

b) En Matemática se dió el caso de ubicar elementos en conjuntos a los que no pertenecían. Pero, el profesor concluyó que nunca le habían entendido tan bien el concepto de conjunto, incluyendo los alumnos con dificultades para entender la materia.

c) En Educación Estética y Musical los profesores observaron en sus estudiantes un incremento de la creatividad, materializada en la elaboración de dibujos y maquetas de los referentes; composición de coplas, chistes y adivinanzas; y expresión musical haciendo uso del folclor literario.

d) Aunque la integración con el área de Sociales no fue sistemática, sí se reflejó en la recopilación de datos acerca de la Historia, de la Geografía, de las características socioeconómicas y del folclor de la región.

6. Los trabajos gráficos cumplieron una función indicial evaluativa, facilitaron la organización de la imagen y la comprensión de los procesos.

7. La experiencia permitió reafirmar el valor del icono-gráfico como medio de comunicación y aprehensión de la realidad.

8. La expresión folclórica enriqueció la experiencia con textos base para las clases de Español y Literatura, además de contextualizar socialmente al referente.

LENGUAJE No. 13

Universidad del Valle

Cali, Colombia, Julio de 1982

*LOS TEXTOS AUTENTICOS EN
LA ESCUELA SECUNDARIA*

*Manuel Jiménez
Universidad del Valle*

Trabajo presentado en el Sexto Congreso Nacional de la Asociación Colombiana de Profesores de Francés, ACOLPROF, Montería, Diciembre de 1980.

El Editor

0

PRELIMINARES

Es frecuente oponer tajantemente, en didáctica de los idiomas nativos o extranjeros, **lo oral y lo escrito**, o, como se decía, el código oral y el código escrito.

La situación del código oral se caracterizaría por la presencia real de los interlocutores, el arribo instantáneo del mensaje y la posibilidad de un intercambio inmediato. El oral sería también más espontáneo, menos elaborado y siempre inscrito en **una situación de comunicación**.

El código escrito, en cambio, se caracterizaría por la virtualidad del receptor, su distancia, el arribo diferido del mensaje, la tardanza o la ausencia de una respuesta, la mayor elaboración lingüística del mensaje y, sobre todo, por estar inscrito **fuera de una situación de comunicación**.

0.1 Sin desconocer que muchas de estas diferencias existen realmente, es evidente que una dicotomía tan radical entre lo oral y lo escrito produjo consecuencias desastrosas en la enseñanza de idiomas y, particularmente, en la enseñanza de lo escrito.

No es de extrañarse, entonces, que el escrito, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, se hubiera convertido en el terreno

abonado para la enseñanza de la gramática y para la producción de frases fuera de todo contexto y aun como vehículo exclusivo para la evaluación de la producción oral. Solamente en estos últimos años el escrito ha comenzado a reivindicar su importancia y a considerarse como otro aspecto de la lengua en el que puede producirse algunas o todas las relaciones enunciativas que se manifiestan en el oral.

0.2 El escrito se inscribe dentro de **una situación de comunicación** "lo que implica un(os) emisor(es) que escribe(n) a (y para) unos lectores, o unos lectores que leen documentos producidos por unos escritores, y donde, tanto producción como recepción tienen ocurrencia en un sitio y en un momento determinados, por una razón determinada y con unos objetivos específicos". (MOIRAND S., 1979: 9).

Lo anterior implica que una situación de comunicación escrita obedece a ciertos parámetros de orden social, cultural, temporal, espacial, lingüístico, etc., los cuales deben ser tenidos en cuenta cuando se aborda el escrito en situación escolar.

Cuando se trata de interpretar un texto, un lector tratará, por lo menos en primera instancia, de "dar respuesta a las preguntas siguientes:

	Acerca de qué?	
Quién escribe?		A quién escribe?
Dónde?	Con qué fines?	
Cuándo?	Por qué?	

De la misma forma, antes de producir un escrito, el escritor se pregunta:

	Acerca de qué?	
Cuál es el "yo" que escribe?		Cuál es el "tú", "usted" a quien "yo" escribe?
Dónde?	Por qué "yo" escribe? Con qué fines?"	

(Moirand, Op. Cit.)

La relación de enunciación que se produce, entonces, entre el **escritor, el texto y el lector**, en una situación de comunicación, que consiste en que el escritor se formula una serie de hipótesis sobre la

identidad del lector y sobre las condiciones de recepción y de comprensión del mensaje que desea transmitir; esto determina el **qué**, el **cómo**, el **cuándo** y el **dónde** se escribe. A su vez, el lector se interroga sobre la identidad del escritor, sus intenciones, el sentido del mensaje y las condiciones de producción (cuándo y dónde). La mayor o menor coincidencia de todos estos elementos determinará en alto grado la comprensión del mensaje. Por otra parte, la forma y el contenido mismo del mensaje variarán sustancialmente según el rol y el estatus de los interlocutores, las relaciones Escritor/Lector (amistosas, familiares, profesionales, etc.), las relaciones Escritor/Lector/Texto (el escritor tiene una intención de comunicación y busca producir en el lector un cierto **efecto** a través del texto, lo cual se traduce tanto en la estructuración del mismo como en las marcas formales empleadas), etc.

I

DIVERSIDAD DE LECTURAS

Muy rápidamente esbozaremos¹ algunos tipos y situaciones de lectura que normalmente se encuentran según el tipo de lector y el objetivo buscado:

1.1 Lectura-descanso y lectura-funcional.- Tenemos dos casos:

- Uno puede leer para descansar, para divertirse, por placer ("comics", novelas, etc.).
- También puede uno leer porque necesita encontrar una información precisa. El texto será entonces escogido en función de tal objetivo: la cartelera del cine, la sección "apartamentos" en los clasificados, los horarios de buses, aviones, taxis, etc.

1.2 Lectura Profesional y Lectura Informativa.- Hay dos casos:

- En la lectura profesional, el objetivo no es, generalmente, la comprensión: la lectura de noticieros de radio o de televisión, el dictado, la corrección ortográfica de tareas, la búsqueda de indicios esparcidos a lo largo de un texto, etc.
- En la lectura informativa se busca, precisamente, información para "saber" acerca de algo.

1.3 Lectura Silenciosa y Lectura en Voz Alta.- También hay dos casos:

1. Para detalles más amplios consultar:
MOIRAND S. *Situations d'écrit*. Clé International, Paris 1979.
Théories et pratiques de la lecture en langue étrangère. Université Paris III, 1980, Multigr.

- La primera procede por percepciones globales de unidades gráficas, en las cuales el ojo realiza movimientos en zig-zag. Es una lectura veloz y no hay lugar para la vocalización.
- La segunda consiste en oralizar un texto. Puede tener que ver con necesidades profesionales (locución radio-televisada), con efectos estilísticos (lectura de un poema), con intenciones de memorización de fragmentos (en el teatro), etc. Es una lectura necesariamente más lenta. Puede responder también a prácticas escolares cuyo fin es la buena pronunciación, o convertirse en la secuela permanente de lectores que nunca podrán alcanzar un máximo de eficacia.

1.4 **Lectura Integral y Lectura Selectiva.**- Veamos otros dos casos:

- La lectura integral no es sinónimo de lectura lineal o de desciframiento. Es una lectura exhaustiva porque sigue el orden del texto, pero procede por fijaciones globales más o menos grandes de unidades gráficas y no por deletreo de sílabas o de letras.
- La lectura selectiva busca la información que interesa y procede por identificación no-lineal de fragmentos. Lo más corriente es que se mezclen estos dos procedimientos cuando, por ejemplo, seleccionamos una página o una información periodística, y luego procedemos a leer integralmente aquello que nos interesa.

II

LA ACTIVIDAD DEL LECTOR

Si se acepta la tesis de que la lectura es un proceso activo, inscrito en una situación de comunicación, en la que se establecen diversas relaciones entre el **Escritor**, el **Lector** y el **Texto**, podemos entonces aceptar también el hecho de que el **Lector** asume una actitud frente al texto, que reacciona frente a él y despliega una serie de operaciones intelectuales que le permitirán captar el sentido del mensaje. La aplicación práctica de este trabajo (ver al final la sección "Talleres"), se inspira en los anteriores presupuestos teóricos que S. MOIRAND (1979) ha consignado en varias de sus publicaciones y que nosotros intentamos resumir así:

2.1 Inicialmente, el lector se formula un **proyecto de lectura** que lo lleva a escoger un texto o a aceptar uno que le ha sido impuesto. El proyecto y el texto mismo (sus características externas: forma, tipografía, imágenes) llevan al lector a formularse una o varias **hipótesis** sobre el contenido y **previsiones** sobre la forma. Esta serie de actividades se desprende de una triple competencia:

- una competencia lingüística (conocimiento de modelos morfosintácticos, lexicales y textuales),
- una competencia discursiva (conocimiento del tipo de escrito y de sus condiciones de producción),
- una competencia referencial (conocimiento del tema y de cualquier otra experiencia extra-lingüística).

2.2. Esta primera etapa (hipótesis y previsiones) va a ser reforzada o modificada mediante un nuevo acceso al texto, gracias a la percepción de otros datos icónicos y lingüísticos y al conocimiento de códigos semiológicos almacenados en una **memoria a largo plazo**. Esta nueva confrontación con el texto producirá nuevas hipótesis y nuevas verificaciones. El avance en el proceso de lectura se favorece ahora por la **memoria a corto plazo** que va a permitir la reconstrucción progresiva del sentido del texto.

2.3. De esta forma, **comprender** un texto es **producir significación** (y no recibir información pasivamente), a partir de las informaciones del texto, pero enfrentándolas a nuestra propia experiencia. Es en este sentido como se puede hablar de **estrategias individuales de lectura** que varían en función de tres parámetros:

- lo que es el proyecto del lector (el objetivo)
- lo que es el texto (sus características)
- lo que es el lector (y su triple competencia).

III

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LENGUA EXTRANJERA

La formulación de estrategias de enseñanza de la lectura de textos en lengua extranjera debe tener en cuenta los procesos sico-lingüísticos que ocurren en el lector adulto en lengua materna, pero estos no deben confundirse con tales estrategias. El profesor propone estrategias de enseñanza-aprendizaje, sugiere posibles maneras de abordar el texto según su configuración, pero no debe imponerlas al estudiante, salvo al principio, para evitar el regreso a la lectura lineal y al desciframiento. Una vez dado este paso, el estudiante deberá escoger las estrategias que le parezcan más apropiadas o transformar las que el profesor le sugiera.

Nuestro trabajo cotidiano con estudiantes de disciplinas diversas en la Universidad del Valle, así como la presente propuesta para alumnos de secundaria, se apoyan en las hipótesis siguientes:

- 1- El estudiante sabe leer en su propia lengua¹. En consecuencia, es inútil enseñarle prácticas de desciframiento. Conviene mejor hacerlo consciente de sus propias estrategias y motivarlo para que, progresivamente, las reemplace en la lectura de textos en lengua extranjera.
- 2- Dado que el estudiante conoce varias formas de comunicación escrita, se le proponen textos donde su experiencia referencial juegue un papel importante: publicidad, carteleras de cine, modos de empleo etc.
- 3- Dado también que el estudiante de secundaria experimenta, generalmente, una gran afición por temas de carácter científico, se le proponen textos donde su afición y sus conocimientos lo impulsen a emprender la lectura.
- 4- Como el estudiante es poco consciente del empleo de sus propias estrategias de lectura en lengua materna, debemos conducirlo a que exteriorice progresivamente las fases que le proponemos, con el fin de que, frente a un texto, vaya aclarando las zonas opacas debidas al desconocimiento del código lingüístico. El orden de estas fases es el siguiente:

- Percepción de las marcas visibles más destacadas: fotos, imágenes, cuadros, colores, etc.
- Identificación de palabras-clave y de su repetición en el texto.
- Identificación de la arquitectura del texto, a partir de las palabras-clave y de otros elementos de articulación.
- Empleo de toda experiencia extralingüística que pueda ayudar a la semantización del texto.
- Discusión entre los estudiantes sobre el sentido que cada uno ha dado al texto.
- Reconstitución del sentido del texto a partir de la discusión anterior.

En cuanto a la "progresión" de los textos, creemos con Vigner (1979: 17), que sería conveniente partir de textos "fuertemente contextualizados, es decir, de textos en los cuales, a partir de índices espacio-temporales y del conocimiento de la relación de interlocución, es fácil inferir el sentido, hasta llegar a textos menos contextualizados, es decir, a textos donde la actividad del lector es mayor".

1. Hipótesis que no siempre se confirma en la práctica. Muchos de nuestros estudiantes no "saben" leer y la variedad de sus estrategias de lectura es muy limitada.

IV

LA LECTURA DE TEXTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Tradicionalmente ha sido muy difícil determinar el tipo de necesidades lingüísticas que puede tener un estudiante de secundaria. Si se trata de obtener informaciones a través de encuestas, los resultados son a menudo contradictorios y no permiten sacar conclusiones generales. El estudiante de secundaria es, por lo general, poco consciente de sus necesidades reales, debido, quizás, al aspecto puramente formal de la lengua que se le ofrece. Es, además, cautivo de un sistema escolar que no le permite muchas posibilidades de opción.

En lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, de todos es conocida la práctica de enseñar en riguroso orden cronológico las habilidades de **escuchar, hablar, leer y escribir**. Las dos últimas se presentan, por lo demás, como una consecuencia del dominio previo de las dos primeras. La secuencia anterior ha hecho que la lectura ocupe un lugar poco importante dentro del proceso y, por consiguiente, se le destine muy poco tiempo.

4.1 Tipos de Textos.- Si bien el Ministerio de Educación Nacional, a través del Convenio de Cooperación Colombia-Francia, está haciendo esfuerzos interesantes tendientes a ofrecer a los profesores de Francés la posibilidad de utilizar textos auténticos, estos aún son materia de estudio y no han sido difundidos. Por ello, los profesores siguen utilizando los viejos textos pedagógicos, fabricados por el creador del método X o Y. Dichos textos se caracterizan por la presentación evidente de una dificultad gramatical determinada, la cual es repetida una y otra vez con el propósito de "reforzar su aprendizaje". Así, por ejemplo, un texto se puede ocupar del tiempo presente del verbo **avoir** o **être** dentro de una serie de estructuras que parezcan fáciles al estudiante. Cuando éste ha asimilado un suficiente número de estructuras y una cierta cantidad de palabras, los textos se hacen más extensos y presentan contenidos aparentemente más ricos.

Superficialmente cumplen un propósito comunicativo: un viaje, un día de trabajo, el desplazamiento de la casa al colegio, etc. Superficialmente también, son coherentes: la idea se desarrolla lógicamente y no hay contrasentidos. Sin embargo, el estudiante se desmotiva rápidamente: se da cuenta que estos textos no tienen vida, no comunican nada. Son textos artificiales que no se inscriben dentro de una situación de comunicación. (cf. **PRELIMINARES**).

4.2 Los Textos Auténticos.- Ya hemos visto que un texto auténtico tiene un propósito de comunicación definido, producido por un es-



critor real, con destino a un lector determinado, dentro de unas circunstancias de producción auténticas.

Desde este punto de vista, el texto auténtico es mucho más motivante para el alumno porque se encuentra frente a una situación de lectura semejante a las que se le presentan en lengua materna. Desde el punto de vista lingüístico, se pueden presentar objeciones, aduciendo que el texto auténtico no obedece a ninguna progresión, ofrece muchas dificultades lingüísticas simultáneamente y no es fácil de adquirir.

Tales objeciones son, a nuestro parecer, más reflejas que reales y pueden resolverse de diversas formas:

a. Los discursos de las Ciencias Naturales y Exactas pueden ser, lingüísticamente hablando, más homogéneos y estereotipados que los de las Ciencias Sociales o de la Literatura.

b. Una gran cantidad de textos de Biología, por ejemplo, presentan actos de comunicación relativamente simples:

- Observación de un fenómeno: "peu après sa naissance, l'ouvrière nettoie les avèoles, puis elle **nourrit** les larves au moyen de pollen et de nectar; enfin, à l'âge de six jours, elle alimente les jeunes larves avec la gelée royale".
- Descripción de un "objeto" o de un proceso: "La sauterelle adulte a trois modes de déplacement: la marche, le saut, le vol. Alors que pour marcher **elle utilise** ses six pattes, **ce sont** essentiellement les pattes postérieures **qui permettent** le saut".
- Formulación de conclusiones: "la vie en société chez les insectes présente des similitudes avec celle de vertébrés. Dans tous les cas, on observe entre les individus une étroite solidarité".¹

c. Hay una íntima relación entre el factor motivante de estos textos y el interés que muestra el hombre y sobre todo el adolescente por las Ciencias Naturales. Dada su gran transparencia lexical y su estructuración discursiva homogénea, por qué no aprovechar esta clase de textos que realmente pueden impulsar a los estudiantes a participar activamente en la clase?

d. Las actividades de sistematización gramatical se pueden desarrollar mucho más naturalmente a partir de este tipo de textos que si las fabricamos artificialmente y fuera de todo contexto.

1. *Biologie 5ème*. Bordas, Paris, 1973.

e. En cuanto a la adquisición de los textos, el problema es un poco más complicado, sobre todo para los profesores de provincia, donde no existen los colegios bilingües. Sin embargo, se pueden establecer contactos con profesores de estos establecimientos para obtener fotocopias de algunos textos que luego se reproducen en mimeógrafo. Es aquí en donde las embajadas de habla francesa pueden demostrar un real interés en la difusión de su lengua facilitando la circulación de este tipo de textos. Es aquí donde la cooperación cultural y la eficacia de los servicios pedagógicos se pone a prueba.

V

EL PROBLEMA DE LA LECTURA

En páginas anteriores se habían esbozado algunas ideas de lo que en sicolingüística se entiende por leer, de las diversas estrategias que un lector adulto despliega frente al texto, según sus intenciones de información, del tiempo de que dispone, de su competencia referencial, etc. Se había sugerido también que algunas o todas estas estrategias son susceptibles de ser transferidas gradualmente de la lengua materna a la lengua extranjera. Se buscaba romper la linearidad y el balbuceo a los cuales regresan los estudiantes cuando deben leer en lengua extranjera, particularmente si son principiantes.

Quisiéramos hacer notar, sin embargo, que en la práctica de nuestros cursos¹, hemos podido comprobar que la transferencia de estrategias de que hablábamos, se hace muy difícil en gran número de casos, no por la transferencia en sí misma, sino porque las estrategias de lectura del estudiante colombiano son, en general, muy limitadas; en varias ocasiones se puede decir que el estudiante no sabe leer, porque es incapaz de reaccionar frente al texto, de formular hipótesis sobre el contenido, de discriminar el desarrollo de la organización discursiva, y en consecuencia, de efectuar una síntesis lógica del texto que lee.

En estas condiciones, la lectura global de un texto en lengua extranjera es difícil al comienzo. Sin embargo, es posible, mediante un entrenamiento relativamente rápido, desarrollar tales estrategias y, de paso, mejorar la propia lectura en Español. Un trabajo paralelo con los profesores de Español sería deseable y necesario, si se quiere remediar tales deficiencias.

1. Francés Funcional para estudiantes de Humanidades y Matemáticas.

VI

RECURSOS METODOLOGICOS

6.1 **Selección de los textos.**- Es una tarea particularmente delicada, pues de ella depende en gran parte el éxito o el fracaso de la utilización de los Textos Auténticos. Habrá que tener en cuenta la edad del público al cual se destina el texto, sus aficiones por tal o cual disciplina, el contenido mismo del texto, la forma externa como está articulado, la claridad de la relación entre los esquemas, fotos o gráficas y el texto mismo.

6.2. **Análisis pre-pedagógico.**- Una vez seleccionados y agrupados los textos por áreas, por temas o por cualquier otro criterio que se haya adoptado, viene otra etapa importante: el **análisis pre-pedagógico**. Este no es un análisis teórico del discurso, sino un examen que el profesor hace de su texto para esquematizar su estructura lógica, su desarrollo cronológico, la evolución de las actitudes del autor, las marcas superficiales lingüísticas que materializan la estructuración semántica, etc. En resumen, se trata de ver cómo está construido el texto y de seleccionar aquellos aspectos que van a ser explotados en clase. Estos aspectos pueden relacionarse con los problemas que se están estudiando en la lección del momento: la formación del presente, las terminaciones verbales, la derivación lexical, las relaciones anafóricas, etc. Un estudio de problemas gramaticales ligado a problemas semánticos a partir de un texto auténtico, parece más interesante y más efectivo que si se hiciera en el vacío, fuera de todo contexto.

6.3 **Actividades de interacción en la clase.**- Pueden ser tres:

6.3.1. **Actividades de comprensión.**- Se trata, lo repetimos, de un proceso que va de lo general a lo particular, del todo a las partes, mediante aproximaciones sucesivas. El profesor se convierte en guía de un trabajo individual o colectivo, en el cual cada estudiante tiene la posibilidad de aportar datos, de emitir hipótesis, de sugerir interpretaciones, según el conocimiento que tenga del tema; El profesor no está obligado a ser el poseedor de toda la verdad; puede aprender paralelamente con sus estudiantes y aún aprender de ellos. Esta nueva relación favorece la comunicación, desmitifica el estatus del profesor y aumenta el interés del alumno por la clase. El papel del profesor es el de guiar el proceso y el de aportar los elementos lingüísticos que sean necesarios.

6.3.2. **Actividades de internalización lingüística.**- Paralelamente a las actividades de comprensión del texto o posteriormente, el profesor puede idear ejercicios que permitan al estudiante generalizar reglas

de funcionamiento lingüístico. El trabajo de una secuencia de textos sobre el mismo tema, escritos bajo las mismas circunstancias, permite al estudiante tomar conciencia de que estos textos se articulan de una forma semejante, o de que determinadas actividades del autor se materializan mediante ciertas formas lingüísticas. Así por ejemplo, una **definición** puede aparecer bajo las siguientes formas:

- la sauterelle est un insecte qui. . .
- Cet insecte s'appelle. . .
- On appelle invertébré l'animal qui. . .
- On dit qu'il y a convergence de forme quand. . .

6.3.3. **Actividades de producción.**- Una tercera actividad (aunque no necesariamente en este orden) puede realizarse mediante ejercicios que permitan al estudiante reemplazar la lengua en situaciones reales tanto de comunicación escrita como oral:

- **dar instrucciones** para resolver un problema matemático.
- **definir** la naturaleza de determinada clase de animales,
- **describir** la composición de una sociedad de invertebrados,
- **transformar** una información escrita en un cuadro o en un esquema y viceversa.

En fin, cada profesor puede ingeniar un sin número de actividades de comunicación que permitan al estudiante emplear la lengua en situaciones reales.

Los Talleres que siguen tratan de mostrar cómo es posible poner en práctica las ideas aquí expuestas.

1. BOYER H.(1979). et al. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Clé International, Paris.
2. JIMENEZ M. (1980). "Transferencia de las estrategias de lectura de L1" a L2": en *Lenguaje*, No. 11, Universidad del Valle, Cali.
3. LEHMANN D. (1980). "Pour une pédagogie de la lecture ordinaire". Université Paris III.
4. MOIRAND S. (1979). *Situations d'écrit*. Clé International, Paris.
5. _____ (1980). "Théories et pratiques de la lecture en langue étrangère". Conférence Louvain, Université Paris III.
6. VIGNER G. (1979). *Lire: du texte au sens*. Clé International, Paris.

Preparados por:
 Elisabeth de Vásquez
 Manuel Jiménez

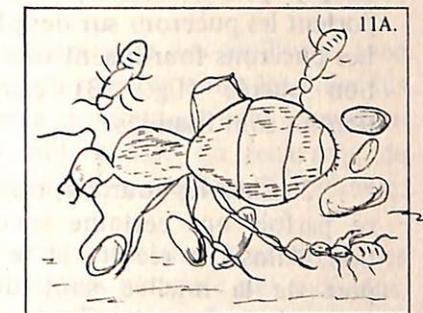
LA VIE EN SOCIETE CHEZ LES INVERTEBRES

La vie en société chez les fourmis

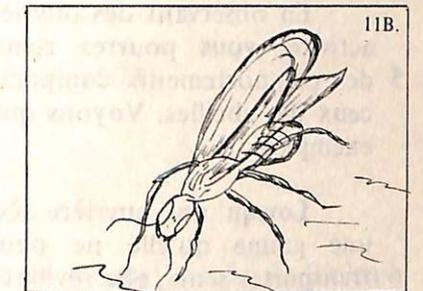
1 Les fourmis, qui toutes vivent dans un nid appelé fourmilière, comprenant un grand nombre de chambres et de galeries, peuvent être facilement étudiées au moyen d'une fourmilière artificielle.

2 Chez la fourmi rousse, dont le nid se compose d'une partie souterraine surmontée d'un monticule de déblais de terre et de matériaux variés, chaque colonie comprend:

- plusieurs reines (fig. 11A), à l'abdomen volumineux, dont l'unique rôle est de pondre; à leur naissance, elles portent des ailes qu'elles arrachent après le vol nuptial;
- une ou deux centaines de mâles (fig. 11B), relativement petits, ailés; ils naissent à la fin de l'été et meurent après le vol nuptial;
- des milliers d'ouvrières (fig. 11A), qui sont beaucoup plus petites que les reines. Ces ouvrières accomplissent des tâches variées: construction, réparation, nettoyage, défense de la fourmilière, soins aux reines, soins aux oeufs, aux larves, aux nymphes, qu'elles déplacent des chambres



11A. Reine entourée par ses ouvrières. Certaines de ces dernières transportent des nymphes.



11B. Fourmi mâle. Que remarquez-vous?

profondes à d'autres, situées près de la surface, et inversement, suivant le temps qu'il fait. Elles recherchent des graines, capturent des animaux, des insectes notamment, qu'elles rapportent au nid en se mettant à plusieurs, si le butin est trop lourd (fig. 12); elles récoltent la miellée, qui suinte de certains arbres, et dont elles sont friandes.

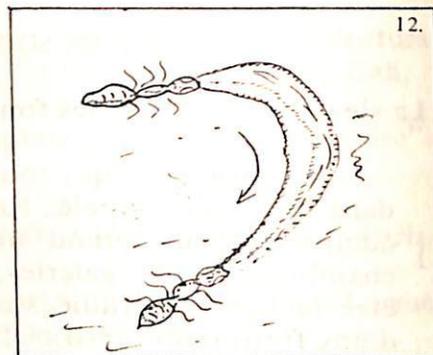
REMARQUES

1. Certaines espèces de fourmis prennent un grand soin des pucerons. Elles gardent leurs oeufs dans leur nid en hiver et, au printemps, après l'éclosion, elles transportent les pucerons sur des plantes. Les pucerons fournissent une sécrétion sucrée (fig. 13) dont les fourmis sont friandes.

2. Chez les fourmis, on observe parfois une certaine spécialisation. Ainsi, la récolte et le transport de la miellée sont dévolus à certaines fourmis; il en est de même de la défense du nid, qui peut être assurée par des fourmis plus grosses et aux mandibules plus puissantes.

En observant des ouvrières en activité, vous pourrez remarquer des comportements comparables à ceux des abeilles. Voyons quelques exemples:

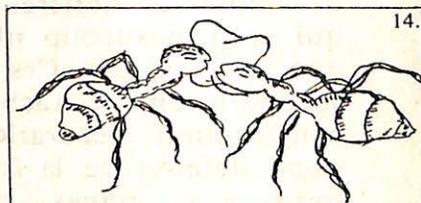
Lorsqu'une ouvrière découvre une graine qu'elle ne peut pas transporter seule, elle revient directement au nid. Là, elle s'agite, bat de ses antennes les ouvrières



12. Travail d'équipe chez les fourmis: l'une tire, l'autre pousse: la chenille, proie énorme, sera ainsi trainée jusqu'à la fourmilière.



13. Cette fourmi, après avoir caressé des pucerons de ses antennes, récolte la sécrétion sucrée, ou miellat, qui sort de leur abdomen.



14. Echange de nourriture faisant suite à un contact d'antennes. Qué conclure?

qu'elle rencontre, puis retourne à son butin, bientôt suivie par d'autres qui empruntent le même chemin. Cependant, si du doigt on balaie la terre de ce chemin, les fourmis s'arrêtent en cet endroit, mais, si l'une d'elles atteint par hasard l'autre extrémité de la piste, les autres la suivent. Que peut-on en conclure?

Quand une fourmi attaque un intrus en projetant sur lui son venin, il s'ensuit une mobilisation d'autres fourmis qui attaquent à leur tour.

Lorsqu'une fourmi revient au nid gorgée de miellée, elle est rapidement sollicitée par d'autres qui la touchent de leur antennes, et il s'ensuit un échange de nourriture (fig. 14).

Chez les fourmis, comme chez les abeilles, les gestes, les contacts d'antennes, les odeurs ont la valeur d'un langage.

CONCLUSION

La vie en société chez les insectes présente des similitudes avec celle des vertébrés. Dans tous les cas, on observe entre les individus une étroite solidarité, qui se manifeste notamment dans les phénomènes d'entraide: construction du nid, chasse ou recherche de nourriture, transport et partage du butin, soins aux jeunes et défense.

Chez les insectes, on observe cependant une répartition des tâches et une spécialisation plus ou moins marquée des individus.

Chez les insectes, comme chez les vertébrés, des moyens de communication existent, dans lesquels interviennent presque toujours les contacts, les gestes, les émissions d'odeurs, les échanges de nourriture. Ces derniers sont importants chez les abeilles, puisque par eux se transmet une sécrétion de la reine, qui agit sur le comportement des ouvrières.

(Tiré de *Biologie 5ème*. Col. Bordas, Paris, 1973).

GUIA PARA EL PROFESOR

El texto anterior fue extraído de un manual escolar de Biología para estudiantes franceses de segundo año de bachillerato. Por esta razón, el discurso, además de caracterizarse por ser eminentemente

descriptivo, cumple una función didáctica. Nótese la utilización de expresiones modales tales como:

“Vous pourrez remarquer des comportements...” y
“Voyons quelques exemples”,

mediante las cuales el autor del manual (en su rol de profesor), orienta la actividad del lector (en su rol de alumno).

El trabajo didáctico que aquí proponemos se divide en tres partes que se suceden cronológicamente. Sin embargo, las actividades propuestas dentro de cada parte podrán ser modificadas o suprimidas por el profesor, según las circunstancias o las características del grupo.

1. Comprensión del texto.- Parte de una aprehensión global que permita la formulación de las primeras hipótesis, pasando por su confirmación o rectificación, hasta llegar a la lectura detallada de algunos párrafos considerados esenciales.

2. Los ejercicios de gramática.- Pretenden explotar sólo algunas de las dificultades presentes en el texto y que, a nuestro juicio, son las más relevantes. Sin embargo, como se trata de un ejercicio de Taller, fuera de un contexto real, no podrán tomarse estas actividades como las únicas posibles; ellas deben considerarse únicamente como una sugerencia del tipo de trabajo que el profesor puede realizar en su clase.

3. Los ejercicios de producción.- Tienen la intención de hacer reemplazar por los alumnos, algunas de las dificultades de orden gramatical que aparecen en el texto, o de hacer comentarios, o de ejercitarse en la composición de pequeños textos descriptivos de tipo científico: organización de un enjambre de abejas, descripción de las funciones desempeñadas por alguno de sus miembros, etc.

Una última observación consiste en advertir al lector que los cuadros que aparecen en los ejercicios han sido reducidos al mínimo tamaño por problemas de espacio; además, en algunos de ellos se sugieren las respuestas para facilitar la comprensión del mecanismo.

DESARROLLO DE LOS TALLERES

I

APREHENSION GLOBALE DU TEXTE: :

1. Entrée dans le texte

1.1 Identification du titre général, du titre de l'article, de la source bibliographique. Observation des schémas.

1.2 Formulation de la première hypothèse sur le contenu du texte.

1.3 Relation schémas-texte. Observer chaque schéma, lire les explications se trouvant en dessous et relier tout cela avec la partie du texte où se trouve la même explication.

2. Confirmation ou infirmation des hypothèses de départ.

3. Lecture du premier paragraphe. Identification de l'énoncé-clé (phrase principale):

“Les fourmis (...) peuvent être facilement étudiés”

3.1 Identification des énoncés explicatifs

Où? _____ “qui toutes vivent dans un nid...”

Comment? _____ “comprenant un grand nombre de chambres et de galeries...”.

3.2 Lecture intégrale du même paragraphe.

4. Lecture des paragraphes centraux

4.1 Organisation de la fourmilière (Repérer les alinéas et les tirets). Identifier les classes d'individus qui conforment une fourmilière. Mettre en relation les schémas et le texte:

“Chaque colonie de fourmis comprend:

_____ plusieurs reines (fig. _____) Description _____

_____ (fig. _____) Description _____

_____ (fig. _____) Description _____

4.2 Autre façon d'aborder cette partie du texte: lire les paragraphes intermédiaires et remplir le tableau suivant:

Organisation de la fourmilière		
Classes d'individus		
A. La reine Caractéristiques: Voir fig. _____	B. _____ Caractéristiques: Voir fig. _____	C. _____ Caractéristiques: Voir fig. _____

5. Lecture du segment commençant par: "ces ouvrières accomplissent des tâches variées..."

Descripción de ces tâches:

1. 2. 3. ...

6. Lecture des paragraphes 5 et 6 (sauter pour l'instant les "REMARQUES"). Observer les expressions soulignées **vous pourrez** et **voyons**. Elles servent à attirer l'attention du lecteur et à l'inviter à réaliser certaines opérations:"

"Vous pourrez" —————> remarquer des comportements . . ."
 "Voyons" —————> quelques exemples:"

Le paragraphe No. 6 décrit d'autres fonctions accomplies par les _____. Identifiez ces fonctions et mettez-les dans le tableau ci-dessous:

1. Lorsqu'une ouvrière découvre une graine (. . .) elle revient directement au nid.
2. . . .
3. . . .
. . .

7. Lecture du dernier paragraphe.

Quelle généralisation fait-on dans la conclusion?

D'après cette généralisation, tous les animaux présentent des **similitudes** et des **différences**:

Similitudes	Différences

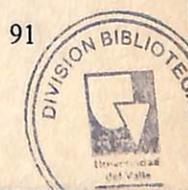
8. Tableau récapitulatif. D'après la lecture précédente remplissez le tableau suivant:

ORGANISATION D'UNE COLONIE DE FOURMIS				
Classement des individus	Caractéristique	Fonctions	Similitudes avec les vert.	Différences avec les vert.
A				
B				
C				

II

EXERCICES DE GRAMMAIRE

1. La fonction anaphorique. Certains mots (adjectifs possessifs, démonstratifs, pronoms, des mots comme **cas**, **phénomène**, etc.), servent à reprendre une idée déjà exprimée. Ainsi, l'expression "des milliers d'ouvrières" est reprise dans le texte par l'expression "ces ouvrières", par le pronom "elles", etc. Cherchez tous les termes qui remplacent "des milliers d'ouvrières" et mettez-les en relation avec les verbes qui leur correspondent:



Ex: Ces ouvrières → accomplissent. . .

2. Faites le même travail, en cherchant les termes qui remplacent "une ouvrière".

Une ouvrière → découvre . . .

3. Tous ces verbes sont à la troisième personne du singulier ou du pluriel. Rangez-les dans le tableau suivant:

3 ^e personne pluriel	3 ^e personne singulier
Ces ouvrières accomplissent	la miellée qui suinte . . .

(Un autre exercice possible: identifier les infinitifs de ces verbes)

4. Adjectifs démonstratifs. Trouver les adjectifs démonstratifs + les substantifs qui remplacent les expressions suivantes:

des milliers d'ouvrières →
 le chemin →
 les échanges de nourriture →
 la terre de ce chemin →
 des ouvrières (11 A) →

5. Chercher à quoi renvoient les adjectifs possessifs dans le texte:

ses antennes →
 son butin →
 leur tour →
 ses antennes (fig. 13) →
 leur abdomen →

Ranger ces adjectifs possessifs dans le tableau suivant:

3^e pers. singulier

3^e pers. pluriel

Ranger les adjectifs possessifs de la 3^e personne du singulier dans le tableau suivant:

masculin	Féminin	Pluriel

Ranger les adjectifs possessifs de la 3^e personne du pluriel dans le tableau suivant:

Masculin	Féminin	Pluriel

6. Travail sur les pronoms indéfinis et définis (un autre, l'autre)
Chercher les termes qui remplacent les expressions soulignées, dans le texte:

- qu'elles déplacent des chambres profondes à **d'autres** →
- **d'autres** qui empruntent le même chemin →
- **les autres** la suivent →
- elle est rapidement touchée par **d'autres** →
- l'une, **l'autre** pousse →

III

EXERCICES DE PRODUCTION

1. Faire des énoncés descriptifs à partir des éléments suivants:

les ouvrières	capturer	graine (f)
	soigner	proie (f)
	rechercher	butin (m)
	rapporter	larve (f)
	tuer	insecte (m)

2. Composer deux phrases avec les éléments suivants:

le mâle	à la petite taille à l'abdomen volumineux avec des ailes permanentes avec des ailes jusqu'au vol nuptial	meurt après le vol nuptial a l'unique rôle de pondre
		a l'unique rôle de pondre

3. Les possessifs: faire des phrases qui se réfèrent à chaque insecte:

le mâle:	son	nid	sont	courte
les reines:	sa	travail	est	volumineux
l'ouvrière:	leur	corps	est	important
les fourmis:	leurs	vie	est	organisée

Exemple: la reine: son rôle est pondre

4. Faites une courte description d'un autre insecte vivant en société.
Essayez d'utiliser les informations suivantes:

Habitat	Constitution de la ruche	Membres composant la colonie et leur fonction	Avantages que l'homme peut tirer des abeilles
<ul style="list-style-type: none"> - Une ruche - un arbre creux - autre cavité à l'abri des pluies 	<ul style="list-style-type: none"> - les alvéoles - forme générale de la ruche - fonctions 	<ul style="list-style-type: none"> - la reine - les ouvrières - les faux bourdons 	<ul style="list-style-type: none"> - dans l'agriculture - dans la nourriture - dans la médecine