carencias que se tienen en el área educativa respecto a esa fracción de interés en el desarrollo de la función docente que vela por ofrecer un saber integral que involucra, de este modo, el autoconocimiento en los estudiantes.

## Objetivo general

Generar interés en profesores-investigadores de distintos niveles educativos e interesados en el tema de la escritura autorreferencial por aplicar el uso del diario personal en estudiantes promedio y destacados con interés en la escritura.

## Objetivo específico

Dar a conocer el autoconocimiento desde la escritura y desde el acceso al yo de lo íntimo y privado en cada sujeto, es decir, en cada estudiante de nivel secundaria y bachillerato.

## Hipótesis

El diario personal es una herramienta útil en los procesos de enseñanza-aprendizaje que dinamiza el quehacer docente y permite que el estudiante disfrute la escritura y paralelamente se reconozca aspectos de su yo mediante la constancia y evolución de su propia escritura dentro del marco de lo íntimo y privado.

## Sustento teórico

Considerando el diario (Latorre, 1996) como un instrumento formativo que facilita la implicación y desarrollo de la introspección y la investigación, además desarrolla la observación y autoobservación, se recoge información personal escrita ya de sentimientos, percepciones, suposiciones, o cualquier vivencia acorde al muy particular estado de ánimo como de experiencia de cada uno de los informantes, en este caso, estudiantes de nivel secundaria y bachillerato. Los teóricos del diario personal (Blanchot, 1996; Bou, 1996; Arfuch, 2002) indican que éste también involucra un proceso mental complejo, paralelo al de mirarse al espejo durante determinado tiempo para descubrir diversos aspectos del yo que no siempre se tienen conscientes o que no suelen ponerse en diálogo; de alguna manera, lo íntimo o privado (García Hoz, 1950; Castilla del Pino, 1996, Catelli, 2007; Aira, 2017) emerge de este contacto e intercambio verbal que se produce mediante la entrevista (Arfuch, 2002; Marín, 2003). Para Nora Catelli, por ejemplo, vivimos en la era de la intimidad, hecho que ha traído una “importancia cada vez mayor de las afirmaciones individuales”<sup>10</sup>, y en este contexto resulta fértil, desde el punto de vista pedagógico, abonar a este terreno desde proyectos que hacen emerger, indirectamente, lo que hace único a cada individuo: lo íntimo.

Por otro lado, José Villalobos (2018) encuentra que “la escritura es una de las actividades mentales más complejas y, por lo tanto, una de las más difíciles de desarrollar” dado que “involucra múltiples decisiones que debe tomar un escritor como parte del proceso para producir un texto escrito”<sup>11</sup>. De ahí la dificultad que los

---

10 2007, p. 19.

11 2018, p. 46.



estudiantes tienen, desde el principio, para darle continuidad a su diario, razón por la cual algunos lo abandonan dado que les supone una actividad extra a sus compromisos escolares y cotidianos.

## Método de investigación

El método de investigación consistió en utilizar la entrevista como medio para conocer de cerca la escritura autorreferencial de los estudiantes elegidos para el proyecto de diario personal. Las entrevistas se grabaron bajo el consentimiento expreso de los alumnos, en los casos en que lo permitieron; las grabaciones se escucharon posteriormente con atención mediante auriculares y se transcribieron literalmente las charlas llevadas a cabo en un espacio privado, pero con ventanas al exterior para aliviar la carga o la incomodidad que pueda involucrarse en el momento de interacción entre las partes. Los investigadores realizaron reflexión constante sobre la práctica pedagógica y se participó activamente en el desarrollo de este estudio (Elliot, 2000). Las entrevistas se realizaron los miércoles de cada semana con los alumnos que formaron parte del proyecto; se eligieron a dichos estudiantes por ser los más sobresalientes en el ámbito de la participación en clase, de la lectura o de la escritura. A cada uno se le entregó un cuaderno de trabajo (un diario personal) y un bolígrafo con el fin de incentivar la escritura. Este proyecto tuvo una duración de 14 semanas, fue realizado en el año 2019 y es de corte cualitativo (Taylor & Bogdan, 1996); sobre la marcha se fueron modificando algunas actividades de acuerdo a lo que se iba presentando, mismo caso que influyó en el proceso de la entrevista como método de conversación y diálogo.

## Lugar y población

El grupo fue integrado por 16 estudiantes de nivel secundaria y bachillerato. El lugar donde se realizó fue en un instituto privado compuesto de 230 estudiantes repartidos en tres grados de secundaria y 1 grupo de bachillerato ubicado en la ciudad de Calpulalpan, Tlaxcala, México; en total se trabajó con 16 alumnos de entre 12 y 17 años; fueron reunidos en una sala especial dentro de la institución educativa privada donde se les explicó el proyecto de investigación; acto seguido se les invitó a unirse, o en su defecto, a rechazar su participación. Los 16 invitados accedieron. El proyecto estuvo integrando por: S1, S2, S3, S4, S5 y S6, de bachillerato, quienes conforman el 37.5%; S7 y S8 de 3º de secundaria que conforman el 12.5%; de segundo de secundaria: S9 y S10, que representan el 12.5%; y de primero de secundaria S11, S12, S13, S14, S15 y S16, quienes conforman el 31%. Como se ve, el 62.5% lo constituyen los alumnos de secundaria; también es notable que de los 16 estudiantes elegidos por características definidas, esto es: buen comportamiento, trabajo en clase o aptitudes óptimas para el estudio y los proyectos escolares, 12 son mujeres y 4 hombres. Dio inicio el 6 de marzo de 2019 a las 14:20 horas.

## Desarrollo metodológico

Se les informó a los estudiantes que el proyecto podría abandonarse en cualquier momento, en caso de que sintieran alguna incomodidad respecto al tema del diario personal, es decir, propiamente a su escritura que, como se sabe, implica un acceso a su intimidad<sup>12</sup> y los predispone, en el momento de ejecutar el acto verbal de intercambio acerca de su escritura, a hablar de temas que convencionalmente no se tocan en un aula de clases.

A este respecto, se les dijo que ninguno de los dos profesores-investigadores implicados en el proyecto leería las páginas del diario sin consentimiento expreso del alumno, y que de hacerse, se realizaría de forma parcial. Posteriormente se procedió a mostrarles un video acerca del diario sonoro y se les solicitó que escribieran en su diario por lo menos 10 minutos antes de acostarse sobre sus inquietudes, experiencias, sentimientos o lo más relevante del día; por otro lado, se les exhortó a que un día, el que ellos decidieran, tomaran asiento en una banca de la plaza central de la ciudad, y escucharan atentamente todos los sonidos del ambiente. De ello, escribirían después o simultáneamente. Este ejercicio fue denominado “Diario sonoro”.<sup>13</sup>

Los estudiantes parecían entusiasmados, motivados y deseosos de emprender el proyecto de llevar la escritura al ámbito de lo personal. La mayoría de ellos nunca había llevado un diario personal, por lo que ahora era un reto adquirir el hábito de escribir diariamente sobre sí mismos, lo que incluye observaciones, pensamientos y todo aquello que sea de interés para ellos. Además, al escribir de modo autorreferencial necesariamente reflexionan sobre sus acciones; esto puede ser razón suficiente para conocerlos de cerca y comprender cómo entienden su vida.

Lo anteriormente mencionado se hizo con el fin de vincularlos al territorio de la escritura y el autoconocimiento, o en sentido estricto, de la relación que existe entre ambos. A todos les pareció interesante, o al menos así lo hicieron notar, pues

12 Por intimidad se entiende lo que Carlos Castilla del Pino explica del siguiente modo: “*El escenario íntimo posee la propiedad de ser observable sólo para el sujeto*. Las fantasías diurnas en las que nos representamos y representamos a quienes se nos antoje tal y como deseamos, y los sueños (fantasías durante el sueño) son dos tipos paradigmáticos de actuaciones en el escenario íntimo. Las actuaciones íntimas pueden ser, y lo son muchas veces, referidas, narradas, en suma, comunicadas mediante el lenguaje o la expresión no verbal, pero esto no las convierte, en puridad, ni en privadas ni en públicas. La comunicación de lo que imaginamos es, todo lo más, la *verbalización* de lo imaginado, pero no la *mostración* de lo imaginado. *Lo íntimo puede decirse, no mostrarse*. Por eso se puede mentir sin reparo: lo que se dice acerca de lo que se pensó, imaginó, fantaseó, soñó o deseó puede no corresponderse en absoluto con lo que de hecho fue pensado, imaginado, etc. en todo caso no hay comprobación empírica posible. *El escenario de las actuaciones privadas es necesariamente observable*, porque, aunque se hagan a solas, son actuaciones exteriorizadas”, (Castilla del Pino, 1996, p. 19). De aquí que conjugemos la importancia que tiene la escritura y el diario personal, la amalgama que surge de esta simbiosis y que da acceso a respuestas inusitadas, descubrimientos parciales, a su vez, de la interesante complejidad del yo de alumnos en formación intelectual, emocional, intelectual, anímica o psíquica permanente. Las cursivas son suyas.

13 El ejercicio fue proporcionado por la Dirección General de Materiales Educativos y la Dirección General de Televisión Educativa, ambos pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública. El material (2018) puede consultarse en la siguiente dirección web (última fecha de consulta 1 de mayo de 2019): <https://www.youtube.com/watch?v=GI42k75N-V4>

prestaron atención tanto al video de corta duración (6 minutos), como a la explicación concerniente al mismo.

De igual modo es importante señalar que poner en letras los pensamientos, las ideas, las experiencias, aun cuando sean muy comunes, requiere de un proceso complejo en el que memoria cobra relevancia. Ésta debería entenderse, a decir de James Olney (1991), como una “facultad del presente (...) cuya función es ofrecer un resumen en el que se invierte el proceso entero por el que el presente ha llegado a ser lo que es” (p. 35); en este sentido, los estudiantes entran en contacto directo con su memoria tal cual fue inscrita en el tiempo presente de su escritura en el diario y es en esta experiencia que se percatan de sus avances; por otro lado, ello les permite analizar cómo describían o narraban antes y cómo lo hacen en el presente, cómo interpretaban la realidad o cómo era o es para ellos su entorno personal, familiar, escolar y social.

De este modo, el investigador se vinculó a ellos de forma cercana, aunque transversal, puesto que no se leyó completo ningún diario sino sólo se atendieron los fragmentos que cada estudiante proporcionó. Cabe señalar que la retroalimentación, es decir, las sesiones que se realizan en momentos varios por medio de la entrevista, es sumamente fértil puesto que, además de conocer cómo cada estudiante, por medio de su escritura, habla de sí mismo, también permite que se haga hincapié en algunos aspectos relacionados con su entorno y con su proceso formativo integral, que incluye, por supuesto, el conocimiento de sus emociones, sentimientos e ideas acerca del mundo y de la vida.

Los estudiantes releen sus propios diarios y esto los ayuda a ser más conscientes de su escritura, a buscar sinónimos, antónimos o simplemente frases coherentes y apropiadas para lo que desean expresar; por ello la búsqueda de alternativas para escribir embellece el escrito, mejora la forma de expresarse y desarrolla tanto el gusto como la pulcritud de la escritura de quien plasma sus ideas en forma gráfica, además de hacerlos más responsables pues son ellos los únicos que deciden sobre la naturaleza propia de sus diarios.

Se observa que algunos estudiantes, al saber que la escritura de su diario forma parte, aunque de forma específica, de las actividades escolares, cuidan su lenguaje escrito, lo que, de algún modo, afecta la espontaneidad propia del diario. Aunque no en todos los casos es así.

## **Hallazgos: de la teoría a la realidad contextual**

Uno de los objetivos fue dar seguimiento a los diarios mismos, es decir, mantener un diálogo constante con los alumnos, por lo que cada miércoles, a partir de la fecha de inicio, se eligió un número determinado de alumnos con el fin de intercambiar impresiones y considerar algunos puntos de acción respecto al diario con la misma disposición hacia el trabajo; algunos, como S5 de 16 años, no esperó el día asignado para despejar sus dudas respecto a si lo estaba haciendo bien o no. Se advirtió que el alumno manifestaba solicitud de acuerdo a las expectativas que se tenían de él dentro del marco escolar.

Se presentó y dijo que “tenía avances” y preguntó si su diario sería “revisado”, como si se tratara de una tarea escolar. Se le dijo que el trabajo de retroalimentación, que más bien consistía en un seguimiento particularizado de las actividades propias de la escritura diarística, se haría cada miércoles. Se le hizo saber que no se trataría, como tal, de una revisión de su diario, sino que consistiría más bien en un intercambio verbal. Estuvo de acuerdo y a partir ese momento no volvió a preguntar en el mismo tono, insistimos, como si se tratara de una tarea escolar, aunque su interés no decayó.

En la segunda reunión se les pidió realizar la siguiente actividad: contabilizar sus palabras escritas en cada entrada diarística. Ninguno se negó. Se pusieron manos a la obra y fueron entregando, en el transcurso de la sesión, y a lo largo de los días (algunos después de recordarles la actividad asignada), su registro de contabilización de palabras. Los resultados son dispares y muestran cierto nivel de compromiso entre uno y otro, compromiso que bien puede ser para sí mismos como para cumplir con el proyecto al que fueron invitados.

En este punto conviene hacer una relación de las edades de los alumnos que integran el grupo, y seguidamente, el número de palabras escritas por día a partir de la fecha de inicio del proyecto. Antes de ello conviene advertir que no todos escribieron diariamente, como en el caso de S6, de 16 años; algunos fingieron escribir todos los días, es decir, eligieron uno de ellos y se dieron a la tarea de registrar, haciendo uso de su memoria, las actividades propias, tanto escolares como familiares o personales, que llevaron a cabo en días pasados.

Uno de ellos escribió en hojas en blanco porque había extraviado su diario. Preguntó si eso estaba bien, y se le hizo saber que, en efecto, era correcto siempre y cuando él lo considerara así. Es posible que este alumno vea también el proyecto como si se tratara de una tarea escolar. Una de las alumnas, S12, de 12 años, hizo saber que su mamá no vio con buenos ojos el tema del diario; que incluso lo leyó sin su permiso.

S12 se mostró preocupada en este sentido, y se le hizo saber que el diario es una actividad privada, pero que a la vez, si ella lo considera correcto, no tiene nada de malo compartir su lectura con su familia más cercana, en este caso, con su madre. Acto seguido, todos contabilizaron sus palabras escritas. Algunos lo hicieron en silencio, otros en voz alta. Se les pidió, para propiciar una mayor concentración en el grupo, que lo hicieran en silencio. Aceptaron.

Tabla 1. Estudiantes elegidos.

Nº	Estudiante	Edad y género	Nivel educativo	Palabras contabilizadas durante la primera semana
1.	S1	15 años hasta el 14 de septiembre de 2019. Femenino.	Segundo semestre de bachillerato.	503 palabras.
2.	S2	15 años hasta el 25 de agosto de 2019. Femenino.	Segundo semestre de bachillerato.	770 palabras.

3.	S3	16 años hasta el 25 de agosto de 2019. Femenino.	Segundo semestre de bachillerato.	855 palabras.
4.	S4	15 años hasta el 27 de agosto de 2019. Femenino.	Segundo semestre de bachillerato.	1666 palabras.
5.	S5	17 años hasta el 7 de agosto de 2019. Masculino.	Segundo semestre de bachillerato.	No contó.
6.	S6	16 años hasta el 18 de diciembre de 2019. Femenino.	Segundo semestre de bachillerato.	1680 palabras.
7.	S7	15 años cumplidos el 3 de enero de 2019. Femenino.	Tercer año de secundaria.	541 palabras.
8.	S8	14 años hasta el 1 de noviembre de 2019. Femenino.	Tercer año de secundaria.	554 palabras.
9.	S9	13 años hasta 2019. Masculino.	Segundo año de secundaria.	No contó.
10.	S10	12 años hasta 2019. Masculino.	Segundo año de secundaria.	1550 palabras.
11.	S11	12 años hasta 2019.	Primer año de secundaria.	1276 palabras.
12.	S12	12 años hasta el 16 de octubre de 2019. Femenino.	Primer año de secundaria.	665 palabras.
13.	S13	12 años hasta 2019.	Primer año de secundaria.	1278 palabras.
14.	S14	12 años hasta 2019. Femenino.	Primer año de secundaria.	444 palabras.
15.	S15	12 años hasta 2019. Femenino.	Primer año de secundaria.	49 palabras.
16.	S16	12 años hasta el 27 de septiembre de 2019. Masculino.	Primer año de secundaria.	487 palabras.

Fuente: Elaboración propia de los investigadores.

Después de contabilizar sus palabras, se les encomendó la tarea de escribir su diario en un parque o lugar público. En realidad, muy pocos lo hicieron. Entre las razones ofrecidas están las siguientes: sus padres no les permiten salir a ciertas horas por temor a la inseguridad. Otros prefirieron, quizá ante ello, realizar el ejercicio en casa. Otros aseguraron no tener tiempo. Otros dijeron no estar acostumbrados a escribir. Una alumna destacó lo siguiente: estuvo durante tres horas fuera de casa realizando el ejercicio. Otra alumna, S15/Femenino, de 12 años, dijo que realizó el ejercicio en el patio de su casa, donde escuchó el trinar de pájaros, y que eso se encuentra consignado en su diario. S13/Femenino, de 12 años, dijo que escuchó los ladridos constantes de sus perros, pero que eso no aparece en su diario.

Sobre el tema de sus padres se les preguntó en específico: “¿Notaste alguna especie de curiosidad de tus padres hacia la escritura del diario?” Las respuestas, aunque variadas, fueron polarizadas. Algunos estudiantes sí notaron la atención de sus padres hacia ello, sobre todo tratándose de padres que trabajan en casa en actividades propias del hogar; otros, cuyos padres laboran fuera del hogar, no han notado, siquiera, que sus hijos lleven un diario. Quien confesó esto, S6/Femenino de 16 años, lo dijo con

cierto tono donde se advertía incomodidad. S5/Masculino, también de 16 años, dijo que sus padres siempre estaban ocupados, y que no tenían tiempo para ello; hecho que no sucedió con S15/Femenino, de 12 años, cuya madre leyó su diario sin titubeos.

Sobre las horas en las que escriben sus diarios, S15/Femenino señaló que lo hace entre las 7 y las 10 de la noche; S13/Femenino dijo que antes de dormir sin señalar una hora específica, aunque, después de insistir un poco, dijo que alrededor de las 9 de la noche.

S14/Femenino, por su parte, ante el ambiente de confianza generado, leyó un breve fragmento de su diario correspondiente al primer día de trabajo; en dicho día escribió sobre sus actividades en la escuela e incluso sobre el proyecto mismo del diario. Con esto se constata que la dinámica representa para ella un suceso importante, de otro modo no lo pondría por escrito. S15/Femenino y S13/Femenino no quisieron, en cambio, compartir algún fragmento de su diario. No se insistió al respecto.

Por otra parte, se pudo notar que S14/Femenino, en cuanto a la relación de los episodios vividos durante el día que eligió leer en voz alta, el 6 de marzo de 2019, hace uso reiterativo de la conjunción copulativa “y” y del adverbio “después”. “Y después esto, y después lo otro”. Es el recurso mnemotécnico que utiliza para recordar sus experiencias a largo de un período determinado de tiempo. Las tres últimas se mostraron entusiasmadas y activas con su diario.

No así con el caso de S4/Femenino, de 15 años, que el día 27 de marzo de 2019 decidió dejar el proyecto (sólo 21 días después de iniciado). El caso de S4/Femenino es significativo porque es una alumna destacada que gusta tanto de la escritura como de la lectura. Dijo no haber escrito en los últimos tres días, es decir, 25, 26 y 27 de marzo. Abandona el proyecto porque, explicó, tiene algunas dificultades emocionales que le impiden continuar la escritura continua del diario. En este caso es interesante porque, con respecto al proyecto, manifestó frustración y enojo (fueron las palabras utilizadas por ella misma). Dijo que desde que empezó el proyecto se sintió muy atraída hacia él, pero conforme pasaron los días su situación vital se volvió más inestable, no por causa del proyecto mismo, sino al contrario, la escritura del diario le facilitó la tarea de organizar sus pensamientos; sus necesidades expresivas iban fluyendo bien a medida que transcurrían los días, pero no así sus emociones. Actualmente (28 de marzo de 2019) acude al psicólogo<sup>14</sup>. Es interesante notar cómo escribir regularmente sobre uno mismo no necesariamente trae consigo un beneficio a nivel emocional.

S4/Femenino dijo que desde niña se le diagnosticó hiperactividad y que por lo mismo suele hablar mucho y estar siempre alegre. Detesta que se le vea triste o cabizbaja. Aseguró que su diario fue una parte importante para ella pero que, al verse

14 A la fecha de revisión de este trabajo, 18 de junio de 2020, S4/Femenino continúa teniendo ciertos problemas emocionales que incluso comprometen la terminación de su bachillerato. En una segunda etapa de revisión se supo que retomó sus estudios, aunque ha pasado por algunas dificultades personales de las que ha logrado sobreponerse poco a poco con el apoyo de su familia (16 de agosto de 2020). Además, hay que considerar el confinamiento en casa que se padece desde marzo de 2020 en México y muchas partes del mundo.



perjudicada por sus emociones, mismas que le llevaron a pasar largas horas en cama, e incluso a no poder organizar sus pensamientos por escrito, prefiere dejarlo.

Ella también dijo, por ejemplo, escribir incoherencias en su diario, y que esto mismo le produjo frustración, ya que por lo general escribe en orden; ante esta situación decide arrancar la página y acto seguido siente coraje o enojo por no poder escribir como le es habitual, razón por la cual decide abandonar el proyecto. Nótese que el psicólogo, en este caso, suple la función del diario puesto que ahora, por medio de la oralidad, S4/Femenino continúa con el ejercicio de poner en orden sus ideas, emociones y pensamientos. Se le dijo que el proyecto puede detenerse sin ningún problema.

## Resultados y reflexiones

Después de acceder a través de la entrevista a fragmentos de los diarios de los estudiantes, comentar y dialogar con ellos acerca de los mismos, en un espacio óptimo, semi-cerrado,<sup>15</sup> de manera respetuosa y relajada, se observó que los estudiantes, quienes escribieron constantemente, habían mejorado la forma de redactar e integrar la información depositada en el instante de escribir. Por otro lado, algunos alumnos tuvieron mucho cuidado de no repetir palabras y utilizar sinónimos. El proyecto finalizó el 19 de junio de 2019, es decir, después de 3 meses y 16 días. Cabe mencionar que el proyecto posee una temporalidad indefinida, puesto que se puede continuar siempre y cuando algunos de los 16 estudiantes (e incluso uno solo) continúen con la escritura privada o acepten charlar acerca de ella. El proyecto, en este caso, se puede considerar suspendido, más que finalizado.

Cuatro estudiantes indicaron que la escritura ofrecía un propósito para ellos; tres de ellos abandonaron el trabajo; ocho de ellos declararon que el diario personal había sido un ejercicio muy útil y valioso.

Estos estudiantes también revelaron en las entrevistas que el escribir significó aprender a expresar mejor sus ideas y pensamientos, generar nuevas reflexiones mientras escribían, y ser cuidadosos a la hora de redactar o expresarse, es decir, se concientizaron de la importancia de la escritura y de las dificultades que implica su práctica. De tal manera que escritura de diarios personales contribuyó a los estudiantes a:

1. organizar sus ideas;
2. reflexionar sobre su escritura;
3. comprender que escribir diariamente ayuda a mejorar la forma de expresarse;
4. repensar y aprender más sobre sí mismos cada día.

<sup>15</sup> Las entrevistas se realizaron en un espacio óptimo dentro del colegio, con cierta privacidad; la puerta cerrada, pero con ventanas hacia afuera que permiten cierto relajamiento respecto a la idea de confinamiento o privación de la libertad que ciertos espacios pueden generar a nivel de lo subjetivo.



Investigadores como Lejeune (1996) y Hierro (1999) refieren que el proceso de la escritura establece un fuerte vínculo entre el pensamiento y un escrito que se produce al escribir y plasmar los pensamientos, sentimientos, suposiciones y creencias. A continuación, se ofrece el fragmento de una entrevista; ésta fue grabada mediante el consentimiento de tres estudiantes participantes, y se percibe como una charla relajada que fluye o adopta un rumbo mediante el curso o tipo de respuestas que los diaristas ofrecen; se trata de transcripciones literales de algunas entradas del diario seguidas de la concerniente explicación por parte del interlocutor. Le hemos puesto como título “Diálogos”, más que entrevistas, por la forma moderada de dirigirse a los estudiantes, retroalimentándolos cuando el caso lo permite, pero siempre cuidando la parte correspondiente a la libre expresión de su intimidad, hasta donde quieran compartirla. Por último, quisiéramos añadir que se cuenta con mucho más material al respecto, es decir, entrevistas grabadas y transcritas que rescatan otros aspectos del diario y de la intimidad; no obstante, hemos elegido en esta ocasión, por cuestiones de espacio, sólo un fragmento, aunque sumamente significativo, que ilustra adecuadamente los resultados obtenidos al utilizar el diario personal como herramienta de escritura y autoconocimiento.

La entrevista grupal se realizó el 4 de abril de 2019 con S7/Femenino, S8/Femenino y S9/Masculino. S7/Femenino comparte una notable reflexión diarística, misma de la que se rescatan algunos fragmentos que resultan importantes. S9/Masculino, en cambio, es de pocas palabras y el día de la sesión no trajo el diario consigo. Cuando ambos se retiran del lugar, S8/Femenino decide hablar mucho más. Lo cual se rescata en este fragmento. Se utiliza la letra “S” en mayúscula para no vulnerar la identidad de los estudiantes, se añade el número de estudiante en relación al nivel escolar al que pertenece (ver tabla) y el género para identificar sexo. El profesor-investigador aparece referido con las letras “PI” en mayúscula.

Entrevista:

S7/Femenino – “marzo 6 de 2019. Hola, mi nombre es S7/Femenino, y hoy voy a escribir este diario para el autoconocimiento. ¿Qué es lo que conozco de mí? Podría decir que en realidad que no conozco por completo o sé nada de mí, pero sé algunas cosas que sin duda puedo hacer de 3 o 5 horas diarias sin cansarme porque en serio me encanta bailar, cantar y mirar anime, leer mangas sola porque soy pobre (risas), escuchar música, pasar tiempo de calidad con mi familia. Hoy nos pidieron que escucháramos algún sonido y lo escribiéramos, escuché a mi única hermana de 4 meses de edad que lloraba porque necesitaba atención (...); Si nos ponemos a pensar los sentimientos mueven al mundo. Sin inspiración no habría arte ni inventos. Sin el amor no existiría más de la mitad de la población y no habría inmensas arquitecturas como el Taj Mahal (...); creo que el corazón y el cerebro trabajan en armonía perfecta”. Y ahí me quedé.

P – ¿Y esto de qué fecha fue?

S7/Femenino – Seis de marzo.

P – Muy bien. Si quieres ya te puedes retirar. Guarda tus hojitas para seguir platicando después.

Sale del aula.

P – Muy bien, S9/Masculino. Igual. Trae el diario la próxima vez para que platiquemos y, si quieres me puedas compartir algunos fragmentos, ¿vale?

Asiente con la cabeza y sale del salón. Quedan únicamente P y S8/Femenino.

P – S8/Femenino, cuéntame, ¿por qué no quisiste compartir alguna de las páginas?

S8/Femenino – Porque me daba mucha vergüenza compartir lo que escribo.

P – ¿En general?

S8/Femenino – En general. Ya sean trabajos de clase, poemas, cosas.

P – En general te cuesta mucho trabajo...

Asiente con la cabeza.

P – Bien. Pero, ¿qué me podrías contar sobre lo que has escrito?

S8/Femenino – Pues, escribo, más de cosas que me pasan en el día, más sentimientos...

P - ¿Y cuáles son esos sentimientos más frecuentes?

S8/Femenino – Pues, no sé.

P - ¿Ira?

S8/Femenino – No, casi no me enojo. Como... ¿melancolía?, pero, no sé.

P - ¿Qué te da melancolía en un día normal, por ejemplo?

Piensa unos momentos.

P - ¿Tu niñez?

S8/Femenino – No, bueno, a veces. Saber que cuando tengo un buen día y me pasan cosas buenas y todo es muy bueno llega la noche y no saber si mañana va a ser así. Si voy a seguir aquí. O no sé. El futuro. No sé.

P - ¿Y eso aparece en tu diario?

S8/Femenino – Sí.

P – Esos sentimientos como de no saber lo que va a pasar el día siguiente.

Asiente.

P - ¿Eso te provoca algún tipo de malestar o de miedo?

S8/Femenino – No, no. Me provoca ansiedad.

P - ¿Tú tomas alguna medicación?

S8/Femenino – Tomaba.

P - ¿Qué?

S8/Femenino – No, no sé. No me acuerdo, sólo llegué a tomar como medio año. Dejé de tomar porque en algún momento de mi vida me noté cuál era el propósito de seguir haciendo las cosas si no las podía hacer por mí misma, entonces como que dejé de venir a la escuela, me fui un tiempo a la Ciudad de México. Me fui ahí como a refrescar y dije que no, que no podía ser así. Debería seguirlo tomando en teoría, pero lo dejé, dije no. Tengo que salir. Hacerlo por mí misma.

P - ¿Y eso cuándo fue?

S8/Femenino – Eso fue hace un año más o menos.

P - ¿Y desde eso a la fecha te has sentido mucho mejor?

S8/Femenino – Pues más o menos, sí. Hay días buenos, hay días malos, pero pues es normal, yo creo.

P - ¿Viste al diario como una tarea escolar?

S8/Femenino – No.

P - ¿Cómo lo viste?

S8/Femenino – Como una forma de poder expresar todo lo que me gustaría decir a veces, pero no digo.

P – Okay. ¿Y hay algunas partes donde hables de... amor?

S8/Femenino – Sí.

P - ¿Y estás enamorada de alguien?

S8/Femenino – Sí.

P - ¿De la escuela?

S8/Femenino – Sí.

Risas.

P - ¿Te hace caso? ¿O medio sí, medio no?

S8/Femenino – Medio, es que esa persona es medio tóxica, y en algún momento noté que estar con esa persona es hundirme yo también o dejar que él, o sea, salvarlo de que no se hunda. Y pues preferí no hundirme.

P - ¿En vez de salvarlo?

S8/Femenino – En vez de salvarlo. Porque él tampoco se quería salvar. Se quería quedar ahí: hundido.

P - ¿Es más grande que tú?

S8/Femenino – Sí.

P - ¿Y esos temas aparecen en el diario?

S8/Femenino – Sí.

P – O sea que son bastante privados, ¿no?

S8/Femenino – Ajá.

P – Pero ¿ya está superado o sientes que queda algo ahí pendiente?

S8/Femenino – Pues creo que ya está como superado. Antes me importaba mucho verlo en los pasillos o en los recreos cuando él tiene sus recreos. Era como, no sé, siento que ya no me importa si lo veo o no.

P - ...ya no te causa gran... sensación.

S8/Femenino – No.

P - ¿Hay poemas en tu diario?

S8/Femenino – Sí, algunos, ahí los tengo. Bueno, no son poemas, son como ¿partes?, de pensamientos que no sé por qué nunca los acabo porque ya no les encuentro seguimiento.

P - ¿Podrías compartir uno, un pensamiento?

Asiente.

S8/Femenino – “El significado del río que fluye, no es que las cosas cambian, sino que algunas cosas se mantienen iguales”, no sé, en ese momento tenía como mucho sentido para mí, pero ahora ya no tanto. Porque estaba leyendo a un autor y no sé, como que...

P - ¿Qué autor?

S8/Femenino – Revfaulknest...

P – ¿Un poeta?

S8/Femenino – Ajá.

S8/Femenino - ¿Revfaulknest? ¿Aldo Revfaulknest, el poeta?<sup>16</sup>

S8/Femenino – Ése.

P - ¿Leíste el libro y te inspiró a escribir esto, y en ese momento viste que tenía mucho sentido, pero ahora no?

---

16 Cabe señalar que a S8/Femenino se le regaló días antes un libro del poeta mexicano Aldo Revfaulknest, *Rapsodia poliédrica de fúnebre narcisismo* (2015), que fue integrado a sus reflexiones diarísticas, lo cual es significativo porque contribuye a la formación de su psique o cuando menos a la emotividad del momento de la escritura en el presente. La relación entre poesía y diario personal merece otro tipo de estudio o acercamiento teórico.

S8/Femenino – Sí. Me pasa muy seguido. De repente escribo algo y tiene todo el sentido del mundo, pero después cuando lo vuelvo a leer y ya no, y tengo muchas cosas escritas, pero después ya no.

P- ¿Esto de que fecha es?

S8/Femenino – Del 18 de marzo. Fue lunes.

P – Okay. ¿Algún otro pensamiento que puedas compartir?

Asiente y busca en las hojas.

S8/Femenino – Distingo un verso, creo: “Arquitectura/literatura/ambas terminan en tura/ambas son de altura”.

P – Excelente. ¿Eso es original, tuyo?

Asiente.

P – Bien, bien. ¿Ayer escribiste?

S8/Femenino – No, ayer me quedé dormida.

P - Y el último día, entonces, ¿cuándo fue?

S8/Femenino – Fue el martes.

P - ¿Algo puedes compartir de ahí? Puede ser un solo enunciado, lo que tú quieras.

S8/Femenino – “Silencio. Silencio es lo que puede describir mi día. Nada. No hay nada”.

P – Bien. ¿Y del primer día qué puedes compartir? Alguna frase, algún enunciado.

S8/ Femenino – Del primer día... porque yo sí escribí luego, luego de que nos lo dieran (el diario): “Hoy fue un buen día. Y puedo referirme a buen día con el sentido más cruel de la oración. Puedo observar la felicidad en los pequeños aspectos de la vida, como la simpleza de una laudatoria imagen de la ciudad<sup>17</sup> o cómo puedes ser elegida por la escuela para redactar un diario. Esa elección es lo que te hace sentir especial, ya que has destacado en algo de lo que pensaste que nunca podrías. Redactar un diario es algo que nunca pensé que haría puesto que considero que las personas felices no tienen una historia, lo cual ya opta a no pensar en el pasado y mejor vivir en el presente”.

P – “¿Las personas felices no tienen una historia?”

Asiente.

P – ¿Y las personas infelices sí?

S8/Femenino – Pues yo siento que sí, porque normalmente las personas piensan mucho en el pasado, siento que si tú no piensas en el pasado pues no puedes continuar...

17 Ésta es otra referencia poética que viene incluida en la plaquette Los girasoles del desierto, publicada en la revista Polen de la Universidad de Guanajuato, en 2018, de Alejandro Acevedo; se le entregó también como regalo a S8/Femenino, quien evidentemente tiene afinidad para la literatura y el arte. Una vez más se percibe la relación cercana entre poesía y escritura diarística.

P – Bien. Bueno, vamos ya a terminar para que vayas a tu salón. ¿Algo más que quieras compartir del diario?

S8/Femenino – Pues no sé, creo que sí fue una buena experiencia, porque creo que, a varias personas, incluso a él, yo siento que les sirve porque no saben cómo expresarse, o no tienen a quién contarles cómo les o cómo se sienten al respecto de cosas; siento que fue buena idea.

P – O sea que ¿en el proyecto del diario está incluida la persona que te gustaba?

Asiente.

P – Y entiendo que el año pasado hubo una relación de cercanía, de amistad ¿o de noviazgo?

S8/Femenino – No, es que ya lo conocía porque es el hermano de un amigo.

P – Pero ¿hubo amistad o hay amistad entre ustedes?

S8/Femenino – Sí.

P - ¿Y él sabe que a ti te gusta él?

S8/Femenino – Pues yo quiero creer que sí.

P – En ese sentido ¿hablamos de un amor platónico, no?

S8/Femenino – Es que ya se estaba concretando, pero en algún momento como que nos distanciamos y nos dejamos de hablar.

P - ¿Y por qué crees que él también fue incluido en el proyecto?

S8/Femenino – Porque yo siento que él sabe redactar cosas muy bonitas.

P - ¿Tiene algo de poeta?

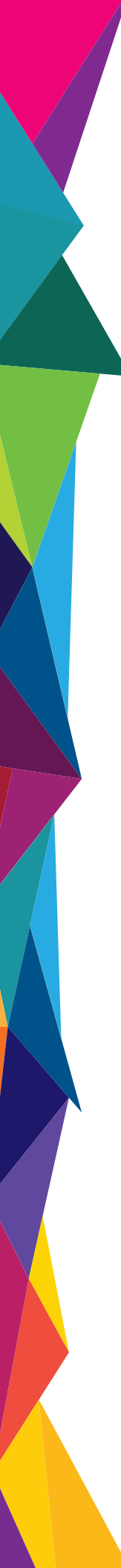
S8/Femenino – Ajá.

P – Esto yo no lo sabía. Yo los elegí a ustedes al azar, digamos, pero si él fue elegido tiene una sensibilidad, ¿no?

S8/Femenino – Yo siento que él es de esas personas que está feliz o alza la voz o cuenta chistes en clases, pero en realidad no es porque esté feliz, simplemente lo hace porque se siente solo y no sabe cómo estar bien consigo mismo.

P – Bien. Interesante. Bueno, vamos a dejarlo aquí. Voy a cerrar la sesión del día 4 de abril de 2019.

La sesión finalizó a las 02:01 pm. Se observa que las entrevistas simultáneas pueden ser fructíferas, pero también pueden inhibir a alguno de los alumnos presentes. En el caso de S7/Femenino se observa su buena disposición, aunque adujo después suficientes razones para abandonar el proyecto del diario, principalmente falta de tiempo. No obstante, se nota que sus reflexiones, aunque positivas, son realistas. Reflexiona acerca de las capacidades que tienen los seres humanos para ser felices o no, y compara a los



adultos o jóvenes con los bebés. Piensa que los bebés son felices con cosas sencillas y se sorprenden con cada cosa que ven en el mundo, en la realidad que los rodea, así como que son receptivos al cariño, al abrazo, y que ese sencillo gesto representa todo para ellos. Por contraste, los adultos o jóvenes no saben vivir así, no se sorprenden por lo que les rodea. Es notable, de igual modo, que S7/Femenino sea desinhibida, no se intimida por que sus compañeros puedan estar escuchando lo que lee; se advierte que vio el diario personal como una tarea escolar, no como un compromiso personal, por lo que le fue fácil dejarlo. Habla de la constancia, la cual ha abandonado en otros diarios, aunque dice que en éste fue en el que más asumió el compromiso.

Por su parte, S9/Masculino es un joven suspicaz que piensa siempre antes de hablar. Sin embargo, en la charla es de escasas palabras y no compromete su intimidad de ningún modo, por lo que se le invitó a continuar con su escritura, aunque ya no prosiguieron las charlas.

S8/Femenino es un caso especial. Se muestra tímida respecto a que otros escuchen lo que lee, aunque lo explica como su modo habitual de ser: le da “vergüenza” (palabra que ella misma utilizó) leer trabajos escolares o participar en otra actividad que involucre hablar en público. No obstante, debe notarse que, cuando sus compañeros se marchan del aula de maestros, asume más confianza. Fue la primera alumna que habló sobre el amor. La experiencia que refiere es del año pasado, pero aún continúa viva en sus pensamientos. Es una persona sumamente sensible que ofrece un significado notable del diario: “Una forma de poder expresar todo lo que me gustaría decir a veces, pero no digo”.

En efecto, he aquí uno de los valores del diario no sólo como objeto literario o lingüístico, sino humano. Ella indirectamente ofrece significados precisos sobre el diario, por ejemplo, que ayuda a personas que tienen mucha necesidad de expresarse, pero que no necesariamente son oídos, como en el caso del joven que le gustaba, que fue, curiosamente, incluido en el proyecto. Es notable que, a diferencia de S7/Femenino, no ve el diario como una tarea escolar, sino como una experiencia humana funcional y encomiable. Es constante en su escritura y combina poesía y redacción, lo cual es absolutamente fértil en proyectos como éste, dado que los poemas llevan a diálogos más profundos con los alumnos, se comparten ideas y se exploran zonas del pensamiento que van más allá de la vida cotidiana.

El papel del profesor-investigador hace contrapeso a lo que los alumnos comparten; él realiza las preguntas siempre dentro de un límite establecido por cuestiones de sentido común, es decir, se observa si el alumno se siente incómodo o en confianza; el profesor-investigador provoca que éstos se escuchen a sí mismos en el transcurso de la charla. Establece una relación de cercanía que a fin de cuentas se convierte en una retroalimentación humana, sin por ello caer en recomendaciones de tipo psicológico o terapéutico que, en dado caso, podrían hacerse con el fin de canalizar al alumno con alguien competente en el tema.

Se considera que la fertilidad del proyecto es que los alumnos obtengan una retroalimentación de las actividades que realizan dentro y fuera del aula, de la escuela,



con el fin de completar su desarrollo integral, en este caso, cubriendo el aspecto humanístico tan necesario en estos tiempos de redes sociales y de velocidad de la información. En este sentido, el diario personal actúa como un acceso a la intimidad, siempre en construcción,<sup>18</sup> de los jóvenes que pueden mirarse en su propio diario, a manera de espejo, y no sólo descubrir cosas de sí mismos, sino también de mejorar su escritura (como en el caso de S/7Femenino, que volvió a copiar las entradas de su diario en otras hojas con el fin de corregir, seguramente, errores ortográficos y de sintaxis), de conocerse a sí mismos y de sentir que la escritura puede ser fuente de autoconocimiento, y por lo mismo, de dominio sobre uno mismo.

“Corazón y cerebro”, escribió S/7Femenino, y precisamente eso es el diario: sentimientos, emociones y sensaciones vinculadas al orden, a la razón y a la reflexión personal desde las posibilidades propias del lenguaje humano. El diario personal es una actividad necesaria para lograr que los estudiantes formulen en forma escrita sus opiniones personales, sus necesidades, sus pensamientos, sus inquietudes y sus deseos más profundos. Esta actividad ayuda a los estudiantes a desarrollar la escritura, a mejorar su lenguaje, a ampliar su vocabulario, a cambiar su actitud o a mirar de otro modo la importancia que tiene la escritura en lo particular de sus propias experiencias cotidianas.

## Referencias

- Aira, C. (2007). *La intimidad*. Argentina: Boletín del Centro de Estudios en Teoría y Crítica Literaria, No. 13-14, pp. 1-8.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanchot, M. (1996). *El diario íntimo y el relato*. España: *Revista de Occidente*, No. 182-183, pp. 47-54.
- Bou, E. (1996). *El diario: periferia y literatura*. España: *Revista de Occidente*. No. 182-183, pp. 121-136.
- Castilla del Pino, C. (1996). *Teoría de la intimidad*. España: *Revista de Occidente*. No. 182-183, pp.15-30.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España ARCO/LIBROS.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Editorial Graó

18 Para García Hoz, la adolescencia “trae consigo el nacimiento de la intimidad; la exploración del mundo interior es la tarea juvenil larga, fatigosa, pero alegre”, (1950, pp.34-35).

- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad. Seguimiento de El espacio autobiográfico*, Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- García, V. (1950). *La intimidad*. España: Ediciones RIALP.
- Hierro, M. (1999). *La comunicación callada de la literatura: reflexión teórica sobre el diario íntimo*. *Mediatika. Cuadernos de medios de comunicación*, No. 7, pp. 103-127. En línea (última fecha de revisión: 16 de agosto de 2020): <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/mediatika/07/07103127.pdf>
- Latorre, A. (1996). *El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel*. *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- Lejeune, P. (1996). *La práctica del diario personal: una investigación (1986-1996)*. España: *Revista de Occidente*. No. 182-183, pp. 55-75.
- Marín, C. (2003). *Manual de periodismo*. Mexico: Grijalbo.
- Olney, J. (1991). *Algunas versiones de la memoria/Algunas versiones del Bios: la ontología de la autobiografía: España. La autobiografía y sus problemas teóricos*. Estudios e investigación documental. No. 29. Suplemento *Anthropos*, pp. 33-47.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Villalobos, J. (2018). *Uso del diario interactivo para fomentar la escritura en ELE: Volviendo al papel y al lápiz*. *Matices en Lenguas Extranjeras (MALE)*, No. 11, Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas- Departamento de Lenguas Extranjeras: Colombia, pp. 45-75. Tomado de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

# The Techniques put in practice for teaching of comprehension and oral production in A2 levels of French as foreign language courses

## Las técnicas puestas en práctica para la enseñanza de la comprensión y la producción oral en los cursos de francés como lengua extranjera de nivel A2

*Francy Liliana Rodríguez Pérez<sup>19</sup>*  
*Wilder Mauricio Romero Gómez<sup>20</sup>*

### Résumé

Cette recherche analyse et décrit les techniques utilisées pour travailler la compréhension orale et la production orale du Français comme Langue Étrangère, ces techniques peuvent être un instrument, une stratégie utilisée par l'enseignant et des éléments aidant à développer l'apprentissage de la langue. Aussi, cette étude de cas se centre sur montrer l'emploi des techniques misent en oeuvre au moment de développer la compétence orale chez les apprenants du niveau A2. En outre, les instruments utilisés pour faire le processus de la collecte de donnée ont été l'entretien semi-structuré, l'observation non-participante dans les cours de langue et le groupe focalisé développé avec deux groupes de personnes, des apprenants et des enseignants. Ces instruments ont permis de comprendre si les techniques ont été appropriées et significatives pour les apprenants quant à leur apprentissage de la langue étrangère. Finalement, la question principale à répondre dans cette recherche qualitative est: Quelles techniques sont

19 Elle est actuellement professeure en langues étrangères anglais-français à l'université de Pamplona. Elle appartient au groupe de recherche SILCE et ses intérêts se centrent sur Les techniques utilisées pour l'acquisition de la compétence orale, l'enseignement des langues et l'interdisciplinarité. francyrperez96@outlook.com

20 Il est actuellement professeur en langues étrangères anglais-français à l'université de Pamplona. Il appartient au groupe de recherche SILCE et ses intérêts se centrent sur Les techniques utilisées pour l'acquisition de la compétence, l'enseignement des langues et, l'interdisciplinarité. WILDER702@hotmail.com

misent en oeuvre de la part des enseignants et comment les mettent en pratique pour apprendre la compétence orale dans le niveau A2 du FLE ?

**Mots clés:** Techniques, Compréhension, Production, Orale, Professeur, Étudiant.

## Resumen

Este estudio tiene como propósito analizar y describir las técnicas que se refieren a una actividad, un soporte, una herramienta o una forma de trabajo por parte del profesor en este caso, al momento de trabajar la competencia oral en el nivel A2 del francés como lengua extranjera (FLE) en una universidad pública en Colombia. Esta investigación cualitativa se centra en un estudio de caso en el que los investigadores desean conocer y describir el uso de técnicas para desarrollar la comprensión oral y la producción oral en estudiantes nivel A2. Además, los investigadores adoptan la entrevista, la observación y el grupo focal como instrumentos para recopilar datos y saber si el uso de estas técnicas es significativo y suficiente para el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Este estudio busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las técnicas utilizadas por los profesores y cómo las utilizan para trabajar la competencia oral en el nivel A2?

**Palabras claves:** Técnicas, Comprensión, Producción, Oral, Docente, Estudiante.

## Techniques

Ces méthodes sont comprises comme des pratiques de caractère procédural, la quelles se mettent en œuvre par deux catégories d'enseignement différents, de façon écrite et de façon orale. De la même manière, il y a des activités qui sont liées aux techniques pour l'enseignement de la compétence orale comme la subdivision, l'identification des phonèmes, l'articulation au moment de pratiquer la langue oralement qui rend possible aux étudiants améliorer leurs capacités linguistiques (Cuq et Gruca, 2014; Samiya, 2015).

## Enseignement

L'enseignement comprend d'information et des sujets travaillés en classe afin d'apprendre de nouvelle connaissance, dans cette partie les enseignants et les apprenants sont essentiels pour développer ce processus. En plus, la relation entre le professeur et l'étudiant s'agit d'une interaction constante afin de bien approfondir le processus d'enseignement-apprentissage dans le champ pédagogique et dans le cas présent, les thématiques d'apprentissage qui sont liées à la pratique du français comme langue étrangère (Altet, 1994). D'autre part, l'enseignement de la langue française est expliqué comme une apprentissage des structures précises dont l'apprenant doit créer une connexion qui guide la classe et l'acquisition de la même langue, c'est-à-dire, il ne

s'agit pas seulement de transmettre de connaissances, il existe un lien à suivre pour s'approprier de l'apprentissage de la langue de façon naturel (Cuq, 2003).

## Compétence orale

La compétence orale est employée pour désigner l'intervention verbale, l'échange de parole avec la quelles émerge situations de façon improvisée ou spontanée. Elle permet aux apprenants d'exprimer et de justifier leur point de vue, leur pensée, de pouvoir participer à un débat pour construire connaissance et s'intégrer avec les autres dans le cours de langue. L'oral est également un objet d'enseignement où les apprenants doivent se préparer et s'organiser pour participer à la construction du savoir en répondant aux questions du professeur, en faisant un exposé, une vidéo, entre autres. (Ruchi, 2013).

## Introduction

Les techniques misent en oeuvre pour travailler de aspects linguistiques en classe peuvent être comprises comme plusieurs activités, aussi des médias, des instruments ou des stratégies spécifiques utilisé par les professeurs (Cuq, 2003). C'est la raison pour laquelle, quand l'enseignant est en train d'expliquer l'usage de la langue, il fait appel à ces techniques parce qu'elles aident aux apprenants à mieux comprendre les thématiques. Celles techniques s'agissent des activités ludiques telles que des jeux de rôles, des tests orales, des enregistrements, des discours, etc. (Manolescu, 2013).

Manolescu (2013) explique dans son article les formes de travail de l'expression orale telles que, la simulation, les jeux de rôle, l'exposé, le débat, entre autres. Selon ce que les directeurs de cette recherche ont expérimentés comme apprenants des langues étrangères, les techniques sont une partie essentielle pour l'enseignement et l'acquisition de la compréhension orale et production orale de la langue française, c'est la raison pour laquelle le sujet principal de cette recherche c'est la partie communicative et les diverses techniques mettent en œuvre pour développer telle compétence.

Cette étude est basée sur trois thèmes, numéro 1, identifier les techniques pour travailler la compréhension et production orale, numéro 2, l'enseignement du français comme langue étrangère et le numéro 3, interpréter les éléments qui appartient à la compétence orale. Ces aspects de la production et la compréhension orale d'une langue étrangère vont de la main, parce que le développement d'une permet 'apprentissage de l'autre dans tout le processus d'acquisition d'une autre langue (Cuq et Gruca, 2014 ; Karima, 2014).

D'autre part, au moment de faire usage de la langue cible de façon orale, cette partie devienne essentiel aussi dans la salle de classe pour travailler la pratique d'autre compétences linguistiques comme la lecture et l'écriture. En plus, pour se communiquer et se faire comprendre le corps reproduit des mouvements gestuels, des productions mimiques et sonores qui sont exposés dans situations différentes comme en cours de

langue, où les enseignants travaillent des aspects comme l'oral source d'expression et d'enseignement et l'oral outil d'apprentissage et d'enseignement (Karima, 2014)

Également, la communication orale facilite l'interaction des personnes au moment de construire de nouvelles relations humaines, dans ces espaces il n'est pas nécessaire de produire de textes écrits pour faire comprendre les idées ou les opinions. C'est pourquoi, dans un cours de langue la discipline de la didactique du français comme langue étrangère se centre sur la partie orale, puisque les étudiants surmontent des inconvénients d'apprentissage plus facilement et aussi ils s'accomplissent des objectifs académiques, en utilisant la langue cible oralement (Samiya, 2015).

## **Le cadre théorique et la revue de littérature**

Comme il a été dit précédemment, cette étude prend en considération trois éléments primordiaux, les techniques utilisées pour travailler la compréhension et production orale, l'acquisition de la langue française comme langue étrangère, et la compétence orale. Commençons par les techniques utilisées pour travailler la compréhension et production orale.

### **Les Techniques Utilisées pour Travailler la Compréhension et Production Orale**

Les professeurs utilisent diverses méthodologies pour l'enseignement de langues étrangères, ce sont aussi des techniques qui peuvent être appliquées dans les salles de classes autour du monde (Larsen, 1990).

D'après Manolescu (2013) il existe différentes techniques telles que : la simulation, le canevas, le jeu de rôle, les débats, et l'exposé pour. En plus, il y a déjà une variété de techniques possibles pour développer la compétence orale chez les apprenants tels que: le dialogue, le jeu de mots (ni oui ni non), la lecture à haute voix, l'exposé oral, le théâtre, l'image fixe, et les chansons (Afolabi, 2011).

L'enseignement de la production orale et la compréhension orale est un élément important à développer chez les apprenants. C'est pour cela, il est nécessaire d'avoir une compréhension sur les parties composantes de la compréhension orale, par exemple la perception auditive, celle-ci se centre sur l'interprétation de l'information donnée par un locuteur à une autre personne. En même temps, les sortes de discours qui aident à identifier les conditions où se déroulent différents moments ou situations, dans cette partie, l'intonation des messages influencent la signification et l'interprétation. De même, les objectifs d'écoute sont aussi essentiels pour classifier l'information et comprendre correctement, finalement les stratégies pour apprendre et pour écouter correspondent aux professeurs qui donnent des devoirs précis à atteindre par les apprenants afin de comprendre l'information de façon général ou spécifique (Cuq et Gruca, 2014).



De plus, l'expression orale comporte deux aspects tels que l'étude de sons et l'acquisition de la partie orale visant à la représentation de sons distinctifs du français au moment de communiquer un message. L'autre partie est la production orale qui est liée à la voix tenant compte des tons particuliers de la langue (Cuq et Gruca, 2014). D'autre part, les enseignants déroulent des techniques et des aspects liés à la compétence orale, dont il est fondamental de comprendre comment ils les développent, car la société demande aux professeurs d'établir des bonnes structures communicatives dans les cours débutants, afin que les nouveaux apprentissages soient significatifs (Schneuwly, Thevenaz-Christen et Aeby Daghe, 2010).

Également, autre aspect pour aborder dans cette étude c'est l'enseignement du français.

## **L'acquisition de la langue française comme langue étrangère**

L'enseignement au sens général a été affecté par la manière dont les nouvelles générations obtiennent les connaissances, c'est-à-dire, les apprenants ont pris des habitudes totalement différentes pour apprendre un sujet. Les jeunes sont intéressés à des nouvelles pratiques, puisqu'ils ne lisent pas beaucoup, ils n'écrivent pas non plus car la manière d'enseigner a changé et pour telle raison, les enseignants sont engagés à s'adapter chaque jour (Chartrand, 2012).

Hopper (1978) affirme que c'est le labeur des professeurs d'instruire les apprenants au moment d'acquérir de connaissances concernant la langue étrangère, parce que l'orientation des apprenants est un devoir essentiel, pour que l'apprentissage de la langue soit significatif dans leur vie comme professionnels aux langues étrangères.

En outre, l'enseignement d'une langue est centré sur les besoins et la personnalité de l'apprenant, néanmoins la personnalité de l'enseignant doit être aussi prise en considération parce que ce processus est un travail conjoint de ces deux parties (Hendrich, 1988). De plus, apprendre une langue signifie apprendre à communiquer, à parler et à écouter, c'est une compétence importante pour l'enseignement-apprentissage d'une langue comme le français. Enseigner des compétences linguistiques n'est pas seulement enseigner du lexique, c'est aussi des usages discursifs, de façons pour prendre la parole, d'introduire un sujet, permettre à l'apprenant d'acquérir une précise compétence communicative au moment de transmettre un message en utilisant la langue étrangère (Kerbrat, 1995).

Par ailleurs, la partie orale de la langue est considérée comme un élément essentiel au moment d'enseigner et d'apprendre une langue étrangère parce que cette compétence s'agit du message entre deux personnes partageant de connaissances, idées, opinion,



entre autre, dans chaque conversation il y a un but, soit pour convaincre, annoncer ou exposer des informations. (Loiselle, Lafortune et Rousseau, 2006).

Finalement, regardons ce que l'auteur Samiya (2015) nous explique par rapport à la compétence orale.

## La Compétence Orale

Samiya (2015) affirme que l'activité orale comporte différents aspects telle que l'articulation de sons, la subdivision de la production orale et la reconnaissance au moment de parler permettent une meilleur compréhension du discours. En ce cas, l'expression orale est comprise à travers de 4 aspects, les premiers deux aspects sont l'oral comme moyen d'expression et d'enseignement, ces aspects exposent que l'apprenant ne s'exprime pas comme lui-même mais comme personne en montrant ses idées et opinions personnelles, de plus la langue orale est prise comme un moyen de transmission de connaissance de la part du professeur. Les autres deux aspects sont l'oral comme objet d'apprentissage et d'enseignement, dans cette partie le français comme langue étrangère est transmis par des techniques spécifiques comme des exposées, des interprétations de rôles, entre autres, également afin d'obtenir un apprentissage langagier et discursif, l'interaction avec d'autres et la verbalisation sont caractéristiques essentiels à développer dans ce processus (Karima, 2014).

En plus, lorsque l'espace de faire des échanges avec les personnes de la société arrive, la production et compréhension orale prédomine. C'est pourquoi, certaines disciplines comme la didactique du français mentionnent que la langue parlée est plus utilisée que de forme écrite et c'est plus facile de dépasser des inconvénients en cours de langue, sur tout dans le moment d'exprimer des idées avec les autres. En plus, l'oral soutient aussi la compétence écrite qui appartient à la praticité de l'apprentissage d'une langue étrangère (Samiya, 2015 ; Alrabadi, 2011).

Tardieu (2008) in Samiya (2015) affirme que « dans l'interaction orale : l'élève sera capable de faire face à des situations variées avec une relative aisance » (p.25) par conséquent, au moment de dérouler un cours de langue, les étudiants peuvent interagir entre eux. À travers le moyen de la compétence orale, ils sont capables de prendre part d'une conversation sans le besoin d'avoir préparé dans un écrit ce qu'ils veulent exposer, les apprenants peuvent aussi échanger et analyser des informations, exprimer des sentiments et faire que les autres comprennent leurs opinions et leurs pensées.

D'autre part, la compétence orale est le processus d'appropriation de la langue en prenant en compte un processus d'adaptation à la langue étrangère et d'identification de la part de l'apprenant. De même, la compétence orale est employée pour désigner

l'intervention verbale, l'échange de parole émergeant dans situations scolaires de façon improvisée et spontanée. (Ruiz, 2000 ; Ruchi,013).

## **Passons maintenant à la description de la méthodologie de cette étude**

### **La méthodologie**

Dans cette recherche, la méthodologie suivie est concertée par l'approche. Les directeurs de la recherche ont suivi une étude qualitative que d'après Dumez (2011), ce type d'étude répond les questions principales de la recherche en analysant le comment et le pourquoi et en prenant en considération les intentions des acteurs. En ce cas, la démarche qualitative a été suivie parce qu'elle permet d'analyser et de comprendre l'utilisation des techniques en cours par les professeurs dans un niveau A 2 du français comme langue étrangère, ses efficacité et importance.

### **L'approche**

Cette étude développe une étude de cas qui se centre sur des participants ou individus qui sont impliqués dans une activité, un épisode ou un programmée (Cresweel, 2012). Afin d'approfondir cette thématique, cette recherche a utilisé des observations précises des situations déroulé dans un contexte académique.

### **Contexte et Population**

Cette recherche a été développée à Norte de Santander, spécifiquement dans L'Université de Pamplona, université publique à Pamplona. Ce centre d'études professionnelles offre le programme de Maîtrise en Langues Étrangères Anglais – Français composant 10 semestres de préparation en prenant en considération le niveau de langue établi par le cadre européen de référence. Dans ce cas, les chercheurs se sont centrés sur le deuxième niveau de langue (A2) où les enseignants ont une interaction directe avec les apprenants 3 fois par semaine, 2 jours de 3 heures et un jour de 1 heure. Tenant compte, la quantité d'heures travaillées par semaine, il a été possible de analyser les techniques utilisées par les professeurs au moment de guider l'acquisition de la compréhension orale et la production orale du français comme langue étrangère chez les apprenants.

### **Résultats**

#### **1. Les techniques utilisées en cours de FLE pour l'acquisition de la production orale et la compréhension orale**

À partir de l'information collectée et l'analyse interprétative exécutée, les chercheurs trouvent que les professeurs utilisent des techniques spécifiques afin de développer la

compétence orale chez les étudiants du niveau A2. Ces techniques sont divisées, celles de la production orale et de la compréhension orale.

Quant à la compréhension orale les deux participants utilisent des enregistrements que la méthode Écho A2 propose, dans cette partie les professeurs ont reproduit plusieurs fois ce type d'audio pour que les étudiants développent la perception auditive et de la même manière reconnaissent les types de discours que l'audio comporte. Cependant, ils ont créé des feuilles de travail qui contiennent des activités pour renforcer les thématiques proposées, car les participants considèrent que les exercices de la méthode sont répétitifs et pas dynamiques, de plus avec la création de ces fiches, ils travaillent les objectifs d'écoute tels que l'écoute globale et l'écoute détaillée.

De la même manière, les enseignants motivent les étudiants pour devenir autonomes au moment de travailler la compétence orale, ils leur donnent des conseils pour travailler les audios de la méthode et d'autres types de documents sonores tels que des documents authentiques. De cette façon, les apprenants développent des stratégies d'apprentissage et d'écoute en accomplissant les tâches proposées dans les documents sonores. De plus, les participants affirment que la mise en œuvre des documents sonores authentiques permet aux étudiants de travailler des situations dans un contexte plus réel que celui de la méthode.

Quant à la production de forme orale, les participants prennent en considération diverses techniques telles que des jeux de rôles et des échanges personnels et académiques. Les participants affirment qu'à travers ces activités les étudiants peuvent utiliser la langue cible d'une manière directe dans des situations de la vie quotidienne, de plus, les jeux de rôles aident à la mise en œuvre des aspects liés à la construction grammaticale des phrases, l'utilisation pertinente du rythme, de l'intonation et l'accent.

D'autres techniques utilisées pendant les cours de langue de la part des enseignants, sont liées à des activités de question-réponse où à partir des lectures et des documents sonores les professeurs posent des questions aux apprenants, les apprenants doivent les répondre en utilisant des phrases courtes ou longues en tenant compte de la correcte prononciation de chaque mot. Ici, les professeurs ont mis en œuvre la phonétique et l'enseignement de l'oral car les enseignants ont exigé la prononciation appropriée des phrases. De cette manière les apprenants ont travaillé dans des situations spontanées où ils se sont sentis libres à répondre.

D'autre part, les professeurs ont fait usage d'autres techniques comme : l'utilisation des pièces de théâtre, des exposés et des vidéos créés par les apprenants. Ces techniques permettent au professeur de fournir une forme de travail propre, et aussi d'avoir une variété d'activités pour motiver les étudiants à améliorer leur expression orale pendant le processus d'apprentissage et le déroulement de la compétence communicative.

## 2. Pertinence de l'utilisation des techniques spécifiques pour l'acquisition de la compréhension et production orale

Les professeurs ont affirmé que ces techniques sont appropriées pour le développement de la compétence orale puisqu'ils ont aperçu une amélioration chez les étudiants à la fin du semestre, par exemple, le participant 1 a dit : Je pense que oui, évidemment ça aide, parce que je peux voir l'évolution des étudiants, à partir de ces techniques les étudiants ont beaucoup développé la compétence de compréhension orale et de production, même la compréhension orale est la plus difficile de toutes les compétences, surtout parce que les étudiants ne sont pas conscients qu'ils doivent l'étudier de manière autonome.

Cependant, les étudiants qui ont travaillé avec les deux professeurs montrent une perspective différente. Dans le groupe focalisé l'étudiant 1 a dit: « je considère que les techniques ne sont pas suffisantes, parce que je crois que si nous sommes dans un niveau A2, il manque plus de pédagogie et c'est décourageant à la fin, ne pas obtenir les résultats attendus » En outre l'étudiant 2 a mentionné: « je crois que les techniques sont pertinentes mais elles ne sont pas suffisantes, parce que pour moi, le temps est un facteur limitant, on devrait avoir plus de temps pour la compréhension orale en cours et aussi on requiert que les professeurs soient plus dynamiques». À partir de ces affirmations et les observations faites dans les salles de classes, les chercheurs ont constaté que les techniques ont bien avancé chez les étudiants et ils ont amélioré leur processus d'apprentissage pendant le semestre, cependant il manque une constance dans l'application de certaines techniques en cours, parce que la plupart des étudiants de ce cours niveau A2 ont exprimé, que même quand ils ont travaillé toutes les techniques utilisé par les professeurs, ils ont amélioré plus dans la partie de la production que la compréhension orale, car quand ils ont essayé d'être autonomes pour travailler la compréhension orale, cela n'était pas suffisant, puisqu'à la fin, dans les examens la plupart des étudiants ont affirmé qu'ils n'ont pas obtenu les résultats attendus.

Néanmoins, les professeurs ont été conscients de cette situation et ils ont affirmé qu'ils doivent travailler chaque semestre pour améliorer les techniques à utiliser chez les étudiants, par exemple le participant 2 a dit : « les techniques ne sont pas suffisantes parce que je pense que ce monde change tout le temps et on doit être adapté aux nouveaux types des techniques pour travailler la compétence orale et donc, c'est à moi de chercher des nouveaux types des activités ».

Finalement, les chercheurs ont pu affirmer que les techniques utilisées dans les cours ont été bien appliquées et appropriées pour travailler la compétence orale, aussi pendant les observations, les étudiants ont montré une amélioration dans leur développement de la compétence orale. Néanmoins, les étudiants ne se sont pas sentis capables d'avoir confiance en eux-mêmes dans la compréhension orale, même si les professeurs leur ont fourni des matériaux pour qu'ils travaillent chez eux, ils ont été pessimistes au moment de faire un exercice et surtout quand ils ont présenté les examens, car dans la remise des notes, les étudiants ont fait des commentaires négatifs tels que : « je déjà savais que les résultats allaient être défavorables pour la partie de

l'écoute» «Ce qu'il se passe ce que les écoutes étaient très difficiles, personne a compris» «Les personnes parlaient trop rapide dans l'audio et nous ne pouvions rien écrire». Les chercheurs ont été présents dans la remise de notes où les apprenants ont dit ces types de commentaires et ils ont pu voir leur découragement par rapport à cette situation.

Par contre, la partie de l'expression orale a été plus travaillée en cours que celle de la compréhension orale et les étudiants ont bien avancé dans cet aspect car les enseignants ont affirmé qu'à la fin les apprenants ont été capables de s'exprimer plus et de donner leur avis concernant différentes situations traitées en cours qu'au début du semestre.

### **3. Les éléments travaillés pour développer l'intention communicative à travers les techniques**

Les techniques mentionnées précédemment pour le développement de la compétence orale exposent la partie communicative dont l'expression orale et la compréhension orale font partie. Les participants ont mentionné l'importance du développement de l'intention communicative qui est développée par le biais de plusieurs éléments tels que la confiance, l'autonomie et aussi la motivation. En ce qui concerne la motivation, le participant 1 a dit : « je travaille beaucoup la motivation et la confiance chez les étudiants au moment de parler devant le professeur parce que, peut-être avec leur camarades ils s'expriment bien, ils ont la confiance avec leur collègues, mais avec le professeur ils se bloquent. Donc, pour moi c'est hyper important ça, car s'ils ne sont pas capables de s'exprimer ou de se concentrer, grâce à la confiance, ils ne bloquent plus parce qu'ils sont déjà motivés pour parler ». À partir de cette information les chercheurs ont aperçu que la motivation de la part des professeurs aide les apprenants à laisser la peur de côté et à s'exprimer plus tranquillement.

Quant à l'autonomie, les participants considèrent qu'elle représente un rôle indispensable dans le travail communicatif des apprenants. Bien que le professeur doive être impliqué dans ce processus, c'est l'apprenant qui doit devenir autonome dans la conception des activités à résoudre et faire le travail. Les chercheurs ont constaté à travers les opinions des participants dans le groupe focalisé et les entretiens, que l'autonomie est un élément important pour la compétence communicative, par exemple, le participant 2 dans le deuxième entretien a dit : « la partie communicative dépend de ce que fait le professeur en cours mais cela dépend aussi de l'autonomie de l'étudiant, pour moi c'est un aspect très important parce que, moi, en tant que professeur, je peux beaucoup travailler en cours en donnant des travaux mais si l'apprenant ne fait rien, le processus communicatif sera plus lent et l'apprenant peut se rendre frustré face aux autres camarades ». De la même manière, le participant 3 dans le groupe focalisé a ajouté : « pour que les étudiants puissent avoir une autonomie réelle par rapport à la phonétique, je leur demande quand ils me posent des questions de vocabulaire et de prononciation « comment ça s'est prononcé ? » parce qu'ils connaissent déjà la phonétique, par exemple je l'ai travaillée pendant ce semestre pendant les deux premières périodes, ils savent donc qu'avec moi ils doivent travailler très dur chez eux.

Si par exemple, ils ne connaissent pas un mot, ils doivent chercher la signification. De cette manière, je sais qu'ils peuvent résoudre les doutes par eux-mêmes ».

Face à la confiance comme facteur facilitateur pour le développement communicatif chez les étudiants, le participant 2 a mentionné : « La confiance qu'ils ont eu au moment de parler, dans le rôle de professeur que c'était une activité que j'ai fait, je leur ai dit à la fin « en 5 ans ou dix ans, je veux que vous soyez mes collègues et qu'on discute ces types de techniques, ce type d'expérience que vous avez eu, parce que vous allez vous souvenir tout le temps de cette activité de deuxième semestre. Donc, à partir de ces activités, je vois qu'ils gagnent de la confiance pour parler et c'est une motivation pour mieux faire mon travail en tant que professeure de langue ». De plus, le participant 1 a dit que : la confiance entre le professeur et l'étudiant permet de se sentir plus tranquille et pas timide au moment de parler et participer en classe. Outre le participant 2 a ajouté: « Moi je suis très proche avec les étudiants, donc je parle avec eux, chaque fois qu'ils reçoivent des résultats, si les résultats sont mauvais je leur pose de questions, qu'est-ce qui vous arrive ? Pourquoi ? Est-ce que vous n'étudiez pas ? Vous étudiez avec qui ? Comment vous faites pour étudier ? Et tous ces aspects aident l'étudiant à avoir une confiance pour participer en classe. Aussi par exemple, on rigole de fois ... si quelqu'un a mal prononcé ou a mal dit quelque chose, alors on rigole tous ensemble sans ridiculiser l'étudiant, mais, on rigole pour montrer qu'on ne le dit pas comme ça et on corrige directement ». Ce lien de confiance entre le professeur et l'apprenant rend possible de dire que l'étudiant peut s'exprimer librement de plus en plus en classe et s'approprier naturellement de la langue cible.

Les chercheurs ont observé que les professeurs ont de différentes raisons et éléments pour réussir la compétence communicative chez leurs étudiants. Ils utilisent des aspects liés à la partie émotionnelle pour que leurs apprenants s'expriment d'une meilleure manière en classe et en dehors de la classe. De plus, la compétence communicative est essentielle pour établir une relation entre l'étudiant et l'enseignant au moment de construire un enseignement significatif de la langue française, car ce processus ne s'agit pas seulement de transmettre de connaissances liées à la construction de la langue, mais d'établir un lien qui permet l'échange social entre l'enseignant, l'apprenant et la langue française.

## **Observons maintenant la discussion de notre étude**

### **Discussion**

Notre étude est centrée sur l'utilisation des techniques telles que les activités, les supports, les outils, au moment de développer la compétence orale de la langue française. Ces techniques ont un impact académiquement favorable, car il est possible de comprendre la manière dont les professeurs et les apprenants sont engagés lors de la mise en pratique des activités proposées en cours. Tenant compte de la participation et le travail des étudiants dans les cours, le professeur exécute la compétence orale en utilisant les mêmes techniques, sinon ils essaient d'utiliser d'autres, par contre les



étudiants ont montré que la mise en œuvre des mêmes techniques a rendu les cours monotones, néanmoins les étudiants ont bien avancé et amélioré leur compétence orale.

L'exécution des techniques que les professeurs exercent dans la salle de classe comprennent trois aspects, la motivation, la confiance et l'autonomie. Les étudiants se motivent à y participer et apprendre les thématiques proposées en cours. En plus, dès le début du semestre, les étudiants ont développé des activités, telles que le travail de groupe, les tutorats avec les enseignants, entre autres. Quant à la production orale, ils ont pris l'initiative de participer pour améliorer leur prononciation et accroître leur vocabulaire, par contre la compréhension orale a été un aspect autonome, où les professeurs ont toujours fourni des conseils et des exemples afin que les étudiants augmentent leur capacité compréhensive.

En prenant en considération les résultats obtenus, nous avons vu que les techniques utilisées pour travailler la compétence orale influencent tout le processus d'apprentissage. Avec les activités que les professeurs proposent, les étudiants développent d'autres aspects linguistiques tels que la compétence écrite, les induisant à pratiquer en même temps la lecture des textes et la production écrite. C'est pourquoi ce projet montre aux professeurs et futurs enseignants que les techniques doivent avoir un continuum, être variées et innovatrices au fur et à mesure que les apprenants démontrent le besoin de créer de nouvelles stratégies d'apprentissage en raison des changements dans la façon d'apprendre et d'enseigner.

De la même manière, nous devons mettre l'accent sur des aspects grammaticaux de la langue, dans lesquels les enseignants doivent se centrer, car ils ont laissé de côté la compétence orale. De cette façon, les étudiants apprendront à bien maîtriser la langue orale et écrite. Cependant, tous ces enjeux qui se sont présentés en cours, ont été surmontés grâce à l'utilisation des diverses techniques.

## Conclusion

Les techniques utilisées par les professeurs pour développer la compétence orale dans le cours du FLE a été l'objet de nombreuses recherches au niveau de la méthodologie d'enseignement de l'oral.

Nous avons mentionné dans la première partie certaines conceptions principales de notre domaine, dans la deuxième, nous avons traité comment enseigner et comprendre la compétence orale. Ces conceptions, nous a permis de vivre dans le contexte direct de notre étude, celui de l'enseignement du FLE dans un domaine universitaire avec des étudiants débutants dans cette langue où nous avons sentis la grandeur de la responsabilité et de la mission de cette recherche.

La troisième partie de ce travail présente la description du protocole et des dispositifs mis en œuvre au sein de ce domaine universitaire. Ainsi, il a été présenté le portrait des divers participants : d'une part les apprenants qui étudient deuxième semestre du FLE, d'autre part, les deux enseignants qui participent à notre expérience. Les critères choisis permettent de mener divers dispositifs, tout d'abord des entretiens pour identi-



fier les aspects existants autour du phénomène, après des observations pour faire des appréciations plus détaillées et finalement des groupes focalisés afin de connaître les différentes perspectives des participants autour du sujet, ces dispositifs ont aidé pour obtenir des résultats et vérifier nos hypothèses.

Brièvement, quant à la partie de analyser les renseignements trouvés, les résultats trouvés par les directeurs de la recherche remarquent que les techniques mises en œuvre par les enseignants sont appropriées et guident de manière appropriée le processus d'apprentissage des étudiants au niveau A2 du français comme langue étrangère. De cette façon, nous avons trouvé aussi qu'à travers ces techniques les professeurs travaillent tous les aspects liés à la partie de la production et compréhension orale des étudiants, tenant compte leur participation et intérêt dans ces activités pendant le processus d'apprentissage de cette langue. Ceci implique une augmentation motivationnelle et significative chez les participants qui apprennent cette langue

Après avoir analysé les données, nous pouvons dire que les résultats obtenus de notre recherche nous permettent de confirmer nos hypothèses de départ.

## Références

- Afolabi, S. (2011) Développer la compétence de production orale chez les apprenants du FLE au cours secondaire : Quelles techniques, quelles stratégies adopter ? Pris à partir de : <https://www.researchgate.net/publication/312022546>.
- Alrabadi, E. (2011) Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? Université du Yarmouk. Département de Langues Modernes. Pris à partir de : <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/36308/35153/>
- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF, 1994, p. 46-57
- Chartrand, S. (2012) Enseignement du français : des solutions qui tardent. Relations 760. 23–25. Pris à partir de : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1996-v22-n1-rse1844/031852ar.pdf>
- Cuq, J. P., Gruca, I. (2014). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris : CLE International.
- Dumez, H (2011) Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Le Libellio d'Aegis. 7 (4 - Hiver). 47-58. Pris à partir de : <hal-00657925> [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/file/pages\\_47\\_A\\_58\\_-\\_Dumez\\_H](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/file/pages_47_A_58_-_Dumez_H).
- Hendrich, J. (1988) Didactique des langues étrangères. Prague : Maison d'édition pédagogique nationale. Pris à partir de : <https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19>

- Hopper, C. (1978) L'enseignement du français, langue seconde, aux adultes : un échec : Le colloque de Participation Québec. Québec français. 31. 52–55. Pris à partir de : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1978-n31-qf1204050/56582ac.pdf>
- Karima, C. (2014). Mémoire de recherche. Pour un Enseignement / Apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1ère année moyenne en FLE. Présenté pour l'obtention du diplôme de magistère option : didactique. Pris à partir de : [http://thesis.univ-biskra.dz/1264/1/Franc\\_m3\\_2014.pdf](http://thesis.univ-biskra.dz/1264/1/Franc_m3_2014.pdf)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995) Les interactions verbales. Paris : A. Colin. <https://journals.openedition.org/praxematique/1508>
- Larsen, D. (1990) Language Teaching Methods. Office of English Language Program. Materials Branc. Washington, D.C. 20547. Pris à partir de : [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/language\\_teaching\\_methods\\_teachers\\_handbook.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/language_teaching_methods_teachers_handbook.pdf)
- Loiselle, La Fortune, L et Rousseau, N. (2006) L'innovation en formation à l'enseignant. Pris à partir de : [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/816\\_9782760518957.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/816_9782760518957.pdf)
- Manolescu, C. (2013) L'expression orale en milieu universitaire. Synergies. Roumanie 8, p. 109-121. Pris à partir de : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolescu.pdf>
- Ruchi, P. (s, d) Travailler l'oral en classe de FLE. Pris à partir de : <http://salledesprofs.org/wp-content/uploads/2014/01/Travailler-loral-en-classe-de-FLE-Ruchi-Phulli.pdf>
- Ruiz, U. (2000). Didactica de la segunda lengua en educación infantil. Madrid: Síntesis Educación. Pris à partir de : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1975782.pdf>
- Samiya, K. (2015). Mémoire de recherche. La motivation dans l'acquisition de la compétence orale du FLE. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master. Option : didactique des langues-cultures. Presse de l'université du Québec. 108. Pris à partir de : [http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/Theses\\_dissertations/docs/ThesesMas/Letterslangues/FR/FR2017DID07.pdf](http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/Theses_dissertations/docs/ThesesMas/Letterslangues/FR/FR2017DID07.pdf)
- Schneuwly, B. Thevenaz-christen, T. Aeby Daghe, S. (2010) La didactique du français: entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Le Français dans le monde. 48, p. 22-36. Pris à partir de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23171>
- Tardieu, C. (2008). La didactique des langues en 4mots -clés, communication, culture, méthodologie, évaluation, éd. Ellipses. France. Pris à partir de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245/document>

# “Hand Off” Project: Path of Life and Values

## Proyecto “Hand Off”: Camino de la vida y los valores

*Harold Rodrigo Ortega Mogollón<sup>21</sup>*

*David Ricardo Gil Leguizamón<sup>22</sup>*

### Abstract

This document shows how vulnerability can occur in cases of rights violations, crimes that are not easy to observe or identify in society; for example, children who are victims of behaviors provided by the environment where they live. The lack of education and complementary programs that really contribute to the training of minors is evident; In many situations, students must remain on the streets for long hours, without the parents' supervision, exposed to different dangers such as the use of weapons, sexual violence, gang affiliation for theft, the use of psychoactive substances, as well as malnutrition, aspects that affect the good development of the children population and their life project. (ICBF, 2016).

**Keywords:** education, vulnerable population, life project, human rights violations, children.

### Resumen

Este documento muestra la forma en que la vulnerabilidad puede ocurrir en casos de violaciones de derechos, crímenes que no se observan o identifican fácilmente en la

21 He is a physical education teacher; he has one level rugby coach, he is part of the institutional welfare department at Universidad Santo Tomás Seccional Tunja; he is also part of the Pretorians rugby club coach. He makes part of the Expedicionarios Humanistas, GIEDAF and GIDINT research groups. Harold.ortega@usantoto.edu.co

22 He is Karate do first Dan black belt; he is part of the Institutional Welfare Department at Universidad Santo Tomás Seccional Tunja; he is also Boyacá Karate Do League's Head Coach; he is part of the Expedicionarios humanistas and GIEDAF researching groups. David.gil@usantoto.edu.co

sociedad; por ejemplo, niños que son víctimas de comportamientos proporcionados por el entorno donde viven. Se evidencia la falta de educación y programas complementarios que realmente contribuyan a la formación de los menores; en muchas situaciones, los estudiantes deben permanecer en las calles durante largas horas, sin la supervisión de los padres, expuestos a diferentes peligros como el uso de armas, la violencia sexual, la afiliación a pandillas con fines de robo, el consumo de sustancias psicoactivas, así como desnutrición, aspectos que afectan el buen desarrollo de la población infantil y su proyecto de vida. (ICBF, 2016).

**Palabras clave:** educación, población vulnerable, proyecto de vida, violaciones de derechos humanos, niños

## Introduction

The establishment of the *life project* concept includes a confluence of elements that could go beyond the meaning and the broad spectrum of it. Silva (2009) focuses on this concept, based on the positions of Levinac from the aspect of three components in being: the meaning of life, love and Christianity, aspects that are the base in the formation of human beings.

Given the contextualization at the legal-social level by means of elements that complement the care and the accompaniment of this type of population, such as the Universal Declaration of Children's Rights, the guidelines of the Colombian Education Ministry and ICBF regard elements that contribute to its integral development, in addition to several reviewed research records in this regard, at international, Latin-American and national levels, they have allowed a partial description of the behavior and attitudes assumed by them during a participatory action research.

## Justification

It was found a report presented by the Presidential Counseling for Women's Equity to the Congress of Republic between 2014 and 2015, with respect to compliance with Law 1257 of 2008 in Article 35, figures of domestic violence committed against girls, boys and adolescents during 2014: it is important to highlight the following.

First, there are 10.402 diagnostic analyses about these kinds of crimes. "The rate according to sex of the victim is higher in women with 70, 64 cases per 100.000 citizens which shows the persistence of gender inequalities" (based on data from National Institute of Legal Medicine and Forensic Sciences, 2014: 102).

And second, during January and February 2015, 735 cases of girls and adolescent people victims of aggressions were recorded in several of their forms, in which most of them were with children between 10 and 14 years old; the aggressions were mostly



known by people in the context. (Managing director, vice-principal from Services Forensic National Reference Center on Violence: March 6, 2015, p.9).

The previous studies show that it is important to analyze the violence that has been generated in different spheres of the society, and look for way that contribute to avoid these situations by means of the sport.

## Research question

Based on the previous conceptualization, the following question arises: What kind of alternatives can the sports disciplines of Karate Do and Rugby offer as an activity to take advantage of free time, physical and/or spots activity, which contribute with children's development?

The objective of this process was to generate an appropriate way to complement children's education, pointing out a path aimed at communication and towards their life project; goal that could be reached by means of sports training processes in children and young people of the Amparo del Niño Foundation of Tunja.

The practice of Karate do will allow the children and young people's integral development, where the physical, emotional and intellectual are aspects that can be reinforced based on the dojo precepts; about the *Dojo Kun* Ontaneda (2013) gives a detailed account of the elements that, through the sporting discipline of rugby, contribute to the kinesthetic development of a person, for instance the cooperation among teams is fundamental in the good performance of each one. He highlights: "...regulation, technique, space, time, communication and strategy" (p.14); where the last to can define the results of the match.

## Analysis

The analysis shows that children are concerned about knowing and / or carrying out activities, especially when they are interested in doing new things. There are established codes to express encouragement or locate a disoriented partner; scattered attention is constant in this population; the physical response, violent and heavy vocabulary are reflected by manifestations of dissatisfaction, frustration, anger or response, in the development of group work.

However, there are eventually elements such as: a progressive dominance at the levels of difficulty in proportion to the setting of attention and expectation, a level of respect for people of external influence; forgiveness and restoration of relationships between peers that is encouraged to the extent that they recognize liability actions.

It is concluded that violence is the general tendency when negative stimuli are provoked; sports practice can help to gradually change part of these behaviors so that



this population can find assertive solutions for resolving conflicts in their interpersonal relationships.

Children and adolescents who present cases of rights that are not observed, threatened or violated, reflect behaviors derived from the same environment, which are submitted and identified, the foregoing may be linked to the low supply of education, health, recreation, which not allow the use of free time in productive activities from another perspective, this free time is justification for staying in the street of this population, and it is where the learning spaces of negative social elements for their development.

Transforming the environment of vulnerability requires the development of strategies aimed at support, protection and monitoring to modify the social perspective and psychological impact of affected children and adolescents, it is necessary to implement solidarity of social organization. (Arón, 2011).

Likewise, it is necessary to have with the support of an interdisciplinary team, which within an administrative process, takes measures thinking the needs and problems of the population in favor of restoring rights that are not observed, threatened or violated. Thus, it is important to highlight that children and young people can be involved in dynamic activities where they can interact in open and free spaces where they can also declare their own opinions, activities that can be developed under the supervision and guide of teachers, in order to make a diagnosis of the initial conditions from the affected population. (Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez, & Torres- Quintero, 2011).

In Tunja there is the Fundación Amparo del Niño which is an educational institution that works under license of operation of the ICBF, it has a capacity of assistance to 60 children and adolescents from 6 to 15 years old, with threatened, unobserved or violated rights, external, neighbors of the Foundation facilities (ICBF, 2017). This institute is oriented by a community of religious nuns, provided primarily and budgeted from the ICBF (at the national level), it also offers psychological, psychosocial and nutritional service; basically, it has three services: part day, full day and maternal internal.

## Research design

In the light of this conceptualization, the following questions arise:

What kind of alternatives can the karate do and rugby offer as an activity to take advantage of free time, physical and/or sports activity?

Which elements contribute to the development of this discipline?

Do these disciplines contribute with students' values, behavior, self-control and social development at the Amparo del Niño Foundation of the municipality of Tunja - Boyacá?

In relation to the previous questions, the children and young boys' life and values can be promoted through the practice of sports training processes; besides, this is a way to improve their education, pointing out a path aimed at strengthening their values. Hence, a partial qualitative study is carried out to deepen a little more the interpretation and understanding in this population for later pedagogical proposals.

## Qualitative Research

This study was developed under the qualitative research process (Balcázar model, 2003) as well as the participatory action research, based on the following phases: research, education-action and evaluation; it was also carried out under critical and social paradigms; thus, the procedures permitted to analyze the context, applied some data collection techniques and gather relevant information that contribute to solve the research questions.

Data was collected through 16 journals; they were used to register students' attitudes and situations that population live in their daily life; subsequently, a categorization process was presented through a matrix that shows the description and interpretation of data.

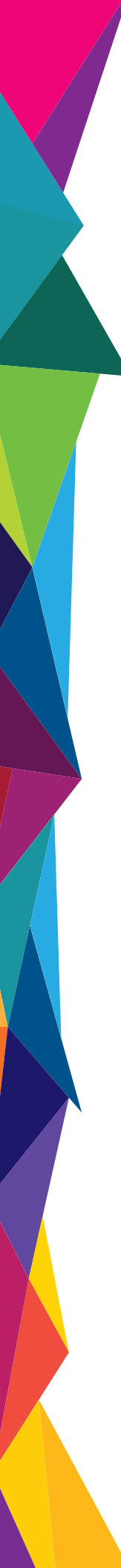
Finally, a theory became a process of pre-configuration, configuration and reconfiguration of the reality as it is proposed by Paul Ricket (cited by Blandez, 1995).

The population was composed by 13 children between the ages of 9 and 13, among women and men who study in the Fundación Amparo del Niño de Tunja, which is a public institution that contributes with the education of children and young people who have some problems of behavior, some of them have faced family problems, in some cases they do not have a family; thus, most of them live in vulnerable situations.

## Reflection

Data show these children and young people that this population requires special attention because of their conditions of vulnerability, they require support to face the





problems they have being living, and many times they have being victims of violations of their dignity and human rights. Thus, the sport is a way that teachers and researchers can use as an excuse to help them motivate in developing activities that contribute to focus their lives.

Educational processes move only on the perspective of access to science and technology without moving towards values of people, the student generates two worlds: one inside the school and another outside it. Thus, these are situations that make difficult for parents and institutions the education of children and young people, taking into account that nowadays, parents are working all the time and the institution only responds for students when they are inside, for sure, sometimes they do not perceive what is really happening with children and young people because they not always show their problems or do not like other people realize what is happening in their lives.

The information also evidences the presence of codes of children and young people's environment; however, there are some children who explain how the activity or exercise has helped them to create habits, have a position in their group of friends, get discipline and improve their relationships among partners.

Additionally, the reaction to trivial situations in the environment is a violent physical response that adds a heavy vocabulary, a constant noisy and aggressive way. Sometimes, they manifest nonconformity, frustration or anger due to lack of communication and coordination among them.

However, mastery of the difficulty levels progressively of the group itself during the performance of activities may be partial evidence, to the extent that children are attentive and expectant. There are external persons such teachers and priests who burst their context and help them live new experiences, they try to take them activities that allow significantly capture their attention, and help them have a balance in their lives, they work together in order to help in the education and attention those students who are important members of the society.

Here there is a view point of Ramírez (2014) who thinks that education is not only leaded through learning but also by training itself, because professors guide to the development and intelligence for a specifically instrumental performance, the goal is the integral development of children, as a human being and in a world where they can act according to the reflections and expected attitudes.

Despite of the constant interacting in a harsh and hostile environment, students understand the sense of forgiving and restoring interpersonal relationships among them, in situations where they face each other, especially in the development of games proposed by them.

The approach between the tastes and experiences of these children amalgamated with the understanding of their context and the subsequent adaptation of the activities

in a perceptively assertive manner, could lead a course of actions that allow a response capacity of this population in accordance with the joint expectations.

## Conclusions

Cárdenas (2012) talks about sports as a tool for peace and coexistence, in which he is clear about the ways to direct the educational processes step by step with him; at the same time, the processes carried out in this study show that the sports can be used as mechanisms of teaching young people to interact in community, create and respect rules, change social behaviors.

It is perceived that the research processes must be submerged in qualitative studies that allow understanding in more precise way different attitudes, behaviors and imaginative feelings in children that help understand the situation and create strategies that really improve the life of this community.

According to some details that Del Rey & Sánchez P. (2011) explained about educational competences, it was also demonstrated that students build their own rules and codes, they create their own goals, they have their own objectives, the matter is that the context not always helps them to get it; for sure, the environment creates obstacles difficult to overhead, especially for this population which does not have the necessary resources to carry out what they want. In many cases students are being prepared for war with the weight offered by academic competitions.

Regarding the relationship of factors external to the classroom such as communication between parents and children in the incidence of victimization and rejection of children, it can be an important stitch to investigate more directly the manifestations of aggression and / or apathy to the participation of activities by children.

The project is aimed at taking more observation with other strategies, such as interviews with people who help to support this process; this is a population that really needs and asks for external help, they require education that help them open doors in the society they live, they require opportunities of study but free time

## References

- Arón, A. (2011). Un programa de educación para la no-violencia. *Psykhe*. 9(2). Retrieved from: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/436/0>
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*. 4(7), 59-77. Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>

- Blandez, J. (1995). *La Investigación-Acción. Un Reto para el Profesorado*; España, Inde Publicaciones.
- Cárdenas, A. (2012). El proyecto Goles por la paz en Colombia y Filipinas: Un acercamiento al uso de los deportes y los juegos cooperativos para la paz; *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*. ISSN-e 1885-124X, 7, 12-23; Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3907248>
- Del Rey & Sánchez P. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*; ISSN 1390-3837, UPS-Ecuador, 15, 233-246; P. 234-246
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016). Lineamiento para la atención de niños, niñas y adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con alta permanencia en la calle o en situación de vida en la calle. Retrieved from: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document\\_21.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_21.pdf)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017). Resolución No. 8035 “Por la cual se decide sobre el otorgamiento de una licencia de funcionamiento”. Tunja. Retrieved from: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/aseguramiento-|calidad/licencias-funcionamiento-|2017/boyaca2017/0/lf003510012017fundacionelamparodeniñosdetunja.pdf>
- Ontaneda, D. Y. (2013). Video educativo para fomentar la práctica del Karate-Do, en jóvenes en situación de vulnerabilidad. Universidad Politécnica Salesiana. Retrieved from <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/4935>
- Presidencia de la República de Colombia-Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2015). *Informe al Congreso 2014-2015 seguimiento a la implementación de la Ley 157 de 2008 en cumplimiento de su Artículo 35*; Retrieved from: <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/Informe-Congreso-Ley-1257-2014-2015.pdf>
- Ramírez, C. (2014). *Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global*. (E. Ediciones, Ed). Bogotá.
- Silva, O. (2009). *Concepciones del sentido de Vida, Existencia y Trascendencia desde la mirada de Emmanuel Lévinas en los estudiantes del programa de la Lic. en Lengua Castellana, inglés y francés, de último semestre de la Universidad de La Salle (tesis de pregrado)*. Retrieved from: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7811/T27.09%20S38|c.pdf;jsessionid=0C1A903F2A64EAE3AB19D1B6C0876E35?sequence=1el17/03/2018>.

# English Classes as Scenarios for Higher Thinking and Autonomy

## Clases de inglés como escenarios para un pensamiento superior y autonomía

*Yomaira Angélica Herreño Contreras<sup>23</sup>*

### Resumen

Este documento describe los hallazgos preliminares de un proyecto de investigación en torno a la implementación de metas SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, and Time-based) en contextos de EILE (Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera) con el fin de fomentar habilidades de pensamiento superior (Analizar, Evaluar, Crear). El estudio se realizó en la Universidad Santo Tomás (Villavicencio-Colombia), bajo el enfoque de la investigación cualitativa e implementó el ciclo de investigación-acción. Luego, los instrumentos de recolección de datos fueron el diario de los estudiantes, una rúbrica para evaluar la habilidad de habla y una encuesta. Los resultados revelaron que la población (estudiantes de sexto semestre de derecho) adquirió destrezas en el análisis, la evaluación y la creación a partir del estudio de problemáticas actuales. Además, dieron los primeros pasos hacia interacciones comunicativas más elaboradas, y avanzaron en la senda hacia la autonomía.

**Palabras clave:** metas SMART, habilidades de pensamiento de orden superior, habilidad de habla, autonomía, EILE.

### Abstract

This paper outlines the preliminary findings of a research project on the implementation of SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, and Time-

<sup>23</sup> B.A in Modern Languages (Universidad Surcolombiana) and Master in Compared Literature and Literary Translation (Universitat Pompeu Fabra). English Professor at Universidad Santo Tomás in Villavicencio and researcher subscribed to DRIE (Doing Research to Improve Education), research group of the Foreign Language Institute. E-mail: yomairaherreño@usantotomas.edu.co

based) goals in TEFL (Teaching English as a Foreign Language) settings in order to foster Higher Order Thinking Skills (HOTS). This study was carried out at Universidad Santo Tomás (Villavicencio-Colombia) under the framework of the qualitative research approach, and the action research cycle was implemented. Thus, the instruments used to collect data were students' journals, a speaking rubric and a survey. The results show that the sample population (sixth semester law students) became quite skilled in analyzing, evaluating and creating based on the study of current problematics. Furthermore, they took the first steps toward a more elaborate speaking performance, and advanced along the path toward autonomy.

**Key words:** SMART goal-setting, HOTS, speaking, autonomy, TEFL.

## Introduction

Argumentation constitutes a key skill to be developed among law students as in their professional exercise they are required to display strong arguments so as to lay the foundation for claims and other legal proceedings. In this regard, among law students at Universidad Santo Tomás (hereafter referred as USTA) in Villavicencio, Colombia. it was perceivable that they had issues with speaking and supporting arguments effectively. In fact, in their mother tongue (Spanish) they were able to defend their viewpoint concerning legal matters by means of resorting to a wide range of legal sources and jurisprudence; nonetheless, this sort of skills was not substantially well-developed in English. Based on the needs analysis conducted prior to the pedagogical intervention, hampering factors for speaking in English included: lack of vocabulary, low levels of self-directedness and no correlation between the English class and their field of studies.

Argumentation is guided by legal reasoning, and argument is reasoning implemented as a manner to solve an unsettled issue (Walton, 2018). In consequence, an individual requires thinking as a prior step to argue. If thinking is not encouraged within the educational settings, the development of adjacent skills as reflecting, contrasting, analyzing, evaluating, arguing, among others will be constrained. In other words, thinking and communicating are codependent inasmuch as they both foster mutual development.

Thus, as a pedagogical strategy to assist students in improving their speaking performance, English lessons were designed by embedding SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, and Time-based) goal-setting and the HOTS (Higher Order Thinking Skills) framework into the foreign language classes. In this sense, it is worthwhile highlighting that lesson planning served a three-fold objective: providing students with tools and training to become autonomous, fostering higher thinking and developing speaking skills in English.

Concerning tools and training to become autonomous, students were introduced to the SMART goal-setting framework and partook in a workshop aiming at teaching them how to self-set SMART learning goals as a manner to keep track of their own learning, and determine a course of action intended to tackle their own learning



difficulties. In relation to higher thinking and speaking skills, lessons were planned in the light of Bloom's taxonomy. As a result, lessons provided students with opportunities to become involved in analyzing, evaluating and creating based on existing current issues that society is facing.

This paper displays the results after analyzing students' learning path and their performance during the speaking tasks proposed. It presents the context and participants as well as the research methodology. Furthermore, it also accounts for the data analysis conducted under the principles of Grounded Theory and the conclusions arisen from this research project.

## **Theoretical framework**

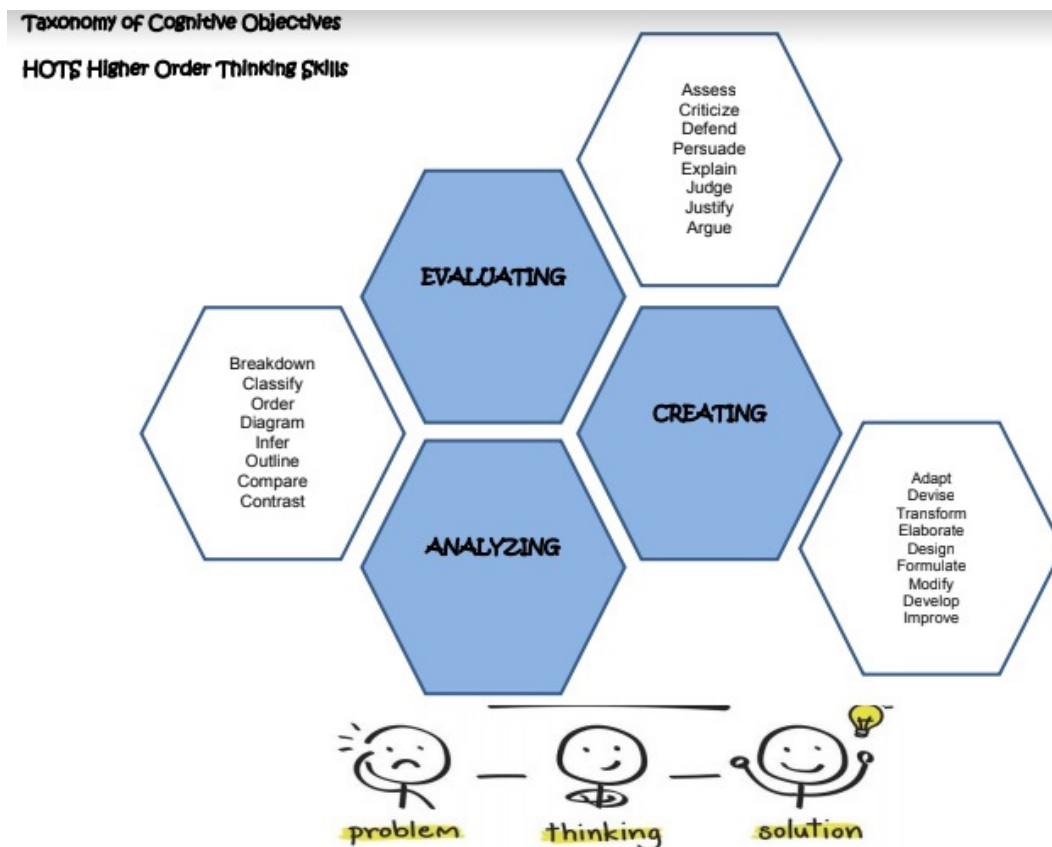
This study's theoretical constructs comprise previous research on HOTS, SMART goal-setting and autonomy within EFL settings.

### **Higher Order Thinking Skills (HOTS).**

Bloom *et al.* (1956) consolidated the taxonomy of educational objectives, which is considered as a set of learning goals structured in six major categories known as: Remember, Understand, Apply, Analyze, Evaluate and Create. In this regard, Lewis and Smith (1993) declare that basic and higher order skills may be simultaneously nurtured and triggered in the classroom, and draw attention on "learning to be effective in higher order thinking" (p. 136). Thus, higher thinking should be conceived as a must for everyone since people are constantly confronted by complex situations where they should make decisions, and define a course of action.

Bearing in mind the aforementioned, this research intended to propose, execute and assess a learning path aimed at fostering analysis, evaluation, creation and autonomy within the English classes. Consequently, this pedagogical endeavor was directed toward expanding the current notion of the English lessons just focused on developing communicative competences in foreign language. As lessons were designed as a sequential cycle based on Bloom's taxonomy, students were prompted to progressively improve their communicative and thinking skills. This idea is supported by Wijetunge (2019) whose research on Bloom's taxonomy-based lessons gradually exposed students to more difficult tasks as their cognition enhanced. As a result, "Exposure to a gradual process of learning and speaking, [gave rise to] autonomous speaking and performance" (p. 82). A synoptic graph representing some essential features of HOTS is displayed as the following:

Figure 1. HOTS outline



Source: adapted from Anderson & Krathwohl, 2001.

Based on the aforementioned postulates, within the framework of this research the lesson planning interwove students' background knowledge, past experiences and prospective situations so that HOTS were fostered, while they were involved in English classes around controversial issues in which law plays a relevant role.

## SMART Goal-setting

As for SMART goal-setting, it is estimated as a strategy to guide students to active engagement in their own learning process by means of reflecting on their weaknesses and strengths, in order to draw up an action plan to overcome their difficulties. Rubin (2015) conceives SMART goals as being S (Specific), M (Measurable), A (Achievable), R (Realistic) and T (Time-based). Nonetheless, they are prone to being divergently interpreted, and Lazarus (2004) suggests that they may be connoted as S (Significant), M (Meaningful), A (Agreed-upon), R (Rewarding) and T (Thoughtful). In the framework of this research, both approaches were taken into account, and vastly enriched by students' notions constructed over the implementation stage.

Within language learning scenarios goal-setting is perceived as a strategy to foster autonomy. In this respect, Moeller *et al.* (2012) assert that "appropriate goal-setting, along with timely and specific feedback, can lead to higher achievement, better



performance, a high level of self- efficacy, and self-regulation” (p.154). Thus, if students become acquainted with their learning needs, it may serve as a basis to engage in self-setting SMART learning goals suited to their own learning process. As a result, learners may develop a reflective approach to address their learning difficulties and challenges.

## Autonomy

As it was previously mentioned, SMART goal-setting contributes to foster autonomy among learners and responds to the challenge of guiding students to become autonomous. In this regard, Ariza (2008) declares that “students should be regarded as active agents vis-a-vis their own learning process, which would imply being the ones who make the most decisions about their learning” (p.50). Within the framework of the present research students were encouraged to assume a self-reflective stance toward their learning with the aim of determining their learning needs, and making decisions on specific actions to meet their own learning goals. Along the same line, Buendía (2015) asserts that “the better control students have over their learning strategies, the more autonomous they will become as language learners” (p. 38). At this point, it is worthwhile mentioning some features of an autonomous learner who, according to Cirocki (2016), should

make cogent decisions and assume responsibility for their own learning [...]

set realistic individual targets for themselves as well as regulate their behavior with regard to previously formulated goals; manage their foreign language learning experience [...] systematically monitor their progress and critically evaluate outcomes. (pp. 29-30)

## Research Methodology

The present study has an action research nature seeking to elicit to what extent SMART goal-setting along with the HOTS framework may contribute to the development of skills such as EFL speaking, autonomy and higher thinking among sixth semester Law students at USTA in Villavicencio (Colombia). Cohen *et al.* (2007) assert that action research is implemented as an alternative to obtain solutions for a problem which involves people, tasks and procedures. In this sense, the present study intended to propose, execute and assess a learning path aimed at fostering analysis, evaluation, creation and autonomy within the English classes. For this purpose, it subscribed to the action research methodology.

Burns (2009) points out four stages: planning, acting, observing and reflecting. In the first place, a plan is devised to handle a problem. Subsequently, the plan is applied and monitored by conducting observation sessions based on some established protocols. Finally, outcomes are analyzed for further planning, intervention and examination. As part of the four stages aforementioned, the researcher conducted actions concerned with collecting specialized bibliography, designing and piloting data collection

instruments, schematizing pedagogical interventions, creating material, among others. As a result, the present study took 1 year to be conducted and responded to the nature of action research in the sense of gathering data with the purpose of “gaining insight, developing reflective practice, effecting positive changes [...] on educational practices in general, and improving student outcomes” (Mills, 2003, p.4).

**Setting.** The present research was conducted at USTA. It is a private, catholic and accredited university in Colombia, which was founded by the Order of Preachers in 1580. Its pedagogical model emphasizes the development of the person’s dimensions known as being (*ser*), doing (*hacer*) and acting (*obrar*).

**Participants.** The target population consisted of 40 sixth-semester law students (23 women and 17 men) enrolled in a course of Pre-intermediate English. Students aged between 18 and 21 years old and were from Villavicencio and nearby towns in the department of Meta. Concerning the English component within the curriculum, law students take nine English levels from elementary to upper intermediate (B2), and it is mandatory to take each course and approve them all as a requisite for graduation.

## Data collection instruments

The research required a four-month pedagogical intervention. Thus, over the course of this stage the data collection instruments used were: students’ journals, a speaking rubric and a survey.

*Students’ journals.* According to Cohen *et al.* (2007), action research involves keeping a journal as a technique for students to record their learning experiences. In this case, students were requested to keep a journal so that they could register their learning memories. As a manner to guide their reflection on their learning process, they should respond to questions concerning the speaking tasks. Thus, they expressed their insights regarding their own speaking performance, and also gave account of situations that may have hampered their participation, as well as the strategies implemented to tackle their difficulties at speaking in English.

*Speaking rubric.* Rubrics render a myriad of benefits to teachers and students alike. Pineda (2014) declares that they guarantee the transparency of the assessment process, as they provide clear criteria to evaluate students’ performance. In the same line of thought, De Silva (2014) adds that rubrics assist students in goal-setting and planning. Nonetheless, she highlights teachers should explain how the grading is done. Over the course of this study, students received constant feedback as part of the assessment process, and were instructed on the grading criteria.

The students’ performance during the speaking tasks was graded by the implementation of a rubric, which is the official assessment instrument endorsed by the Foreign Language Institute at USTA. It aimed at examining whether students

managed a wide repertoire of vocabulary as well as their performance in terms of fluency, interaction, pronunciation and the appropriate usage of language structures.

*Survey.* “Surveys are characterized by a structured or systematic set of data” (de Vaus, 2014, p.4). At the end of the study, a survey was conducted to collect students’ insights concerning the three strands of this research, namely students’ autonomy, the development of HOTS and speaking skills in English. Thus, the survey intended to inquire into aspects such as: SMART goal-setting, the contribution of the English class to the development of HOTS along with speaking skills, and the effectiveness of the pedagogical strategies implemented over the study as the oral presentations, debate sessions, case analysis, folder and learning memories.

## Data analysis

Data analysis was conducted under the principles of Grounded Theory as it allows the researcher to systematize and categorize information in order to be analyzed and interpreted. Glaser and Strauss (1999) declare that Grounded Theory tends to merge concepts and hypotheses derived from data with existing information and emphasizes the resultant notions. Hence, data analysis aimed at defining commonalities and deviations, which served as a guide to generate categories and subcategories along with responses to the research question and the target problem.

As the first step to analyze data open coding was conducted. Once data were contrasted and separated, the next stage corresponded to axial coding. At this stage, “the emerging relationships between the elaborated concepts need to be integrated into an overarching framework with one core category” (Vollstedt & Rezat, 2019, p.87). After discovering the core category selective coding began. “Selective coding means [...] to delimit coding to only those variables that relate to the core variable in sufficiently significant ways as to produce a parsimonious theory” (Glaser & Holton, 2004, p.55).

## Discussion

Based on the analysis conducted with 36 students out of the initial sample population, some findings in relation to the three pillars of this research: SMART goal-setting, HOTS and speaking, are displayed hereafter. In the first place, findings provide content to the idea that setting personalized SMART goals is a manner to tackle academic needs. Secondly, this study results account for the development of HOTS and speaking skills within English classes. At this point, it is worthwhile mentioning that the present study served a three-fold objective: providing students with tools and training to become autonomous, fostering higher thinking and developing speaking skills in English.

**Table 1.** Research questions and emerging categories

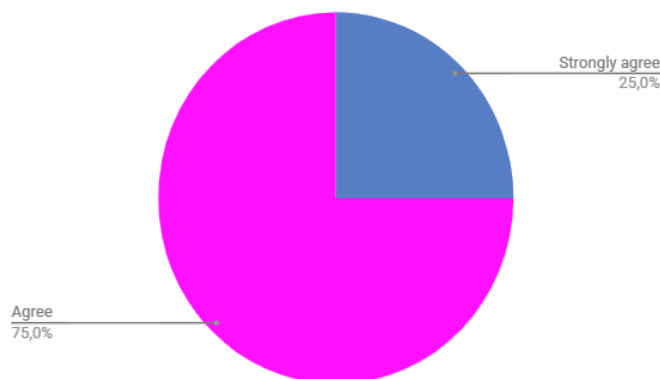
Guiding question	Categories
To what extent can the intertwining alliance between SMART goal setting and the HOTS framework contribute to the development of EFL speaking skills in sixth semester law students at Universidad Santo Tomás-Villavicencio?	Setting personalized SMART goals as a manner to tackle academic needs
	Fostering of HOTS within English classes.
	Boosting students' speaking performance.

Source, own elaboration

### Setting personalized SMART goals as a manner to tackle academic needs

Concerning students' acquaintance with SMART goal-setting, Rubin (2015) emphasizes the students' involvement in setting their own goals. In her view, "by stating and then evaluating their own SMART goals learners can gain a sense of accomplishment and self-efficacy" (p. 71). Within the framework of the present study, most of the students concluded SMART goal-setting greatly contributed to the betterment of their performance in English classes, as they took advantage of the various opportunities they had in order to get conversant with this approach to become autonomous learners, reflect on their own learning process and self-set actions to tackle their main drawbacks while speaking in English. In this regard, one student asserted that "At the beginning, it was difficult to set the learning goals, but as soon as I got it, I achieved improving and making progress in my learning process" (Survey, Student 2, 16-11-2017).

**Figure 2.** Setting your personalized SMART goals was effective bearing in mind your own academic needs.



Source: own elaboration

Before the pedagogical intervention, students took part in a preparation workshop concerning how to set their own SMART goals. The teacher guided them to fill in a grid in which they would record their SMART goals for the English course. The sample grid is displayed in the following table.

**Table 2.** Sample grid implemented to guide students to set their learning SMART goals.

AIMS	GOALS			
<i>What do you want to achieve? (To do what)</i>	<i>What is that for? (Concrete action)</i>	<i>So, you will</i>	<i>by means of what?</i>	<i>When?</i>
I want to write	short e-mails	to communicate with friends	through the use of sample papers	by the end of January
I will write	a 60-word informal e-mail	to request advice about my final English scores to my professor	through the use of a set of sample papers	by September 11th

**Source:** adapted from Rubin (2015)

Setting personalized SMART goals became a manner to tackle academic needs in the sense that students were capable of reflecting on their current English level and communicative skills as a starting point to take responsibility for their own learning. In this regard, the present study confirms that “when learners set their own goals, they can judge for themselves if and when they have accomplished a goal. Making such judgments can allow learners to feel more in control of their own learning” (Rubin, 2015, p.71). Hereafter, a students’ grid of learning SMART goals is presented.

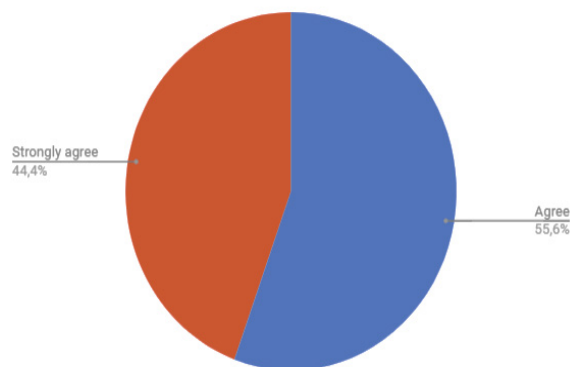
**Figure 3.** Student’s grid of learning SMART goals

SMART GOALS				
What do you want to achieve? (To do what)	What is that for? (concrete action)	So, you will	by means of what?	When?
I would like to have a fluent conversation	1. movie for a week, take and write different verbs.	WILL To participate and communicate with my teacher and native person	Write the verbs to MEMO CARD.	by 20th November
I want to defend ARGUMENTS	Reading Case on ARGUMENTS	by means of or interest in my area of STUDY	Read documents on line: 1. Jurisprudence 2. Documents from other countries International sites.	by 28th November
I want to learn about SPORTS LAW	Read in the month and 1 video for week.	Speak about my DREAM	Buy books on library which include on film: 1. Colombian Authors as Javier Hernandez Bonez. 2. videos from Global Analysts.	by 10th November

**Source:** elaborated by one law student who participated in the present study

**Fostering of HOTS within English classes.** The following figure depicts students' insights regarding the English classes contribution to the development of HOTS.

**Figure 4.** The English classes contributed to develop your Higher Order Thinking Skills (HOTS): Analyze, Evaluate and Create



**Source:** own elaboration

All the students declared that the English classes and the methodology implemented positively affected their levels of criticality, and fostered skills such as: analyzing, evaluating and creating based on current problems they could observe nearby, and even endure by themselves. In this sense, one student referred to the studied topics as “debatable, nice and interesting” (Survey, Student 35, 16-11-2017). In the same fashion, another student declared that the English classes “were a perfect way to push me and make my best effort” (Survey, Student 30, 16-11-2017). In this sense, this study concurs with the research conducted by Ghanizadeh (2017) showing that high-order activities encourage students’ engagement and reflection on their own learning styles and subsequent learning processes.

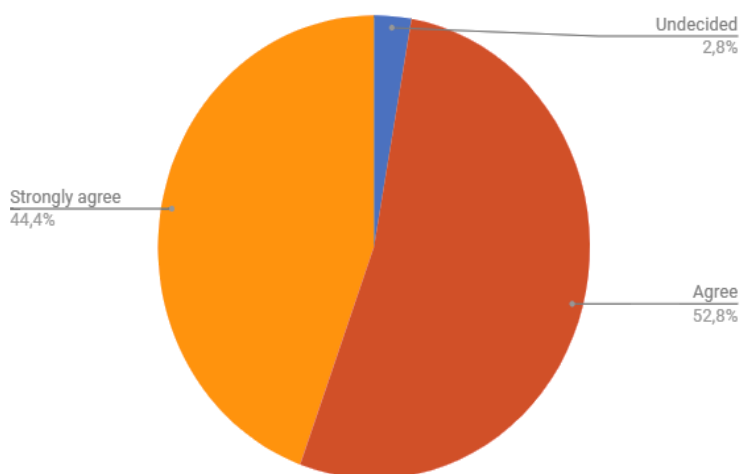
Concerning the methodology, lessons were designed as a sequential cycle based on Bloom’s taxonomy. In consequence, they engaged in activities oriented to the development of analysis, evaluation and creation. In terms of analyzing students used to discuss on given issues, contrast data, connect ideas and facts, make categorizations, among others. In relation to evaluation, they were prompted to defend their viewpoints, judge and value information, appraise and even criticize certain positions. Finally, in regard to creation they proposed alternatives to tackle issues discussed in class, hypothesized divergent realities, role-played legal situations or formulated procedures to respond to legal cases. In this sense, the present study corroborated that gradual exposure to more complex and demanding tasks contributes to improve cognition (Wijetunge, 2019).

**Boosting students’ speaking performance.** Regarding the speaking skill, they considered their oral performance was boosted as they were capable of overcoming some of their drawbacks. Furthermore, they developed abilities such as: self-setting



learning SMART goals, monitoring their attainment and devising strategies to assist themselves in their learning path.

**Figure 5.** English classes contributed to develop your speaking performance



**Source:** own elaboration

8 students out of 36 (22,2%) explicitly referred to having gained confidence while speaking. In this respect, one student asserted that “I felt confident at speaking and arguing my opinions during this sort of activities” (Survey, Student 16, 17-11-2017). In terms of the class focus, one student highlighted the importance of oral activities within the English class: “I think 80% of activities should be oral, and 20% should be written as it influences students’ motivation in the English class” (Survey, Student 20, 17-11-2017). In this regard, Chen (2016) emphasizes the role of teacher questioning and group work so as to integrate higher thinking into L2 speaking. She states that

The teacher questioning stage was the most essential because students learn to conduct higher-order thinking and acquired the skills necessary for discussion. Group work involving thinking tasks was applied to create a social context for learning and provide students with a low-stress environment to enable them to conduct higher cognition proactively. (Chen, 2016, p. 224)

This sort of pedagogical strategies described by Chen (2016) were implemented while involving students in speaking activities about issues such as: death penalty, child prostitution and right to health.

## Conclusion

In the first place, the aim of the present study was to foster analysis, evaluation, creation and autonomy within the English classes. Secondly, it intended to grasp to what extent the intertwining alliance between SMART goal-setting and the HOTS framework may contribute to the development of EFL speaking skills in sixth semester



Law students at USTA (Villavicencio-Colombia). Thus, students were prompted to reflecting on their own learning needs as a first step to self-set SMART learning goals. Furthermore, the English lessons were pervaded by stages aimed at fostering the in tandem development of skills for analyzing, evaluating and creating on the basis of current controversial issues aligned to law such as: death penalty, child prostitution and right to health. As a result, students were capable of setting a course of action to meet their learning needs. Additionally, they became engaged in higher order thinking while taking part in speaking activities.

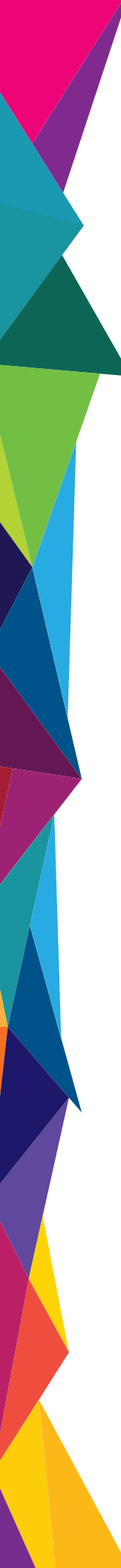
Despite the growing necessity to foster thinking skills within the EFL scenarios, it seems that the primary emphasis lies on the development of communicative skills at the expense of providing more meaningful and enriching EFL learning experiences. As a matter of fact, it is much easier for English language teachers to limit English classes to the attainment of linguistic goals. In the present study a sequential cycle based on Bloom's taxonomy was implemented in order to overcome this view, and render opportunities to cultivate higher thinking and autonomy while strengthening speaking skills in English. As a result, some aspects to be considered prior to designing and executing similar sequential cycles are the teacher training so as to become acquainted with Bloom's taxonomy and approaches to make English classes scenarios for higher thinking and autonomy.

Concerning students' performance, it is possible to assert that they took the first steps toward a more elaborate speaking, and advanced along the path toward autonomy and higher thinking. In this sense, the English classes transcended the linguistic goals and served to equip students with some tools such as SMART goal-setting and HOTS-oriented in-class activities to assume their EFL learning process in a better way. Finally, it is hoped that thanks to having been involved in this sort of English classes, students may be encouraged to gain a more reflective position about their learning needs and the most appropriate ways to handle them on the basis of self-setting learning SMART goals and nurturing higher thinking.

## References

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Ariza Ariza, J. A. (2008). Unveiling students' understanding of autonomy: puzzling out a path to learning beyond the EFL classroom. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, (10), 47-74. Retrieved from: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902008000200004&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200004&lng=en&tlng=en).
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: cognitive domain*. David McKay.

- Buendía Arias, X. P. (2015). A comparison of Chinese and Colombian university EFL students regarding learner autonomy. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 35-53. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.41821>.
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 289-297). Cambridge.
- Chen, M. (2016). Theoretical framework for integrating higher-order thinking into L2 speaking. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 17-226. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0602.01>.
- Cirocki, A. (2016). *Developing learner autonomy through tasks: theory, research, practice*. Lingua Books.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- De Silva, R. (2014). *Rubrics for assessment: their effects on ESL students' authentic task performance*. [Conference]. 4th CELC Symposium. Alternative Pedagogies in the English Language & Communication
- Classroom, Singapore, National University of Singapore. Retrieved from: <http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/19.%20Radhikda%20De%20Silva.pdf>
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research*. 6th ed. Routledge.
- Ghanizadeh, A. (2017). The Interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *High Educ*, 74, 101–114. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
- Glaser, B., & Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Article 4.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Lazarus, A. (2004). Reality check: is your behavior aligned with organizational goals? *The Physician Executive*, 30(5), 50-52.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131-137.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher*: Merrill/Prentice Hall.
- Pineda, D. (2014). The feasibility of assessing teenagers' oral English language performance with a rubric. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 181-198. Retrieved from: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/43203/44484>.

- 
- Rubin, J. (2015). *Using goal setting and task analysis to enhance task-based language learning and teaching*. [Conference]. SCOLT, Decatur, Georgia State University. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080303.pdf>
- Moeller, A., Theiler, J., & Wu, C. (2012). Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153-169. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/41684067?seq=1>
- Vollstedt M., & Rezat, S. (2019) An introduction to grounded theory with a special focus on axial coding and the coding paradigm. In G. Kaiser & N.
- Presmeg (eds.), *Compendium for early career researchers in mathematics Education*. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. Retrieved from: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_4)
- Walton D. (2018). Legal reasoning and argumentation. In G. Bongiovanni., G. Postema., A. Rotolo., G. Sartor., C. Valentini., & D. Walton (eds.), *Handbook of legal reasoning and argumentation*. Springer, Dordrecht. Retrieved from: [https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1007/978-90-481-9452-0\\_3](https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1007/978-90-481-9452-0_3)
- Wijetunge, T. (2019). Promoting speaker autonomy and language confidence through Bloom's taxonomy-based lessons. *Proceedings of the International Conference on Future of Education*, 2(1), 73-84. Retrieved from: <https://doi.org/10.17501/26307413.2019.2108>

# La Pédagogie du Projet : un Outil D'évaluation en Cours de Langue Etrangère

## La Pedagogía del Proyecto: una Herramienta de Evaluación en Cursos de Lengua Extranjera

### The Projet Pedagogie: as Assement Tool in Courses of Foreign Language

*Vianey Castelán Flores<sup>24</sup>*  
*Norma Flores González<sup>25</sup>*  
*Mónica Zamora Hernández<sup>26</sup>*

#### Résumé

Dans la Didactique des Langues Étrangères, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est un document qui nous fournit des orientations méthodologiques sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères dans le cadre de la perspective actionnelle, laquelle est centrée sur le développement des compétences génériques et communicatives par la réalisation des tâches ou projets.

Cet article propose quelques réflexions sur les résultats d'application de la Pédagogie du Projet comme un outil d'évaluation authentique pour le processus d'apprentissage

- 
- 24 Profesor-investigador en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es licenciada en Lenguas Modernas y Maestra en Educación. Es miembro del Cuerpo Académico Tecnología Educativa, Prácticas Docentes e Investigación. Sus áreas de interés son: procesos de formación profesional, evaluación educativa, didáctica de lenguas extranjeras y tutorías. [vianey.castelan@correo.buap.mx](mailto:vianey.castelan@correo.buap.mx)
- 25 Profesor-investigador en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es licenciada en Lenguas Modernas, Maestra y Doctora en Educación. Es líder del Cuerpo Académico Tecnología Educativa, Prácticas Docentes e Investigación. Sus áreas de interés son: educación presencial, virtual, procesos de enseñanza-aprendizaje y tutorías. [norma-fg@hotmail.com](mailto:norma-fg@hotmail.com)
- 26 Profesor-investigador en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es licenciada en Lenguas Modernas, Maestra en Ciencias de la Educación, Doctorante en Ciencias de la Educación, sus áreas afines de estudio son los procesos lingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y del francés, tutoría y mentoría en el acompañamiento universitario. [monica\\_zahdz@hotmail.com](mailto:monica_zahdz@hotmail.com)

du Français Langue Etrangère (FLE) dans les cours de Langue Cible de la Licence en Enseignement du Français à la BUAP.

Il s'agit d'une recherche empirique sous la forme d'une analyse descriptive des résultats d'application de la pédagogie du projet par rapport à ses apports positifs, en tenant compte des critères suivants : l'appropriation de la langue de manière plus authentique, la construction des savoirs et des esprits critiques chez les étudiants et la mise en place de l'apprentissage en collaboration.

**Mots clés:** perspective actionnelle, Pédagogie du projet, évaluation authentique, processus d'enseignement et apprentissage du FLE, apprentissage collaboratif.

## Resumen

En la Didáctica de Lenguas Extranjeras, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un documento que nos proporciona orientaciones metodológicas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras desde una perspectiva de acción, la cual se centra en el desarrollo de las competencias genéricas y comunicativas mediante la realización de tareas o proyectos.

Este artículo propone algunas reflexiones sobre los resultados de aplicación de la Pedagogía del Proyecto como una herramienta de evaluación auténtica en el proceso de aprendizaje del FLE en los cursos del área de Lengua Meta de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés en la BUAP.

Se trata de una investigación empírica bajo el diseño de un análisis descriptivo de los resultados de aplicación de la Pedagogía del proyecto en relación a sus aportes positivos, considerando los siguientes criterios: la apropiación de la lengua extranjera de manera más auténtica, la construcción de saberes y de mentes críticas en los estudiantes y la implementación del aprendizaje colaborativo.

**Palabras clave:** Perspectiva de acción, Pedagogía del proyecto, evaluación auténtica, proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE, aprendizaje colaborativo.

## Abstract

In the teaching of foreign language, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), is a document that provides us with methodological guidelines on learning, teaching and evaluation of languages from an action perspective, which focuses on the development of generic and communicative competences by carrying out tasks or projects.

This article proposes some reflections on the results of implementation of Project Pedagogy as an authentic assessment tool in the learning process of French as a foreign

language in courses in the Target Language area of the Bachelor's Degree in Teaching French in the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

It is an empirical research under the design of descriptive analyses of the results in relation to the positive contributions of the Pedagogy of the project, taking into account the following criteria: the appropriation of the language in a more authentic way, the construction of knowledge and critical thinking in students and implementation of collaborative work.

**Key words:** Action perspective, Pedagogy of the project, authentic assessment, teaching-learning process of French as a foreign language, collaborative learning.

## Antécédents

La Faculté de Langues de la Benémérita Universidad Autónoma de Puebla (BAUP) vise à former des professionnels dans la Didactiques des Langues Étrangères, notamment de l'anglais et du français, à travers ces deux Programmes Éducatifs (PE) ; la Licence en Enseignement de l'Anglais (LEI) et la Licence en Enseignement du Français (LEF). En 2013, un processus de restructuration didactique/pédagogique a été mené pour les deux PE.

Dans le cas spécifique de la LEF, on a mis en œuvre une activité diagnostique, laquelle nous a apporté des résultats substantiels sur la structure didactique et l'articulation et les contenus du programme d'étude. Parmi ces thématiques-là, l'activité de l'évaluation des apprentissages a pris notre attention, parce que les résultats nous ont montré une certaine subjectivité et traditionalisme dans cette pratique. L'une de principales remarques, c'est le manque de cohérence entre le processus d'enseignement-apprentissage et l'évaluation, c'est-à-dire, ce qu'on enseigne n'est pas en relation avec ce qu'on évalue. Ainsi que l'application des instruments traditionnels pour évaluer des activités langagières, tels que les examens standardisés sous le dessin de réactifs, items où les connaissances linguistiques sont la prémisse.

Ce dans ce contexte où on encadre la pertinence de ce travail de recherche sur la thématique de la pédagogie du projet comme un outil d'évaluation des compétences communicatives développées dans le programme de formation des cours de Langue Cible et des interactions orales et écrites.

Le but de cette recherche est d'expliquer de manière qualitative le grand potentiel de l'utilisation de la pédagogie du projet comme une stratégie d'évaluation qui permet aborder des situations réelles, avec une certaine relevance sociale, académique et de pratique pour l'apprenant.



## Cadre théorique

### La perspective actionnelle et l'évaluation authentique

Dans la nouvelle perspective actionnelle envisagée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les types de démarche méthodologique et évaluatives ont vraiment pris une notion plus centrée à la performance des étudiants et à leur réflexion personnelle dans le processus de construction de leur apprentissage. Ainsi, les prémisses des pédagogies actives sont les plus pertinentes pour faire face aux nouvelles pratiques éducatives au domaine de la Didactiques des Langues Étrangères. Et dans ce type de pédagogies actives l'évaluation authentique est une sorte d'évaluation très pertinente, car l'objectif central de cette évaluation est qu'on doit évaluer le produit final ainsi comme le processus, permettant que l'étudiant puisse avoir une formation avec la prise de conscience des processus dans lesquels il est impliqué.

Il est important de noter que dans cette perspective actionnelle, la participation active de l'étudiant est essentielle, car celui-ci est considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches à la fois communicatives et génériques, lesquelles sont présentées dans un domaine d'action particulier avec des circonstances et environnements donnés. (Conseil de l'Europe, 2000, p. 15)

Dans les travaux de Robert et Rosen (2010), on peut trouver un modèle cognitif à suivre, pour travailler vers une perspective actionnelle sur les bases d'une approche communicative et interactionnelle. Les caractéristiques plus remarquables de ce modèle sont les suivantes :

- **Les objectifs ciblés par la formation** vont considérer la prémisses d'agir avec l'autre, c'est-à-dire que les étudiants vont réaliser des actions communes et collectives en privilégiant l'utilisation de la langue étrangère.
- **Les activités par excellence** seront celle qui propice l'interaction, c'est pourquoi, il convient de travailler avec des approches pédagogiques telles que la Pédagogie de Tâches, la Pédagogie par Projet et les Recours aux outils et environnements collaboratifs, qui permettent développer des scénarios d'apprentissage significatifs et réels, sous les traits particuliers de l'interaction et la collaboration.
- **Les principes forts** de ce modèle s'expliquent par l'importance donnée à la construction du sens et par l'accent sur l'agir communicationnel des étudiants avec un rôle actif et solidaire dans la collectivité d'un groupe

Donc, dans cette perspective le critère d'évaluation est entendu comme l'évaluation des composantes pragmatiques et linguistiques de la compétence de communication à travers de la performance de l'apprenant. Il s'agit « d'évaluer l'accomplissement de tâches langagières à l'intérieur d'un scénario qui leur donne leur pleine signification » (Delahaye, 2007, paragr. 2). Ce scénario, aussi connu comme macro-tâche, permet

d'encadrer la mise en scène des activités de l'apprenant, lesquelles se déroulent de manière séquentielle pour donner de la cohérence aux activités et de la cohésion à l'ensemble du dispositif d'évaluation.

En outre, l'évaluative des apprentissages en perspective actionnelle est considérée une tâche collective, c'est-à-dire, elle doit être réalisée par l'enseignant et par l'étudiant. Dans le cas particulier de l'apprenant, il doit s'impliquer davantage dans son processus d'acquisition de la langue à travers l'auto-évaluation. Cette auto-évaluation aidera l'étudiant à prendre son rôle comme un modérateur de ses connaissances et ses compétences pour devenir un usager compétent de la langue dans diverses situations de communication pour le faire paraître professionnel immergé dans son rôle d'acteur.

Donc le type d'évaluation la plus pertinente pour cette perspective pédagogique, est celle de l'évaluation authentique, où on remarque l'importance d'évaluer des apprentissages contextuels d'une situation de la vie réelle, c'est-à-dire, on évalue que les apprenants puissent résoudre activement des tâches complexes et authentiques à partir de l'application de leurs connaissances préalables, leur apprentissage récent et leurs habiletés prépondérantes pour la solution des problèmes réels (Herman, Aschbacher et Winters, 1992, p. 2)

On fait référence à des *situations de la vie réelle* pour indiquer les scénarios d'apprentissages les plus proches à une réalité où les apprenants doivent montrer leur performance de manière significative pour réussir à la compréhension de la situation, la solution des tâches ou l'intervention à des affaires au contexte tant professionnel comme social.

À ce sujet, Bolton (1987) nous dit, dans son ouvrage *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, que toutes les bases de l'approche communicative sont données dans un usage authentique de la langue et que par conséquent cette authenticité doit être prise en compte dans l'enseignement et l'évaluation. Et c'est à partir de ce travail de Bolton « qu'on voit apparaître des modalités d'évaluation de la performance basées sur des situations communicatives quotidiennes » (Huver et Springer, 2011, p. 81)

Donc, si cette nouvelle perspective actionnelle dispose des pédagogies actives et même d'une évaluation centrée sur la performance, il est évident que les programmes de formation professionnelles en didactiques de langues étrangères avantagent telles pédagogies et telle évaluation. De cette façon, la Pédagogie du Projet se place convenablement dans ce courant, dans la mesure où elle favorise des situations vraiment défiantes et motivantes aux apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Du même, la pédagogie du projet est déjà utilisée dans les méthodes de cours de langues étrangères, où le projet est considéré comme l'aboutissement de ce qui a été fait dans chaque unité didactique. Mais aussi, avec le projet les étudiants ont l'occasion

de mobiliser leurs connaissances et leurs habiletés acquises à travers la réalisation de tâches et/ou activités concrètes réalisables dans leurs vies réelles.

## La pédagogie du projet

La Pédagogie du projet est apparue dans les années 1915 – 1920 comme une nouvelle alternative pédagogique en éducation. Elle est prise comme une technique d'enseignement avec de bases théoriques, qui avait la finalité de différer à la pédagogie traditionnelle vers « une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait acteur de sa formation à travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui » (Boutinet, 2001, p. 196).

Hougardy, Huber et Petit (juin, 2001, p. 1) nous présentent la description de Dewey sur le processus d'implémentation et développement de la pédagogie du projet, selon lui il s'agit de :

1. Mettre à l'étudiant dans une situation authentique d'expérience où il est engagé dans une activité attirante et continue.
2. Un problème réel apparaît dans une situation comme stimulant de la réflexion.
3. L'étudiant dispose de toute type d'information et réalise les observations indispensables pour arriver à une solution.
4. L'étudiant fait face à des solutions provisoires et il doit être responsable de les élaborer de manière ordonnée.
5. L'étudiant doit vérifier telles solutions à travers de l'application pour déterminer leur portée et validité.

Pour C. Puren (2014, p.1) le « projet pédagogique » est une action complexe que les apprenants doivent eux-mêmes réaliser collectivement selon une procédure en tenant en compte les suivantes étapes :

- La conception du projet : dans cette étape les apprenants fixent les actions et les objectifs qui leurs permettent la réalisation du projet ; considèrent les ressources, prévoient les contraintes, les difficultés et les problèmes à franchir ; et contemplent les participants, les procédés, les temps de réalisation et les critères d'évaluation pour réussir dans l'obtention du produit final.
- La planification : dans cette étape, les étudiants élaborent un contrat d'apprentissage et un cahier de charge où ils organisent le travail en petits groupe et individuel, ils se répartissent les tâches, fixent les dates, les délais et les réunions pour faire le point en commun entre eux-mêmes. La participation

de l'enseignant dans cette étape est indirecte, car il prend le rôle de surveillant et vérificateur des négociations des étudiants.

- La réalisation : dans cette étape, on travaille avec la métacognition, pour gérer des réflexions entraînant l'action en cours de réalisation, et la rétroaction pour faire les ajustements nécessaires aux progrès du projet en fonction des évaluations faites par le professeur. Cette évaluation permettra de revoir des activités antérieures, d'ajouter de nouvelles activités et d'ajuster la planification et la conception du projet.
- L'évaluation : dans cette étape finale, Tant le professeur comme les étudiants vont évaluer le projet en fonction du processus et du produit final, à partir des objectifs atteints, de la participation des intégrants des équipes et des critères de réussite définis au départ. Pour effectuer telle évaluation, on peut s'en servir des instruments qui permettent l'autoévaluation et la coévaluation en renfort de l'hétéroévaluation.

## La démarche du projet

La mise en place des projets ou de mini-projets dans une classe de langue est aussi très faisable dû aux similitudes méthodologiques qui partagent la pédagogie du projet et la démarche pédagogique inscrite dans la perspective actionnelle. Toutes les deux sont centrées sur le processus de mobilisation des connaissances, la responsabilité, le travail collaboratif et l'autonomie des apprenants, car ce processus est mis en place de manière progressive à de niveaux différents.

Selon Ph. Perrenoud (cité en Reverdy, 2013, p.6), la démarche du projet s'agit de gérer un travail en collective où les étudiant sont les acteur principaux et l'enseignant se contente d'encourager le travail des ceux-ci. Il dit aussi qu'on doit partir de la réalisation d'une production concrète qui encadre un ensemble de tâches dans lesquelles on doit impliquer tous les étudiants afin qu'ils puissent travailler activement en fonction des leurs intérêts et moyens. Finalement, il affirme que travailler à travers d'un projet signifie ; favoriser des apprentissages interdisciplinaires et susciter la gestion du projet et l'apprentissage de savoirs, savoir-faire et savoir-agir.

Donc, l'objectif d'apprentissage de la pédagogie du projet est essentiellement l'acquisition des compétences tant génériques que spécifiques ou disciplinaires, c'est-à-dire les compétences du domaine général qui nous aident à travailler le développement cognitif, procédural et socio-affectif et les compétences communicatives propres de la didactique des langues étrangères. Et grâce à cette combinaison de ces deux types de compétences, l'enseignant doit faire appel à différents champs disciplinaires.

Ainsi, John Dewey (cité en Puren, 2014, p. 11), organise les étapes d'une pédagogie de projet comme suit :

Figure 1 : Les étapes d'un projet pédagogique.

ÉTAPES	QUESTIONS	OUTILS – DÉMARCHES
<b>1. Émergence des idées</b>	→ Que faut-il résoudre ? → À quels besoins faut-il répondre ? → Quelles productions ?	→ Recherche d'informations
<b>2. Analyse de la situation</b> • Détermination des objectifs • Élaboration des stratégies • Faisabilité	→ objectifs à atteindre ? → ressources ? → contraintes ? → stratégies envisageables ?	→ « <i>Brain storming</i> » → Outils de résolution de problèmes.
<b>3. Choix d'une stratégie</b>	→ élaboration d'un plan en accord avec l'objectif ? → manière à appliquer au sein de la classe ?	→ Cahier des charges
<b>4. Planification du projet</b>	→ Étapes de l'activité et de la production d'écrit ? → Organisation en classe (responsabilités) ? → Volume horaire par disciplines ? → Évaluation ?	→ document descriptif du projet → emploi du temps
<b>5. Mise en œuvre du projet</b>	→ Comment suivre le projet ? → Indicateurs de réussite ? (évaluation formative)	→ Suivi des activités → Travail de groupe → Fiche de suivi des activités → Bilan intermédiaire en vue d'une éventuelle remédiation. → Cahier de bord des élèves

Source : Puren (2014)

## Caractéristiques et apports

Les caractéristiques principales de la pédagogie du projet qui sont prises en compte dans la didactique des langues étrangères sont :

- La significativité des connaissances acquises dans un contexte de travail collaboratif pour la construction culturelle du savoir
- La centration sur les étudiants comme protagonistes du processus d'enseignement/apprentissages en vue de développer l'autonomie
- L'authenticité de scénarios d'apprentissages et de situations de communication.
- L'agir social de cette démarche qui permet la pratique de la langue, déroulée dans une perspective pluriculturelle, grâce aux outils numériques

Il est véritable d'observer de grands apports positifs dans les cours de langues de cette stratégie grâce à ces caractéristiques qui permettent d'acquérir significativement la langue étrangère et de rendre des étudiants très compétents dans leur performance linguistique et communicative.

Pour Puren (2014, p. 2), il existe deux grands apports de la pédagogie du projet. L'un qui concerne le travail collaboratif qui est exercé dans la réalisation du même projet et qui représente une préparation à la vie sociale et professionnelle que les étudiants affronteront plu tard. Et l'autre apport fait référence à la fonctionne de la pédagogie de projet comme intégrateur social et pédagogique, car la classe est considérée comme une partie de la société où les étudiants peuvent pratique dans des situations plus proches à la vie réelle en utilisant une variété de stratégies méthodologiques liées à cette pédagogie.

On doit mentionner aussi la motivation comme un autre apport positifs, parce qu'elle donne aux apprenants l'envie d'apprendre attirés par le défi paru dans le dessin du même projet. Alors, au moment qu'ils sont confrontés à une situation problématique, ils sont capables de la résoudre en mobilisant leurs connaissances et appliquant certaines stratégies et attitudes pour arriver à leurs buts

Alors, la pédagogie du projet est un garant et la meilleure source de dynamisation des apprentissages collaboratifs. Au domaine scolaire, il nous permet de fournir aux étudiants un espace de collaboration où ils prennent un rôle actif dans l'acquisition des savoirs et la progression de leur apprentissage.

L'apprentissage collaboratif, selon Henri et Lundgres-Cayrol (cités en Claude, 2018, paragr. 43), est défini comme un processus de construction des connaissances où les étudiants commencent à travailler tous ensemble ou en petits groupes, compte tenu la réussite du but à travers la conciliation de leurs intérêts et leurs objectifs.

Comme on l'a mentionné, la Pédagogie du projet est inscrite dans une démarche du travail ou apprentissage collaboratif lequel permet aux étudiants d'obtenir certains avantages dans leur processus d'apprentissage tels que : le gain de temps, développer des habiletés de communication assertive, enrichissement des connaissances par le partage des idée, développement des habiletés d'organisation et de leadership, entre autres.

## **Les rôles de l'étudiant et du professeur dans une pédagogie du projet**

Une question très importante dans cette démarche pédagogique est le rôle de l'étudiant et du professeur dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Rappelons que ce type de méthodologie met l'accent sur le rôle actif de l'étudiant, en le laissant comme l'acteur principal du processus d'apprentissage, « ce qui lui permet de nourrir la communication, la coopération, la créativité et la réflexion en profondeur. » (Barron & Darling-Hammond, comme on a cité en Reverdy, 2013, p.6)

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, Dumas et Leblond (2002) nous disent que dans une pédagogie du projet les rôles de l'enseignant sont :



- Le rôle de guide : pendant la réalisation du projet, l'enseignant est chargé, en premier lieu, de guider et d'encadrer les apprentissages liés au programme d'étude. Il aide aussi aux étudiants à se recentrer sur l'objectif d'apprentissage fixé dans le projet et il crée un environnement favorable au développement d'apprentissages significatifs
- Le rôle de motivateur : il travaille la motivation intrinsèque et extrinsèque en facilitant l'engagement, la persévérance, et l'investissement de l'étudiant, à travers l'approche d'un problème complexe, concret, avec du sens et adapté aux capacités de l'étudiant
- Le rôle de médiateur : l'enseignant devient médiateur au fur et à mesure qu'il suscite la réflexion et favorise le questionnement et le raisonnement afin d'amener l'étudiant à résoudre des problèmes et à apprendre (p. 65)

## Cadre méthodologique

Cette recherche est dans une première étape d'implémentation et il s'agit d'une recherche-action encadrée dans une approche qualitative, avec une méthode descriptive.

Les étapes de réalisation qu'on a considérées sont les suivantes : en premier lieu on tentera de décrire et expliquer les phases de la conception et la réalisation du projet. Dans un deuxième temps on présente la méthode de recherche. Ensuite on donnera une description de l'échantillon et ses caractéristiques. Finalement on exposera des généralités sur le déroulement de l'expérience vécue.

Figura 2: phases de conception

Phase	Activités
<b>La consolidation du travail collaboratif</b>	Pendant cette étape il faut : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déterminer la conformation des équipes :</li> <li>- Etablir les règles de relation interpersonnelle, la collaboration et la responsabilité.</li> <li>- Définir les rôles de chaque intégrant</li> </ul>
<b>La naissance du projet</b>	Pendant cette étape il faut : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborer le diagnostique</li> <li>- Définir le projet</li> <li>- Déterminer la stratégie</li> </ul>
<b>La structuration du projet</b>	Pendant cette étape il faut : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Affiner le projet</li> <li>- Planifier le projet</li> </ul>
<b>La réalisation du projet</b>	Mise en oeuvre de projet
<b>L'évaluation du projet</b>	Pendant cette étape il faut : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir les critères d'évaluation</li> <li>- Elaborer les grilles d'évaluation</li> </ul>

Source : élaboration propre

## Les phases de conception et réalisation du projet

Pour la conception et la réalisation des projets scolaire qu'on a travaillé dans les cours de Langue Cible, on se base sur la proposition de John Dewey et Christian Puren (2014), en respectant les idées essentielles du modèle original, mais en ajustant certains éléments aux besoins et au contexte particuliers de notre public cible. Donc, on a obtenu ce modèle :

Les changements qu'on a fait au modèle de Dewey sont essentiellement au format et quelques contenus mais en gardant l'idée centrale. Le modèle original nous présente une séquence à cinq étapes accompagnées d'une série des questions et des outils/démarches qui guident le travail à réaliser.

De notre part, on a décidé de garder le numéro d'étapes, mais en changeant les termes et la description des activités à réaliser pour faciliter aux apprenants sa compréhension et sa gestion. Cela nous a permis la réalisation efficace des projets travaillés en classe, car la structure de ce modèle est très flexible et simple.

## Méthode de recherche

Donc, pour effectuer cette première étape de notre recherche empirique on a choisi une méthode qualitative – descriptive encadrée dans une recherche-action, en considérant les apports de ces deux méthodes ci-dessus.

Pour le déroulement de notre recherche on a considéré un contexte particulier où on a l'occasion de travailler le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour telle raison, on a choisi le cours de Langue cible Français du premier semestre de la licence, au période d'automne 2019. Le groupe est conformé d'un total de 28 étudiants, 20 femmes et 8 hommes dans une tranche d'âge de 18 à 25 ans.

La séquence didactique choisie pour ce groupe est basée sur la planification des mini-projets, résultats de chaque unité d'apprentissage pour obtenir à la fin du cours la réussite d'un niveau A1 selon le CECRL. Dans ce cas-là, on a décidé de partir d'une démarche un peu différente, car au lieu de partir d'une question pour la réalisation du projet, on a donné la contextualisation et l'objectif attendu par la réalisation du projet.

Chaque projet d'unité est conçu de : un objectif de réalisation qui envisage l'obtention d'un produit final, le contexte où on va réaliser le projet, quelques consignes à considérer pour sa réalisation et les critères d'évaluation indiqués dans une grille critérielle.

Avec ce type de dessin les étudiants sont évalués de manière personnelle et authentique. Et on ne considère que les connaissances et les habiletés obtenues durant

une progression d'apprentissage suivie à travers la suite du cours. Finalement, tous les étudiants sont soumis à une évaluation plus intégrale en considérant :

- La performance de l'étudiant avec de grilles type DELF pour valider ses compétences communicatives
- Le produit d'apprentissage avec de rubriques de co-évaluation et d'hétéroévaluation
- Le processus de réalisation du projet à travers de rubriques d'auto-évaluation et co-évaluation

## Des résultats

L'utilisation de la Pédagogie du projet dans le cours de Langue cible nous a permis d'obtenir des résultats très favorables, tout d'abord dans la construction des savoirs linguistiques et le développement d'une compétence communicative plus efficace chez les étudiants. Mais aussi dans la modification de la démarche didactique dans nos cours de langue, en passant d'une méthode traditionnelle à une autre plus active et significative.

Tout d'abord, on a constaté le changement de comportement vers le cours, les étudiants ont présenté plus d'intérêt et une participation accrue aux activités conçues pour la classe. Cela on appelle la motivation par l'apprentissage, ce terme employé par Díaz et Hernández (2010, p. 57) fait allusion au comportement positif que les étudiants présentent vers les activités scolaires dû à l'induction des motifs d'apprentissage, respectant leurs goûts et leurs capacités et profitant la réalisation volontaire des travaux et des activités programmés en classe.

Il est vrai qu'au début du cours n'a pas été facile d'essayer d'utiliser ce type de pédagogie active, car les étudiants étaient totalement accoutumés à avoir une attitude passive, ils se conformaient de recevoir les connaissances dans une dynamique de transmission et guidage de la part du professeur.

Alors, il a été pertinent de commencer avec l'application de petites tâches où ils pouvaient s'habituer à travailler à la réalisation des produits d'apprentissages évaluable, dans une dynamique de collaboration et avec un sens de pratique sociale les plus proches à la réalité.

La tâche actionnelle est définie par Mangenot (2017, p. 50) comme un plan de travail où on organise des activités pédagogiques et langagières pour obtenir un produit qui résulte de la contribution et l'échange d'information des étudiants et l'enseignant.

Ainsi, cet apprentissage par tâche a été le support pour la construction des projets pédagogiques en classe, car tous les deux partagent une même vision sur l'approche méthodologique d'enseignement des langues

En outre, ils ont réussi au travail collaboratif, en présentant une organisation et une coresponsabilité entre eux. Tous cela a été possible grâce à une visée interactionniste et socio-constructiviste de la perspective actionnelle et de la pédagogie du projet.

Il est bien connu que la perspective actionnelle est basée sur le plan de l'action qui « nous invite à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social » (Springer, 2010, p. 4).

Et de la part de la pédagogie du projet, comme nous dit Martine (2017, p. 8), met au centre du processus de formation à l'étudiant, en lui donnant le rôle d'acteur et de co-constructeur de son propre apprentissage sur l'élaboration d'un projet dans une démarche de travail en équipe.

Cette réussite de travail collaborative a été vérifiée par les instruments d'évaluation qui ont été créés en grand groupe où on a considéré des critères comme ; la responsabilité, la pertinence des contributions et les attitudes positives, pour mener un bon travail en équipe.

L'évaluation résulte, alors, un autre aspect positif dans cette expérience d'apprentissage avec la pédagogie du projet. Puisque ce type de pédagogie actives déclenchent la participation des étudiants dans leur évaluation.

Dans notre cours de Langue cible on a travaillé les trois types d'évaluation : une hétéroévaluation, une autoévaluation et une co-évaluation. La première a été faite par le professeur pour évaluer les apprentissages linguistiques et le niveau de compétences langagières sous la forme d'une évaluation type DELF. Et les deux dernières ont été travaillé dans l'ensemble par les étudiants, dans lesquelles ils évaluent leur performance pour obtenir des informations qui les aident à la réflexion et la remédiation des problèmes identifiés dans leur processus d'apprentissage. Dans ce cas, on utilise un type d'évaluation alternative.

Dans le CECR on fait mention à ces deux types d'évaluation, celle de l'évaluation par standards qui se base sur des composants linguistiques et langagières, et cette autre qui envisage un type d'évaluation plus ouverte pour les nouveaux contextes d'apprentissages centrés dans les aspects cognitif, procédural et attitudinal, comme par exemple les approche par projet. (Huver et Springer, 2011, p. 208)

## Conclusions

Les constatations des résultats ci-dessus nous amènent à penser que des nouvelles démarches visant à une ouverture méthodologique seraient nécessaires pour l'enseignement du FLE à la LEF. Il est évident que dans tous les scénarios éducatifs où la pédagogie du projet a été employée, les résultats ont été favorables.

Mais cette approche pédagogique par projet n'est pas une approche actuelle, elle date au début de XXe siècle avec la méthode d'enseignement « The Project-based learning ». Knoll (1997, paragr. 4) nous fait aussi une chronologie historique de la parution de cette pédagogie à cinq époques différentes au fil du temps.

- 1590-1765, dans une école d'architecture en Europe met en place le projet dans le travail académique
- 1765-1880, le projet est reconnu comme une approche pédagogique en Europe et elle est adoptée aux États-Unis
- 1880-1915, l'approche par projet a été utilisée dans les écoles publiques aux États-Unis
- 1915-1965, aux États-Unis, la méthode par projet a été redéfinie et réutilisée en Europe
- 1965 à nos jours, l'idée de projet est redécouverte et a pris plus force au contexte international.

Même dans la perspective actionnelle on privilège l'utilisation de différents modèles méthodologiques pour mettre en œuvre l'action dans l'apprentissage. Les plus travaillées sont celle de l'approche par Tâche et celle de la Pédagogie du Projet.

Mais d'une évaluation authentique et formative car ce type d'évaluation nous permet de « réguler le processus d'enseignement/apprentissage pour adapter ou ajuster les conditions pédagogiques au service de l'apprentissage des étudiants » (Díaz Barriga et Hernández, 2010, p.329)

Une évaluation authentique permet de mesurer le niveau réel de chaque étudiant, alors on peut trouver de différents degrés de résultats. De la même manière, cette forme d'évaluation permet aux étudiants de réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage et d'identifier leurs faiblesses pour prendre des décisions, orientées au perfectionnement de leur performance pour développer une compétence de communication plus efficace.

Finalement on insiste à la transformation des démarches pédagogiques à la licence de la LEF, parce qu'on a la mission de former de professionnelle en didactique de FLE capables d'utiliser la langue non seulement pour se communiquer sinon pour l'enseigner. Cela implique que nos étudiants développent des approches pédagogiques pertinentes centrées sur la notion d'action et de collaboration, en laissant à côté la tradition d'enseigne de composantes de la langue purement linguistiques.

## Bibliographie

- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en Langue étrangère*. Hatier. Paris
- Boutinet, J.-P. (2001). *Anthologie du Projet*, Paris : PUF (coll. « psychologie d'aujourd'hui »), 6<sup>e</sup> éd. 2001 (1<sup>e</sup> éd. 1990), 351 p.

- Claude, S. (2018) Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Pris à partir de : <https://journals.openedition.org/ripes/1336#:~:text=%C2%AB%20L'apprentis sage>
- Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strassbourg, Document consultable en ligne <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Delahaye, P. (4 de janvier de 2007). *Perspective actionnelle et évaluation : Le Diplôme de Compétence en Langue*. Obtenu de l'Association de professeurs de Langues vivantes : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article577>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México D.F, México : Mc-Graw Hill
- Dumas, B. & Leblond, M. (2002) Les rôles de l'enseignant en pédagogie du projet. Québec français, (126), 64-66.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). A practical guide to alternative assessment. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hougardy, A., Hubert, S. & Petit, C. (juin, 2001). Pédagogie du projet ? Obtenu de : [https://www.crifal.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources\\_prof/Projet.PDF](https://www.crifal.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF)
- Huver, E. & Springer, C. (2011). L'évaluation en langue. Nouveaux enjeux et perspectives. Didier. Paris.
- Mangenot, F. (2017) Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec les numériques. Vanves Cedex, France : hachette
- Martine, L. (2017) L'apprentissage par projet. Méthode pour le développement des compétences de XXI<sup>ème</sup> siècle et la diffusion des valeurs européennes [PDF]. Récupéré de : [http://community.eseceducation.eu/c/document\\_library/get\\_file?groupId=20182&folderId=44462&title=Output+Teachers+OI+French+version.pdf](http://community.eseceducation.eu/c/document_library/get_file?groupId=20182&folderId=44462&title=Output+Teachers+OI+French+version.pdf)
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*. 34(3), 59- 80. Récupéré de: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re>
- Puren, C. (2014) La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Compilation des documents supports préparés pour les enseignants stagiaires (39 pages). Récupéré de : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>
- Puren, C. (2014). *Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet*. Récupéré de: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>



Puren, C. (2014). Les étapes d'un projet pédagogique. Récupéré de: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, Février. Récupéré de : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

Robert, J-P. & Rosen, R. (2010) Dictionnaire pratique du CECR, Paris, Editions Ophrys. (372 pages)

Springer, C. (2010) La dimension sociale dans le CECR : piste pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif [PDF]. Récupéré de : <https://www.semanticscholar.org/paper/La-dimension-sociale-dans-le-|CECR-%3A-pistes-pour-et-|>

Annexes 1 : Exemple de Projet d'unité

## PROJET 2 : LA VILLE DE PUEBLA À TRAVERS UNE VISITE TOURISTIQUE

L'objectif de ce projet est de stimuler les étudiants à mettre en pratique leurs connaissances linguistiques et leurs compétences langagières et de communication, dans la réalisation des tâches et des activités communicatives précises dans une situation ou contexte d'une visite touristique guidée.

Les activités à demander seront les suivantes :

**ACTIVITÉ 1** : Tu dois élaborer un document publicitaire pour la ville à visiter. Celui-ci contiendra des informations sûres : la situation géographique, le climat, une description générale, les services et les lieux plus importants. (Tu peux te guider avec les exemples qu'on a travaillés en classe)

**ACTIVITÉ 2** : Tu dois rédiger une lettre ou un courriel pour donner des recommandations sûres : les documents nécessaires pour un séjour dans cette ville, les hôtels (avec une description du type d'habitation) et les activités qu'on peut y réaliser. (Pour cette activité tu dois utiliser l'impératif)

Figure2. CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE. Moreno, B. (2018)

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE							
<b><u>Respect de la consigne :</u></b> Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée.	0	0,5	1				
<b><u>Capacité à donner des informations personnelles:</u></b> Peut se présenter de manière simple en donnant des informations sur un lieu : la situation géographique, le climat, une description générale, les services et les lieux plus importants.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3

<p><b><u>Lexique / orthographe lexicale :</u></b>  Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée.  Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.</p>	0	0,5	1	1,5	2		
<p><b><u>Morphosyntaxe / orthographe grammaticales</u></b>  Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.</p>	0	0,5	1	1,5	2	2,5	
<p><b><u>Cohérence et cohésion :</u></b>  Peut produire un texte simple et cohérent.  Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.</p>	0	0,5	1	1,5			
<b>Note finale : /10</b>							

**ACTIVITÉ 3 :** Tu dois préparer une visite guidée d'un lieu de la ville où tu dois parler de l'histoire, la construction et l'explication des éléments de ce lieu.

CRITÈRES	EXCELLENT (10)	TRÈS BIEN (9)	BIEN (8)	SUFFISANT (7-6)	INSUFFISANT (5)
<b>PRODUIT : VISITE GUIDÉE</b>					
Suite des instructions					
Ponctualité dans la remise des travaux					
Qualité des travaux					
La présentation du travail final est impeccable et indiscutable (propre, lisible, attirant)					
<b>COMPÉTENCE LANGAGIÈRE</b>					
Capacité à décrire et à expliquer de manière simple des éléments d'un lieu					
Richesse du lexique et orthographe lexical					
Respect des règles grammaticales simples relatives à la situation discursive.					
Maîtrise du système phonologique (prononciation claire et fluide, tonalité et intonation adéquate)					

Rúbrica de Autoevaluación

	<b>Criterios</b>	<b>Exce- lente</b>	<b>Bien</b>	<b>Sufi- ciente</b>	<b>Insufi- ciente</b>	<b>PUNUA- CIÓN</b>
<b>ORGANIZA- CIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO</b>	Mi participación y mis aportaciones ayudaron a favorecer la buena progresión del trabajo de mi equipo.					<b>/10</b>
<b>ADQUISI- CIÓN DE HA- BILIDADES</b>	<b>Habilidades estratégicas:</b> ¿qué es lo que yo hice para resolver los problemas que se presentaron durante la elaboración del proyecto?					<b>/10</b>
	<b>Habilidades lingüísticas:</b> ¿la forma de comunicarme con los demás fue asertiva?					<b>/10</b>
	<b>Habilidades de gestión:</b> ¿la eficiencia y la eficacia de mis aportaciones en el trabajo y en la relación con el equipo fueron...?					<b>/10</b>
<b>ACTITUDES</b>	<b>Disposición</b> Fui accesible para : - Entablar una buena comunicación con los miembros de mi equipo.					<b>/10</b>
	- Llevar de forma satisfactoria el trabajo en equipo.					<b>/10</b>
	- Participar en la toma de decisiones.					<b>/10</b>
	- Resolver los problemas.					<b>/10</b>
	<b>Responsabilidad:</b> - Respeté el compromiso hecho ante mi equipo.					<b>/10</b>
	- Fui puntual en las citas.					<b>/10</b>
	- Entregué en tiempo y forma mis trabajos.					<b>/10</b>
	- Verifique mis trabajos antes de enviarlos					<b>/10</b>
	<b>Empatía:</b> - Aprendí a saber escuchar.					<b>/10</b>
	- ofrecí mi ayuda a los otros.					<b>/10</b>
	- fui tolerante					<b>/10</b>
	- supe comunicarme de forma asertiva					<b>/10</b>
	- fui comprensivo a la situación sin perder la objetividad.					<b>/10</b>
<b>TOTAL:</b>						<b>/10</b>

## Rúbrica de co-evaluación

<b>CRITERIOS</b>	<b>EXCE- LENTE (10)</b>	<b>BIEN (9-8)</b>	<b>ACEPTABLE (7-6)</b>	<b>INSUFI- CIENTE (5)</b>	<b>PUNUA- CIÓN</b>
Trabajo individual					<b>/10</b>
Respeto de instrucciones					<b>/10</b>
Resolución de problemas					<b>/10</b>
Puntualidad en reuniones					<b>/10</b>
Organización					<b>/10</b>
Responsabilidad hacia el proyecto					<b>/10</b>
Puntualidad en la entrega de trabajos individuales					<b>/10</b>
Calidad de los trabajos individuales					<b>/10</b>
Participación activa en el equipo					<b>/10</b>
Actitud de respeto hacia las opiniones de los otros					<b>/10</b>
<b>TOTAL:</b>	<b>/100</b>				

# Quelle est la relation et les spécificités entre Ontologie Humaine Critique, les Droits Humains, et l'Éducation?

## ¿Cuál es la relación y las especificidades entre Ontología Humana Crítica, los Derechos Humanos y la Educación?

### What is the relation between Human Critical Ontology, Human Rights and Education?

*Ivoha Flor Anayma Perdomo Vincent*<sup>27</sup>  
*Colette Vincent*<sup>28</sup>

#### Résumé

Cet article de réflexion et d'analyse littéraire établit la relation : Droits Humains et éducation comme facteurs décisifs pour un changement et la recherche de la dignité des communautés autour du monde. L'étude de l'Ontologie Humaine Critique offre des perspectives différentes pour voir les problèmes sociaux et leurs possibles solutions. C'est ainsi qu'à travers ces lignes ci-dessous, le texte prétend présenter tant les racines des conflits comme les traits à modifier pour arriver à bon destin pour l'être humain et la nature. Comme conclusion, se présente l'éducation et ses discours comme élément déclenchant de transformations sociales et le professeur comme personne avec une très grande responsabilité dans ces processus de changement vers un avenir respectueux de tous.

**Mots clés :** Ontologie Humaine Critique – Droits Humains – Education – Globalisation – être humain

27 Professeur de langues modernes (espagnol-français-anglais), spécialiste en Pédagogie des Droits de l'Homme. Expérience dans l'enseignement tant public que privé en Colombie et en Belgique. Expérience à l'intérieur d'Organisations Internationales comme Médecins Sans Frontières ( Bruxelles – Amsterdam) comme traductrice. Actuellement, professeur de langues à l'Université Saint Thomas à Tunja, Colombie. Courriel : cococarolo@gmail.com

28 Maître spéciale de psychomotricité. A exercé en tant que professeur de langues et psychomotricienne dans de nombreuses écoles en Belgique. Elle a participé dans la création de plusieurs projets pédagogiques dans des contextes divers de l'enseignement public et catholique de Belgique. Elle s'intéresse sur l'éducation, psychologie, médecine naturelle et le développement intégral de l'être. Courriel : colette.vincent.7.5@gmail.com

## Resumen

Este artículo de reflexión y análisis literario establece la relación. Derechos humanos y educación como factores decisivos para un cambio y la búsqueda de la dignidad de las comunidades alrededor del mundo. El estudio de la Ontología Humana Crítica ofrece perspectivas diferentes para ver los problemas sociales y sus posibles soluciones, es así que, a través estas líneas, el texto pretende presentar tanto las raíces de los conflictos como los aspectos a modificar para llegar a buen destino para el ser humano y la naturaleza. Como conclusión, se presenta la educación y sus discursos como elemento desencadenante de transformaciones sociales y el profesor como persona con una muy grande responsabilidad en esos procesos de cambio hacia un futuro respetuoso de todos.

**Palabras clave:** Ontología Humana Crítica – Derechos Humanos – Educación – Globalización – ser humano

## Abstract

This study and literature analysis establishes the relation between Human Rights and Education as decisive factors for a change and the search of the dignity of all of the communities around the world. The study of the Human Critical Ontology offers different perspectives to analyze social problems and its possible solutions. That is how through the lines bellow, the text tries to present the roots causes of the conflicts and the aspects to modify in order to arrive to a good destiny for humans and the nature. As a conclusion, the education and its speeches is presented as a triggering factor for the social transformations and the professor is presented as a person with a huge responsibility in this change of the processes to a destiny that respects everybody.

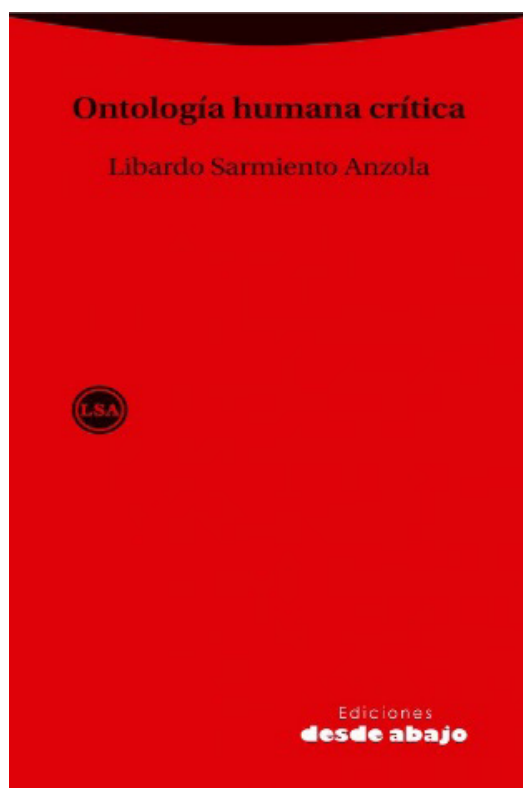
**Key words:** Human Critical Ontology – Human Rights – Education – Globalization – human being.

Le concept qui réuni l'Ontologie Humaine Critique, les Droits Humains, et l'éducation est le mot VIE. La vie est le centre et moteur du concept d'ETRE HUMAIN.

Dans cet article de réflexion littéraire, quelques concepts seront traités (Ontologie Humaine Critique – Droits Humains – Education – Globalisation – être-humain ) unis au concept VIE.



Image 1 : Ontologia Humana Critica . Libardo Sarmiento Anzola.



Actuellement, la vie est en danger. La vie de la nature et de tous les êtres vivants qui existent grâce à elle est en danger. Il est temps de faire une halte sur ce chemin dévastateur et changer le cap pour pouvoir avoir une VIE DIGNÉ.

L'environnement mérite des pratiques durables, tous les êtres vivants méritent d'avoir des conditions dignes de vie ; malgré cela, les mouvements économiques qui sont ceux qui conditionnent la vie dans sa plus grande partie, sont en train d'emmener la Terre et toutes ses espèces à la difficulté future et à la disparition de certaines d'entre elles. L'être humain comme un autre être vivant qui partage la même atmosphère et sol, est une victime en plus mais il est victime de ses propres inventions ou d'autres procès de colonisation moderne.

L'être humain comme être historique plongé dans des processus de changements constants, a mis en marche une exploitation effrénée de l'environnement, les ressources naturelles, la manipulation des informations, les jeux politiques et économiques, etc ; tout cela débouche dans de grandes difficultés sociales et l'éducation en souffre énormément.

Comme ça a été précisé auparavant, l'analyse fondamentale maintenant est : la vie comme fil connecteur de l'être humain, est-ce réellement cela qui nous construit, qui

nous définit comme êtres-humains ? est-ce que l'être et uni à l'humain, ou est-ce que ce sont deux entités différentes?



*Image 2: Prise de [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)*

Cette question maintenant pose des problèmes. Le concept être et humain ne se touchent pas dans quelques scénarios à travers la planète Terre. Des millions de personnes ont perdu leur qualité d'Humains car ils sont réduits à la misère existentielle due à toutes les complications sociales, politiques et économiques qui s'imposent dans certains pays. D'autres millions de personnes vivent dans une condition tout à fait aliénée, complètement en dehors du respect pour la nature et aux êtres qui en font partie. Ils sont éloignés et indifférents à l'essence de leur « être », car ils sont des entités de consommation d'illusions, superficialités, mensonges et besoins créés, entre autres.

Les Droits Humains comme protection et bouclier de la vie, doivent être ici, et faire leur travail. Les Droits Humains sont établis et expliqués sur le papier mais face à la réalité, il existe un abîme qui se rétrécit grâce aux transformations et revendications sociales. L'éducation ici encore, joue un rôle extrêmement important dans la connaissance et reproduction de discours des Droits Humains.

Les besoins quant aux Droits, son différents à l'hémisphère Nord et à l'hémisphère Sud, tout dépend de la situation politique, sociale et économique établie. Actuellement, on peut démontrer facilement que les pays de l'hémisphère Sud souffrent de calamités de différent caractère et il y existe des violations des Droits Humains dans plusieurs domaines. Ce qui est général à toutes les populations, et qui fait partie du monde entier, c'est la nécessité des peuples, à travers l'éducation de changer des paradigmes et créer des relations humaines et avec la nature plus transparente, positives et durables.

La Dignité, la Liberté et la solidarité fixent la Vie, elles établissent la réconciliation de l'être et l'humain. Les Droits de l'Homme et les institutions à leur service doivent

veiller pour que ces quatre racines puissent permettre de grandir la fleur de la Vie Digne.

Comme un autre maillon de cette union ETRE – VIE - HUMAIN (Sarmiento, 2016, p15), propose l'Ontologie Humaine Critique. L'investigateur Libardo Sarmiento (2016), dans son livre « Ontologie Humaine Critique », fait une étude de caractère matérialiste, dialectique, historique et critique du monde humain et établi comme conclusion de l'analyse que trois facteurs déterminent dans l'être humain le fracas dans l'Art de Vivre, c'est-à-dire, le fil connecteur « VIE » souffre, est fin et fragile. Ces trois facteurs sont selon Sarmiento (2016):

- Antagonisme de l'espèce humaine avec la nature et la négation de l'Être
- Impossibilité d'actualiser l'essence humaine dans son existence
- Démembrement et désintégration psychique de la personnalité humaine et de son essence générique-naturelle-universelle.

Ces trois agents cités auparavant ont été établis au cours de l'histoire et les transformations des organisations sociales. Maintenant , l'homme sans se rendre compte, a bouleversé l'ordre naturel des choses, et lutte contre lui-même.

Donc, le devoir de l'espèce humaine à travers l'éducation est de lutter pour la dignité, c'est à dire, lutter pour sa vie digne.

L'auteur Sarmiento (2016), dans son œuvre précédemment nommée, fait une analyse de l'être humain depuis son origine cosmique jusqu'à ses connexions cérébrales supérieures. Il démontre comment l'Ontologie Humaine Critique nous permet l'étude profonde des transformations, évolutions et révolutions transcendantales de l'être humain.

L'être humain est évolution, par conséquent, il est transformation, changement, mouvement perpétuel ; c'est une espèce connectée au Cosmos et à la Nature comme tout autre animal, mais étant donné les circonstances évolutives, c'est une espèce connectée à l'intellect et la conscience. Sur cette longue route de milliers d'années, cette espèce humaine a révolutionné et modifié son environnement d'une manière incommensurable. Mais des changements encore plus grands et irréversibles ont eu lieu les dernières décennies. L'être humain a travaillé et développé encore plus ses processus intellectuels inférieurs et supérieurs ; a donné l'explication a des phénomènes naturels très compliqués, a inventé des nouvelles machines et ustensiles ; mais en même temps qu'il peut utiliser le cerveau pour des opérations avant dites impossibles, il tombe dans une barbarie et une cruauté non comparables à aucune espèce animale sauvage et primaire.

C'est donc paradoxal que dans l'apogée intellectuelle de l'être humain on puisse voir sa décadence physique, spirituelle et mentale. Les découvertes scientifiques sont dépourvues de n'importe quelle humanité. Ces découvertes ont emmené l'homme,

dans un égocentrisme maladif, lequel fait que l'homme abandonne complètement son lien avec la nature et se transforme en une espèce qui se nie elle-même.

Les luttes sociales pour les Droits Humains à travers l'éducation doit être la constante des communautés mondiales. L'être humain doit arriver à l'autocritique et l'autodétermination, de cette manière, il ne sera pas un être manipulable sinon une espèce solidaire et comme ça il luttera pour des causes communes.

Comme affirme Sarmiento (2016, p.191) dans son œuvre, la révolution doit se réaliser avec trois éléments déterminants :

- Réconciliation de l'être humain et la nature
- Conscience des forces essentielles et le développement de celles-ci
- Transformation de l'existence-conscience.

Seulement ces changements pourront changer le futur des prochaines générations.

Sarmiento, (2016, p115) souligne que "la dignité constitue le noyau sur lequel se développent les Droits Humains... » sans dignité nous ne sommes pas des Êtres Humains dans les dimensions qu'acquiert ce concept pour l'auteur. Sans dignité nous sommes à la merci d'autres intérêts.

Pelt (1990), professeur de biologie végétale et de pharmacognosie à l'Université de Metz, Président de l'Institut Européen d'écologie, raconte dans son ouvrage: « Le tour de monde d'un écologue », son périple en 40 étapes, en tant que spécialiste et défenseur de l'environnement. Chaque étape est marquée par les ravages causés par l'homme à l'écosystème planétaire :

- Contamination des fleuves
- Déforestation
- Pluies acides
- Érosion des sols
- Destruction de la couche d'ozone
- Réchauffement de l'atmosphère
- Mégapoles et grands travaux
- Accidents nucléaires
- Déchets toxiques, etc.

Pelt 1990, nous explique, dans son ouvrage, avec forces détails et arguments qu'une partie de bras de fer s'est gagnée entre la science et la vie : « la commune découverte aux

cosmonautes internationaux, aux extrêmes avancées de la technique, est l'immensité du mystère de la vie» (p.13).

« C'est en techniciens que nous sommes partis pour la lune et c'est en humanistes que nous en sommes revenus » dit Edgar Mitchell.

La constatation commune est que la terre est malsaine d'une étrange maladie qui a pour nom « développement ». Et ceci depuis trois siècles en effet, fort d'un savoir tout frais, l'homme a utilisé son intelligence pour soumettre la nature et la vie, à ses pouvoirs et à ses lois.

La planète s'est hérissée de fer et de béton comme si quelque cancer s'était, en quelques générations, à la surface de sa peau exploitée, excoriée, salie, défigurée... L'oasis de l'univers héberge sur son épiderme une nouvelle gale, l'homofaber!

Des milliers de molécules, peut-être radioactives ou non, s'infiltrent silencieusement dans les êtres vivants, les cours d'eau ou dans les mers : qui sait si demain des seuils toxiques ne seront pas franchis ?

La couche d'ozone qui est la seule à nous protéger est menacée, les climats perturbés. Tandis que la population s'agrandit, les ressources s'épuisent, et, avec elles, la Terre se désertifie et meurt peu à peu.

Sans parler des multiples perturbations et agressions perpétrées par les hommes « plein développement » (p.17), sur leurs propres frères indigènes des forêts ou miséreux dans des banlieues, tristement sous-développés, eux.

Je voudrais ici personnellement insister sur cette préoccupante notion de développement ! Cet ouvrage date de 1990 et lance un cri d'alarme urgent et poignant. Il vient d'un scientifique et professeur d'université français.

29 ans plus tard, nous constatons que la sophistication industrielle a accéléré ses techniques et moyens de production au point de laisser hébétés les millions de citoyens du monde désireux de freiner cette « croissance » infernale du « toujours plus vite, toujours plus fort ». Le concept «The sky is the limit » désigne parfaitement cette arrogance d'autant plus criminelle qu'elle est totalement dénuée de conscience et d'empathie.

L'auteur Jean Marie Pelt (1990), nous emmène dans son voyage autour du monde pour faire avec lui la constatation de « la mise à sac de notre jardin, du bannissement de nos paradis provisoires » (p.16).

Nous renvoyant ainsi à nos propres responsabilités de « fils d'Adan dans la promesse faite par Yahvé à tous les hommes de tous les temps » (p.17). « Le jardinage d'une Terre confiée à ces hommes en usufruit, non pour qu'ils la détruisent ! » (p.17).

Au bout de 448 pages, l'auteur reprend les mots d'un indien cité par Mae Luhau (1976) : « les premiers américains, les indiens, tempéraient leur fierté d'une



singulière humilité ». L'arrogance spirituelle ne faisait pas partie de leur nature et de leur enseignement pendant leur vie. De fait, la civilisation planétaire, malade des idéologies productivistes qui l'ont contaminée, se fiche éperdument de l'âme humaine. Elle est devenue une stricte civilisation de l'objet, au point que les services eux-mêmes, puissent-ils culturels, sont qualifiés de produits.

Elle ne se préoccupe pas plus de l'homme et de la communication entre les hommes que de la nature et des relations des hommes avec Elle : telle est son intrinsèque perversion, qu'il convient au plus vite de démasquer, puis d'éradiquer.

Il y a un autre livre très intéressant qui a été écrit par Pierre Rhabi et Nicolas Hulot (2005) intitulé « Graines de possibles, Regards croisés sur l'écologie ». Ce livre est avant tout un cri d'alarme. Celui de deux hommes de terrain qui constatent chaque jour un peu plus l'intensité des exactions commises à l'encontre de notre planète. Au fil des pages, Pierre et Nicolas s'interrogent et tentent de lancer des pistes pour construire un autre avenir.

Comment restaurer le lien de l'homme à la Terre-Mère ? Le progrès, conçu pour le bien de l'homme, n'est-il pas en passe de se transformer en la pire des tyrannies ?

Comment retrouver du sens dans une vie envahie par l'argent ?

Qu'est-ce qu'être écologiste ? une éthique, une politique, un mode de vie ?

Peut-on croire au développement durable ? ou faut-il être radical et prôner la décroissance ?

C'est enfin une formidable déclaration d'amour à l'homme et à la nature, qui vient nous rappeler combien notre destin est étroitement, fondamentalement lié à celui de la Terre. Et nous pousse, comme l'écrivain Miller, à rejeter le connu et le prouvé au profit de l'aventure que sont la liberté et la création.

Comme conclusion, ce que cette analyse met en évidence c'est une question finale :

Qu'attend l'être humain pour changer le cours de ce radeau et conduire l'humanité vers un futur paisible et peut-être pas si tragique comme tout aujourd'hui le démontre ?

Comme conclusion, il nous reste le chemin de la réflexion pour chercher et construire un changement positif pour la nature et tous les êtres vivants qui sont impliqués avec notre ETRE – VIE – HUMAIN. L'éducation est le moteur du changement. Les discours qui se propagent grâce au processus éducatifs sont déterminants pour les futures générations d'hommes et femmes. C'est grâce à ceux –ci, que les sociétés sont en permanente transformation et évolution. Faisons de l'éducation l'opportunité de nous connecter à nouveau à la nature, de construire des discours qui protègent les droits humains et les revendiquent, de créer des relations humaines à base de respect



aux différences, respect aux cultures autochtones, respect à la parole et respect à la dignité.

L'éducation est, comme elle a toujours été, le mécanisme qui transforme la société, car elle construit les êtres de l'avenir. Le contexte éducatif permet la consolidation de discours. C'est l'opportunité pour construire des réalités au sein de la société. Tous les sujets traités à travers les syllabus de l'école construisent des connaissances. Il est temps que les formateurs soient conscients de leur devoir comme propagateurs d'idées et qu'ils veillent pour faire de leur travail un mécanisme de revendication sociale. Aucun discours n'est innocent, aucun mot est vide de sens. C'est-à-dire, les professeurs, ces humains qui ont destiné leur vie à changer d'autres, sont en grande partie maintenant, ceux qui détiennent ce pouvoir de changement et création d'une société plus aimable, responsable et pacifique. Donc, grande responsabilité pour les professeurs, qui détiennent dans leurs mains le futur du monde comme on le connaît aujourd'hui.

## Références

**Image 1** : *Ontologia Humana Critica* . Libardo Sarmiento Anzola. <https://www.desdeabajo.info/component/k2/item/28622-ontologia-humana-critica.html>

Mae, T. (1976). *Pieds nus sur la terre sacrée*. Paris : Demoel.

Pelt, J.M. (1990). *Le tour du monde d'un écologiste*. France: Arthème Fayard.

Rabhi, P., Hulot, N. (2005). *Graines de possibles. Regards croisés sur l'écologie*. Barcelone: Calmann-Lévy.

Sarmiento, L. (2016). *Ontología Humana Crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Touraine, A. (2006). *Podremos vivir juntos iguales y diferentes?* En: FCE, México.

# Emergencias en la construcción de identidad del docente virtual en Colombia

## Emergencies in the construction of identity of virtual teachers in Colombia

*Yannyd Morales Dussan*<sup>29</sup>

### Resumen

Este artículo de reflexión está compuesto por una introducción que se basa en argumentar la problemática de la investigación y los posibles encuentros de reflexión, seguido de un método que se fortalece por las intrigas y planteamientos de la autora. También, se establecen unos conceptos que dan peso al tema en cuestión. Por último, una conclusión que brinda al lector la posibilidad de sacar sus propias preguntas y reflexiones en la construcción de identidad del docente virtual en Colombia. El lector reconocerá la importancia que radica en interpretar y profundizar sobre las identidades de los docentes virtuales en Colombia, las características que permean la construcción de identidad de estos sujetos, sus deseos, luchas y / o sentimientos cuando se encuentran ejerciendo su trabajo como docentes virtuales de educación superior en Colombia.

**Palabras Claves:** docente virtual, identidad, prácticas pedagógicas, Docencia Virtual, reconocimiento docente.

### Abstract

This reflective article is composed of an introduction that is based on arguing the problems of the investigation and the possible encounters of reflection. Followed by a method that is aligned by the intrigues and postures of the author. After that, this

<sup>29</sup> Licenciada en inglés, especialista en Educación Superior a Distancia y estudiante de Maestría en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital FJDC. Ha enseñado inglés por más de 14 años en Institutos y Universidades tanto de manera presencial como docente virtual. Sus áreas de interés investigativa son: Identidad Docente, Métodos de Enseñanza, Didáctica, Plataformas y Enseñanza Virtual. [yannyd.morales@gmail.com](mailto:yannyd.morales@gmail.com)

article establishes some concepts that give importance to the topic concerning about. Finally, a conclusion gives the reader the possibility of drawing their own questions and reflections on the identity construction of the virtual teacher in Colombia. The reader will recognize the importance that lies in interpreting and going deeper the identities of virtual teachers in Colombia, the characteristics that permeate the identity construction of these subjects, their wishes, struggles and / or feelings when they are performing their work as virtual teachers of Higher Education in Colombia.

**Keywords:** Virtual Teacher, Identity, Pedagogical Practices, Virtual Teaching, Teachers' recognizing.

## Introducción

En el marco de un crecimiento de programas virtuales de educación superior en Colombia, el docente y su identidad dentro de esta modalidad ha planteado un nuevo horizonte. El docente virtual se ha enfrentado a nuevas dinámicas propias de su quehacer pedagógico que lo han llevado a reflexionar respecto a las causas y consecuencias de la construcción de identidad dentro de su ambiente en virtualización. Esta investigación ofrece una mirada crítica y reflexiva sobre las posturas en la identidad del docente virtual, sus prácticas pedagógicas y las políticas educativas, a través de una revisión documental, experiencias y narrativas de los actores involucrados en el sistema educativo. Por su parte, este texto documenta prácticas que aún no son visibles, pertenecientes a los procesos de configuración de identidad, tensiones en su ejercicio docente y luchas que han llevado a cabo en dinámicas de educación superior virtual en Colombia.

Es así, que este artículo presenta, el planteamiento del problema en la necesidad de la construcción de identidad del docente virtual. Luego, se expone la metodología producto de una exhaustiva revisión de antecedentes en el área de estudio. A su vez, se reseñan los conceptos relevantes en la construcción de identidad del docente virtual, sus prácticas pedagógicas y políticas educativas inmersas en este contexto. Finalmente, la una conclusión que tiene como eje indagar, reflexionar y tener una mirada crítica sobre lo que aún no se ha mostrado de la identidad del docente virtual en Colombia.

Las instituciones de educación superior en Colombia han realizado un rápido avance en la implementación de la tecnología en sus modalidades educativas durante los últimos años. A raíz de estos nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje en educación virtual, se ha alterado el rol del docente virtual como agente generador de transformaciones. Esta reforma ha originado un cuestionamiento frente a la identidad del docente, particularmente en su reconocimiento en el campo académico, las interacciones con los entornos virtuales y demás sujetos que participan en estos, y las políticas establecidas por los entes regulatorios en Colombia frente a la modalidad de educación a distancia y/o virtual.

Estas particularidades, que sobresalen en el proceso de construcción de la identidad del docente virtual se han dado durante sus prácticas pedagógicas, así como en el diario vivir de cada uno de ellos. Una de las razones por las cuales es importante indagar

sobre los procesos de identidad del docente virtual es por la necesidad de identificar y analizar las prácticas no visibles dentro del quehacer docente. Este análisis nace desde la desconexión de las formas de enseñar implementadas durante el pasar de los años (de manera presencial) y con los entornos educativos actuales; hasta el desconocimiento de los valores, logros y acciones que llevan a cabo los docentes virtuales de educación superior en Colombia.

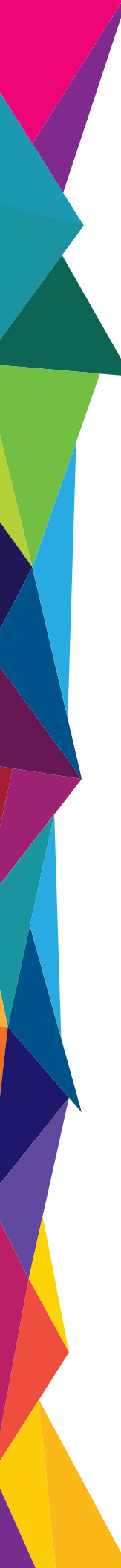
El docente virtual en Colombia es un sujeto agente de cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como un actor intelectual desde sus prácticas pedagógicas y un ser ético que brinda apoyo a la comunidad. Estas características son pocas veces evidenciadas por la sociedad académica, invisible ante los ojos de la comunidad y es por esto y otras razones más que esta investigación indaga sobre la construcción de identidad del docente virtual en Colombia.

## **Conceptos como Resultados Preliminares, Construcción de la identidad del docente virtual**

Referente a las tecnologías de la comunicación, como ayudas en herramientas adoptadas por los programas de educativos en los últimos años, la educación, en su modalidad a distancia y/o virtual ha tenido cambios tanto en los objetos como en los sujetos pertenecientes a esta modalidad educativa. Uno de ellos, es el rol docente dentro del ejercicio pedagógico mediado por ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), quien ha pasado de ser una figura visible y tangible dentro de un aula, a convertirse en un medio para llevar a cabo procesos formativos que propicien la reflexión y construcción del conocimiento de manera virtual y/o a distancia. Habría que decir también, que este docente virtual hace parte de procesos significativos educativos, es generador de contenidos/materiales didácticos y es agente de cambio para la sociedad en su labor académica, praxeológica y ética.

Teniendo en cuenta que en la actualidad existen dinámicas en donde las interacciones y mediaciones educativas se realizan de manera virtual, es necesario que el docente se posicione como intelectual transformador. En este instante, la identidad del docente virtual se concibe como el reconocimiento del ser dentro de un colectivo, por tanto, es reconocerse como uno entre y para los demás. Si bien, la identidad podría tratarse de la “definición de sí mismo”, es importante pensar sobre todas las experiencias que los docentes virtuales han llevado a cabo, conceptos personales y la importancia sobre su quehacer diario para constituir la identidad de cada uno de ellos. La identidad a su vez, desde una perspectiva post estructural, está en constante cambio determinada por el contexto social y las experiencias del sujeto. Zembylas (2003) afirma que la identidad es un proceso dinámico de discursos intersubjetivos, experiencias y emociones, los cuales cambian con el tiempo, en la medida que los discursos cambian, dando lugar a nuevas configuraciones de la identidad.

En este contexto, la construcción de identidad del docente virtual es permeada por una característica relevante: el reconocimiento. Este reconocimiento, que en ocasiones es limitado en los docentes virtuales ya que carecen de gratitud, indagación y hasta



empatía cuando se encuentran realizando sus prácticas pedagógicas en las universidades. Cabe resaltar, que culturalmente también carece este docente de reconocimiento por su labor, desempeño y en ocasiones por su “status” en prácticas académicas. Se ve necesario, a su vez, configurar la identidad del docente virtual la cual hace parte de un proceso de asimilación de una cultura de trabajo que se comunica mediante un determinado lenguaje que legitima su práctica (Perelman, 2014). Tal como lo nombra Cuesta,

“...los docentes en los procesos de universidades se ven afectados en lo laboral, en su participación en los cuerpos institucionales y, en su reconocimiento, pues la calidad también los permea y los pone a competir para obtener vigencia académica...” (2018, p. 57)

Por otra parte, así como sobresalen cambios en la sociedad, también hay procesos de cotidianidad que algunas veces no son valorados en el campo educativo. Más precisamente en la cotidianidad del docente virtual quién realiza procesos significativos desde su rol como mediador, facilitador y transformador en sus prácticas pedagógicas con estudiantes, en este caso, en ambientes virtuales de aprendizaje. La cotidianidad que subyace en el docente virtual trata de ese estrecho vínculo con las nuevas tecnologías (en su diario vivir se enfrenta a cambios tecnológicos y desafíos didácticos y procedimentales); además de verse obligado a desarrollar proyectos de investigación que no sólo produzcan conocimiento sino innovación y desarrollo, y finalmente haciendo parte de su carga laboral debe proporcionar servicio para la modalidad en línea (Brunner et al, 2005). Las experiencias cotidianas parecen ir en contravía entre lo que se determina como el rol del docente virtual y sus competencias dentro del marco de la educación superior, y lo que en la construcción de identidad del docente se da como resultado de sus experiencias y reflexiones individuales; alejadas de la concepción del deber ser docente estandarizado, a uno que muta y se reinventa constantemente dentro del ejercicio diario del docente.

Gewerc (2001) argumenta que la identidad brinda situaciones de historia personal y social, de las instituciones, lo que permea al cumplimiento de normas, reglas y valores profesionales entre la elección de lo que se quería ser y lo que en la interacción diaria se da. La cotidianidad del docente virtual se da como una emergencia de identidad en los programas de educación superior que permita explorar la aceptación o resistencia de los docentes frente a las prácticas reguladas.

Como última consideración teórica en la construcción de identidad del docente virtual, se presenta la alteridad. Esta es la condición de ser otro, el derecho la razón por la cual ser diferente y, por ende, la diferencia nos hace sujetos únicos. La alteridad es entendida como una capacidad de reconocer al otro a través de una relación interpersonal que se percibe a través de su existencia, como elemento identitario para la interacción (González, 2019). No es un secreto que el docente virtual trabaja paralelamente de manera presencial y es en este momento que hay una interacción con otros espacios, ambientes y dinámicas que este docente virtual conoce y toma ventaja de ello. Es decir, al cambiar su rol de docente virtual a docente presencial se altera unos pensamientos, reflexiones y posturas que van alimentando su construcción de



identidad y que muchas personas consideran esto como un simple cambio de trabajo de un lugar/espacio a otro.

La alteridad tiene que ver con las relaciones humanas, diversidad, diferentes contextos y posturas frente a las prácticas desde el ejercicio pedagógico y que permiten diferentes horizontes epistemológicos. Finalmente, en la alteridad en que navega el docente virtual se pueden evidenciar principios sobre la construcción de identidad para que la sociedad esté al tanto de este docente y su reconocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de educación superior.

## **Prácticas pedagógicas en educación virtual/rol docente**

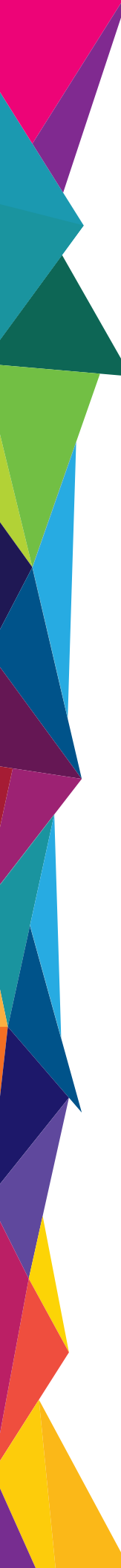
Las prácticas pedagógicas se enmarcan en el quehacer docente, no sólo en su relación de maestro-estudiante, sino que abarca las dinámicas de su diario vivir. Díaz (1990) afirma que la práctica pedagógica son los procesos, estrategias y herramientas que regulan la interacción, la comunicación, las capacidades (habla, escritura), de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en los contextos educativos. Si bien existen responsabilidades atribuidas al acto de enseñar, las prácticas pedagógicas comprenden mucho más que el mero cumplimiento de las asignaciones impuestas por una normatividad o el sistema en sí. La práctica pedagógica en el marco de las necesidades de la educación mediada por herramientas tecnológicas implica promover espacios de experiencia que permitan la construcción de saberes. En este sentido, Freire (2004) resalta que:

“Los educadores críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad. Debe haber relación de componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos y las técnicas” (p. 136).

Estas prácticas pedagógicas emergen en el entorno de la enseñanza virtual partiendo desde la postura del ser docente, sus valores, sus capacidades tecnológicas y humanas, así como las mediaciones pedagógicas que cada uno de ellos realiza en su labor de enseñanza, “...todo lo que el profesor hace dentro del espacio y el tiempo escolar, por definición, es práctica docente...” (Cerdá, 2001; 30). Con base en estas prácticas pedagógicas en educación virtual, el docente tiene una labor implícita en una serie de saberes, los cuales se deben tener y desarrollar en los procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes para cada uno de los contextos educativos donde se hace la intervención pedagógica. Estos saberes se desarrollan en el ámbito socioemocional, digital y didáctico y/o de mediación.

En primer lugar, la dimensión socioemocional emerge en las prácticas pedagógicas de los docentes virtuales, en sus procesos de mediaciones pedagógicas e interacciones con los estudiantes y colegas, siendo eje primordial para explorar la construcción de la identidad del docente virtual. Entendiendo el ciberespacio como el lugar en donde coinciden las nuevas sociedades: la red. En tanto, “La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales...” (Geertz, 1973), de allí que el paso de la





cultura a la cibercultura no es más que aquel fenómeno mediado por la tecnología, que sin dudas ha permitido nuevos canales de comunicación, pero que además se ha construido como un entorno cultural, como afirma Castells (2002) “Internet no es sola ni principalmente una tecnología, sino que es una producción cultural”. (p.3) En el marco de las interacciones como un acto inmerso en la cultura, y en el caso de la educación virtual, la cibercultura, la mediación e interacción como evento socioemocional, incide en gran manera en los sistemas educativos, convirtiéndose en un reto para la escuela y el docente. Este saber socioemocional se traduce como el saber ser, saber conocer y el saber convivir dentro del desarrollo de la actividad docente en donde el ser ético rige las actuaciones frente a la resolución de problemas, su identificación y análisis. Castaño (2009) argumenta, “El rol del docente cambia de controlador a facilitador del aprendizaje y se establece la motivación y el autoaprendizaje” (p.2). Es necesario profundizar en esta dimensión, ya que desde el rol del docente virtual emergen situaciones particulares, se enfrentan a sus propios miedos, fortalecen su personalidad y desarrollan una calidad social más humana.

La segunda subcategoría de las prácticas pedagógicas del docente virtual se relaciona con sus competencias digitales en la formación virtual en educación superior. En el ejercicio de su rol mediado por tecnologías de la información el docente se ve enfrentado a la implementación de herramientas tecnológicas que le permiten facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el auge de la cibercultura y la sociedad del conocimiento, se tiende a asumir el conocimiento y uso competente de herramientas como medio educativo en la educación virtual, sin embargo, los docentes de educación superior virtual se enfrentan a diarios desafío frente a la tecnología y su utilidad dentro de su ejercicio. Si bien es importante señalar que un docente en tiempos de la sociedad del conocimiento podrá tener estudiantes autónomos, capaces de realizar autorregulación y de obtener habilidades para el estudio de manera independiente, automotivado y continua. Esto no sólo aplica a los estudiantes, sino al docente virtual que muchas veces se ve abrumado por la mediación tecnológica al sentirse un inmigrante digital que no logra adaptarse a su nuevo medio en la práctica docente.

La tercera subcategoría, implica la exploración del saber didáctico y de mediación tecnológica en la educación virtual, siendo esta una necesidad imperativa en el marco de los procesos mediados en donde el docente se asume la responsabilidad de desplegar todas sus habilidades para permitir la construcción de conocimiento en sus estudiantes ubicados en un tiempo y espacio diferente al suyo. El docente ha de convertirse en el promotor de la inteligencia colectiva de sus grupos de estudiantes, más que en un distribuidor directo de conocimiento (Lévy, 2007). Y es aquí donde a pesar del vasto conocimiento y experiencia, los docentes virtuales en su formación disciplinar y su formación para la educación presencial, se cuestionan en la necesidad de proponer espacios e interacciones alternativas, innovadoras y diferentes que permitan la consolidación de una relación con sus estudiantes por medio de la didáctica y la mediación tecnológica en la educación virtual pues, según lo nombra Healey (2005), “ el foco se desplaza desde profesor hacia el alumno, que se convierte en el protagonista y en el creador de conocimiento a través de su práctica investigadora, estableciéndose así relaciones más simétricas entre estudiantes y docentes” (p.7)

Para concluir, el rol del docente virtual y sus prácticas pedagógicas han sido indagadas y documentadas por varios académicos en los últimos años, sin embargo, surge la necesidad de enfatizar sobre los conceptos que sobresalen en las prácticas pedagógicas (socioemocional, digital y didáctica/mediada) del docente en programas de educación superior virtual en Colombia. Así mismo, es imperativo identificar aspectos que aún no están expuestos, mostrados o argumentados en las prácticas pedagógicas del docente virtual y además sustentar una postura crítica/reflexiva frente a las particulares que emergen en el proceso de investigación.

## **Políticas educativas en la educación superior virtual en Colombia**

La normatividad decretada para los programas de educación superior virtuales y /o a distancia en Colombia se ha establecido a pasos muy lentos y con dificultades para contemplar cada uno de los aspectos metodológicos, didácticos, pedagógicos y teóricos que esta modalidad involucra dentro de su dimensión educativa. Los Decreto 2412 de 1982 y 1820 de 1983 definen y reglamentan inicialmente la modalidad de educación a distancia, que brevemente se menciona en la Ley 30 de 1992, al establecer que “Las instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley”. (art.15).

Posteriormente, en 2003 el Decreto 2566 amplían algunos parámetros, seguido por la Resolución 2755 de 2006 del Ministerio de Educación Nacional que define parámetros para la obtención del registro calificado para programas en modalidad a distancia. Sin embargo, Facundo (2002), argumenta que la educación superior a distancia en Colombia ha tenido una forma de salir adelante diferente, entre otras razones, a causa de algunos prejuicios y resistencias en donde a falta de claridad en lo que comprende la educación mediada, se ha catalogado como una modalidad de baja calidad y poca claridad en sus estándares y parámetros para implementarse en las instituciones educativas.

Aunque Colombia respecto a las normas de educación superior virtual y/o a distancia sea relativamente nueva, es innegable la necesidad de reconocer la gran evolución y presencia de los programas de educación superior a distancia y/o virtual, siendo bandera de las políticas de ampliación de cobertura y adaptación a las herramientas que las TIC nos ofrece en este campo pues, como mencionan Christensen y Eyring (2011) tomado de Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia (Castillo, 2013) la educación superior plantea costos altos en procesos de aprendizaje en línea, tiene una necesidad de mayor cobertura y calidad y establece algunos cambios del modelo para poder sobresalir en la sociedad académica. Por tanto, realizar la implementación de programas de educación superior en modalidad virtual ha implicado un cambio en la concepción de los procesos educativos y más exactamente ha impactado a estudiantes y docentes en sus roles. Para los docentes, fue y sigue siendo un reto la incursión en esta modalidad, pues, a pesar de presentar ventajas, en términos de flexibilidad en sus horarios laborales, sensación de libertad para administrar su tiempo libre, ya que su rol pasa de ser transmisor a moderador o tutor

para la construcción de conocimiento (Garduño, 2007); la necesidad de capacitarse en el uso de recursos tecnológicos y la apropiación de los mismos en su desarrollo didáctico y la pérdida de identidad del rol docente, ya que se instrumentaliza al docente, perdiendo su presencia en el proceso pedagógico como agente educativo y pasa a ser un medio.

Así mismo, Facundo (2002) plantea que, a principios, la educación virtual en Colombia no integró a los docentes que trabajan en la presencialidad, quienes en muchos casos gozan prestigio y experiencia en educación a distancia y fue tal vez un elemento que despertó resistencias y además desperdició por esta modalidad. Pesto evidencia que aún en la actualidad pareciera que la modalidad virtual y /o a distancia careciera de rigurosidad académica, calidad en sus procesos y competencia de sus docentes y egresados, a causa de una no muy clara política que reglamente esta modalidad, además del desconocimiento los procesos pedagógicos, didácticos y disciplinares que se llevan a cabo en las prácticas diarias.

## Método

Es preciso argumentar que este artículo tiene como eje primordial la indagación y reflexión, un método el cual está alineado con la tesis planteada, el estado del arte que se desarrolló, los objetivos de la investigación y su respectivo marco teórico.

La identidad del docente virtual en Colombia es permeada por varios factores que han sido descritos anteriormente, sin embargo, por parte del método de esta investigación es importante precisar que el tipo de investigación es cualitativa. Se entiende por enfoque cualitativo un paradigma científico, que, como señala Barrantes (2014), también se entiende naturalista-humanista o interpretativo, y cuyo interés “*se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social*” (p. 82). A su vez, los instrumentos, recolección de información y datos propuestos en la investigación buscarán a futuro generar un impacto en la sociedad académica colombiana, particularmente en los que estén interesados por lo que emerge en la construcción de identidad del docente virtual de universidades en Colombia.

Este ejercicio investigativo, es a su vez de carácter personal. Es decir, yo estoy participando como investigadora, pero también soy docente virtual y eso implica unas variables multifacéticas que afectarán en el método de investigación. La reflexión, autoevaluación, crítica y compromiso son ejes de estudio metodológicos los cuales enmarcan parte de la columna vertebral de investigación, junto con los actores que participan en ella.

En la parte descrita a continuación sobre el método de este artículo, me permitiré indagar primero sobre las personas que participan en la investigación, seguido del tipo

de investigación, los instrumentos / técnicas y finalmente una propuesta sobre futuros eventos del proyecto de investigación.

El siguiente gráfico describe el método planteado en la investigación y se pretende profundizar sobre cada uno de los ítems planteados.

Gráfico 1. Elaboración Propia. *Propuesta de método utilizado durante la investigación “Emergencia en la construcción de identidad del docente virtual”*



## Sujetos participantes

Este estudio quiere abarcar una mención importante en los sujetos participantes quienes interactúan y reflexionan acerca de lo que emerge en la investigación. Dicho del mismo modo, los participantes no son tomados como instrumentos / objetos, más bien, ellos son parte de la construcción epistemológica y ontológica de los movimientos constantes en los que el proyecto de investigación se encuentra involucrado.

Como es mencionado, este artículo hace parte de un trabajo de investigación en curso, en el cual aún la investigadora permea sus saberes y reflexiones dentro de un marco metodológico. A pesar de esto, es importante resaltar que ya hay claridad sobre los sujetos participantes en esta investigación.

Dentro de la propuesta de método me permito describir los sujetos que intervendrán en los procesos, con los instrumentos y para obtener datos de sus saberes, prácticas e intrigas como docentes virtuales de educación virtual. Por lo amplio del tema de construcción de identidad de los docentes virtuales, me permito delimitar la población a intervenir en este método. Por consiguiente, se cuentan con 5 docentes que trabajan de manera virtual en tres diferentes instituciones de educación superior localizada en la ciudad de Bogotá, Colombia. Estos docentes tienen características específicas las cuales me permitirán tener un panorama más conciso en la construcción de identidad de ellos y lo que tal vez no es observado en sus prácticas laborales a diario, sus luchas con /

del sistema y lo que en realidad buscan a futuro con base en sus perfiles profesionales. Las singularidades de los sujetos participantes son:

- Docentes que laboran de manera virtual de más de 2 años (cualquier área de experticia)
- Docentes universitarios (trabajan en universidades colombianas)
- Docentes con experiencia orientando clases de manera presencial

Como se evidencia, los sujetos participantes juegan un papel preponderante en esta investigación y con el apoyo de sus experiencias e indicaciones a futuro, se logrará tener componentes importantes a analizar y por medio de esta investigación cualitativa.

## Investigación cualitativa

Este artículo presenta un enfoque cualitativo de investigación, el cual se basa en el análisis de la construcción de identidad del docente virtual en Colombia; así, se establece como una investigación interpretativa, expuesta a lo particular. Por consiguiente, la elaboración de la teoría es evidenciada a partir de realizar reflexiones durante la inmersión profunda en el campo sobre los datos recolectados y sus impresiones respecto al contexto específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Se quiere plantear una investigación cualitativa la cual se toma el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. En esta exploración sobre las emergencias de la construcción de identidad del docente virtual en Colombia la investigación cualitativa es basada en un estudio de caso con un contexto importante para entender lo que se estudia. Para realizar esta investigación, se requiere particularmente conocer el contexto (docencia virtual), los sujetos (docentes virtuales) y lo que la sociedad en general argumente sobre las funciones y / o compromisos de estos docentes en las universidades colombianas.

## Narrativas

Esta investigación se relaciona con las dinámicas sociales, académicas y culturales del diario vivir de las personas involucradas, en este caso de los docentes virtuales; también sobre sus deseos, virtudes, capacidades, entre otros los cuales nutren las posibilidades de hacer más que un estudio estadístico-numérico, es evidenciar un panorama de interpretación de la identidad de estos sujetos y sus virtudes en las acciones que se desarrollan en este trabajo de investigación. Se pretende dar alcance a esta investigación por medio de un enfoque descriptivo/reflexivo en cuanto se enuncia la práctica pedagógica y social de los docentes virtuales en su cotidianidad, interacciones y reconocimientos en la sociedad educativa de los programas de educación superior en Colombia, así como las opiniones y experiencia que tiene la investigadora que hace parte también de la población estudiada. Finalmente es relevante interpretar las sensaciones, juicios y pensamientos de estos docentes virtuales a través de instrumentos tales como

autobiografías narrativas, entrevistas y grupos focales para lograr dar un alcance de interpretación sobre lo que sucede en la construcción de identidad del docente virtual en los programas de educación superior en Colombia.

Las narrativas de los sujetos involucrados en esta investigación representan gran importancia para analizar a futuro, tal como nombra Roberts (2002) argumenta que el estudio narrativo de las vidas de las personas “se ha convertido en un área sustantiva para el desarrollo de análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos”.

## **A manera de conclusión**

Durante la elaboración de este artículo de reflexión, me he dado cuenta de que es latente la posibilidad de indagar aún más en la construcción de identidad del docente virtual en Colombia. De hecho, hay una emergencia / urgencia por interpretar el rol de estos sujetos en el campo educativo y que son importantes para el desarrollo y procesos del estudiantado virtual en Instituciones de Educación Superior en Colombia.

Como se nombra antes, soy parte de este estudio al realizar prácticas pedagógicas, sociales y críticas como docente virtual, es por ello por lo que, me da mucho fervor el hablar sobre lo que no se observa en las identidades del docente virtual y realizar un estudio en la que la construcción de narrativas, historias de vida y / o relatos que nutren las identidades de los docentes y sean expresadas a través de esta investigación.

Finalmente, a manera de conclusión, quisiera expresar los siguientes planteamientos del por qué investigar sobre las identidades de los docentes virtuales en Colombia:

- En educación digital / virtual se hace necesario el saber sobre los sujetos que promueven las prácticas de enseñanza-aprendizaje así mismo sobre sus deseos, intrigas, pensamientos y demás.
- El docente virtual está en permanente contacto con los estudiantes y son ellos quienes saben sobre lo que se requiere para mejorar los ítems de calidad educativa; además, son el puente entre directivos y estudiantes el cual se ha evidenciado como una problemática en este contexto particular.
- Es un logro saber sobre las experiencias de los docentes virtuales en Colombia. Poco se ha dicho con base a la capacitación del docente virtual, mucho menos sobre la identificación de estos docentes. En un rastreo sobre literatura de educación virtual se ha mencionado el objeto de estudio, metodologías, practicas, pero es el momento de argumentar en fundamentos sobre las intervenciones de los sujetos que están llevando a cabo todos estos procesos y cómo carecen al ser nombrados, algunas veces apartados y otras veces invisibilizados por la sociedad.



El docente virtual tendrá un espacio privilegiado en este artículo de reflexión, en donde no solo se nombrará su función académica-pedagógica. También es la oportunidad de hablar de ese sujeto que interactúa en los entornos virtuales de aprendizaje, quienes evalúan procesos a través pantallas o dispositivos electrónicos y sobre todo quienes requieren ser escuchados, entendidos y expresar todo de ellos... porque lo importante en este estudio es la persona, no como objeto, como sujetos con identidades latentes y próximas a divulgar en el campo académico colombiano.

## Referencias

- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. *Cultura y Sociedad del Conocimiento: Presente y Perspectivas del Futuro*.
- Cerdá M., A.D: (2001). Nosotros los maestros, Concepciones de los docentes sobre su quehacer. *Universidad Pedagógica Nacional, México*.
- Castaño, N. C. (2009). Construcción social de universidad para la inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural [Colombia] pp. 183-206. *Mato, Daniel*.
- Castillo, M. (2013). Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales ya distancia. *Bogotá: Republica de Colombia convenio Andrés Bello*.
- Christensen, M. & Eyring, H. (2011). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out* (San Francisco: Josey Bass), pp. 475, (h/b), ISBN 978-1-118-06348-4.
- Díaz & Gerardo (2010). Constructivismo y evaluación educativa. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*, 305-336.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía ysaberes*. (1), 14-27.
- Decreto 2412 y 1820. Reglamentan en la duración de Educación Superior Abierta y a Distancia. Ministerio de Educación Nacional. 1982- 1983.
- Decreto 2566. Condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el frecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Ministerio de Educación Nacional. Octubre 9 de 2003
- Facundo, A. (2002). La educación superior a distancia/virtual en Colombia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139922s.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (Vol. 5019). Basic books.
- Garduño, R. (2007) Caracterización del docente en la educación virtual: consideraciones para la bibliotecología. *Revista de Investigación Bibliotecológica*, 21(23), 157-183. Disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol21-43/IBI002104307.pdf>, consultado en línea el 16 de agosto del 2013.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2)
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship, and teaching* (pp.67-78). Maidenhead: McGraw-Hill / Open University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos Editorial.
- Perelman, U. (2014). "What are the relationships between teachers' engagement with Management information Systems and their sense of accountability?", *Interdisciplinary Journal of E-learning and learning objects*, vol. 10, pp. 217- 227.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open university press.
- Resolución 2755. Características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. Ministerio de Educación Nacional. 2006
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.