

**SOCIEDAD MEXICANA DE
COMPUTACIÓN EN LA EDUCACIÓN**

XIX SIMPOSIO INTERNACIONAL

CIUDAD DE AGUASCALIENTES

25-29 DE OCTUBRE DE 2003

Contextos Emergentes en el Aprendizaje.

Dr. Daniele Visentin Morelato

**Método del Maestro-estudiante.
Las glototecnologías en un proceso
hermenéutico de aprendizaje
de una lengua extranjera.**

Introducción

Al hablar de glototecnologías y de aprendizaje de lenguas extranjeras, estamos hablando de Glotodidáctica o Ciencia de la Educación Lingüística. Esta ciencia, la cual se forjó en Italia alrededor del 1970, tiene como finalidad la de estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras¹, segundas², étnicas³, clásicas⁴, de lenguas sectoriales⁵ y de lenguajes.

Pero, ¿Qué es la Glotodidáctica?

En síntesis, podemos afirmar que si la Lingüística Teórica y la Aplicada siguen todavía afirmando que al estudiar científicamente las lenguas y los lenguajes, podemos estudiar unas técnicas o unos métodos adecuados para el aprendizaje de los mismos, la Glotodidáctica se presenta como una ciencia más práctica que en lugar que estudiar el objeto del proceso, produce su mayor esfuerzo en el estudio del mismo proceso y de sus actores principales, estableciendo con las demás ciencias del Lenguaje, Lingüística incluida, y de la Persona, una relación de afinidad e intensa colaboración con el objetivo de solucionar el problema pedagógico que se manifiesta en el estudio de lenguas, culturas y lenguajes.

Por ser lo glotodidáctico un enfoque emergente en América Latina, definir el estado de la cuestión es una operación compleja, puesto que presupone la reconstrucción de su historia a lo largo de los siglos, además de que no cabe duda que muchos de los planteamientos teórico-prácticos, no por ser antiguos forman parte necesariamente de la memoria histórica de esta ciencia.

Por las mismas razones, es lógico entonces pensar que el acto didáctico en la enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura extranjeras, no siempre es homogéneo.

En efecto, entre lo que sugieren los investigadores y lo que sucede en los salones de clase hay un profundo abismo que nos hace pensar realmente en la heterogeneidad de la práctica-glotodidaxis⁶.

¹ Lengua y cultura extranjera estudiadas en un contexto o en un país donde no son vehiculares, lengua y cultura rusa estudiadas en México por un mexicano, por ejemplo.

² Lengua y cultura extranjera estudiadas en un contexto o en un país donde son vehiculares, lengua y cultura rusa estudiadas en Rusia por un mexicano, por ejemplo.

³ Lengua y cultura de la comunicad o de la familia en la cual se vive y se actúa, insertadas en un contexto donde esta lengua y cultura no son vehiculares, lengua y cultura de los emigrados o inmigrados, por ejemplo.

⁴ Lengua y cultura que se han quedado muertas, es decir que se han quedado en una condición de *status quo*.

⁵ Jergas o lenguajes de los profesionales, lenguaje del derecho o de las flores, por ejemplo.

⁶ La Glotodidáctica trabaja sobre dos líneas, una teórica y una más práctica que se relaciona con el conjunto de acciones y de comportamientos que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje manifiestan diariamente. Este segundo aspecto es la glotodidaxis, es decir, la práctica cotidiana de la Glotodidáctica.

Este complejo e híbrido “universo”, en estos últimos cinco años de investigación y docencia, fue pasando bajo un análisis crítico y severo que me permitió fijar prerrogativas, lo más atendibles posible, sobre las cuales, se construyó sucesivamente, un aparato de nuevas propuestas metodológicas, llamado **Método del Maestro-Estudiante**⁷.

⁷ Daniele Visentin, *El italiano de lengua inútil a útil: un curriculum glotomatético y universal para mexicanos*, tesis de Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

Método del Maestro-Estudiante. Conceptos filosóficos y teóricos.

El *método humanístico-afectivo del Maestro-Estudiante* se podría resumir en la siguiente fórmula:

**+ competencia glotodidáctica
- distribución centralizada del saber**

Este método tiene una finalidad específica: la **formación de talentos** a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la **competencia glotomatética**.

El proceso en acto (**work in progress**) de **transformación glotomatética** es evidentemente gradual, ya sea desde un punto de vista teórico o práctico: el agente-docente, poco a poco, va transformando espontáneamente su propia identidad y papel en el corazón del grupo, emigrando desde la posición – esfera de competencias – de distribuidor del “saber” a escenarios intermedios de tutor, consejero, ayudante, observador y *distractor* hasta asumir el papel de compañero de viaje de sus propios estudiantes (**agente entre los agentes, estudiante entre los estudiantes**).

Por el otro lado, los agentes-estudiantes emigran desde el estado inicial de discípulos a los intermedios de tutores, consejeros, ayudantes y observadores hasta alcanzar la madurez didáctica que les permita entrar en la esfera de docentes y formadores de sí mismos o de otros sujetos.

En efecto, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura extranjeras, lengua y cultura segundas, lengua y cultura étnicas, lengua clásica y de micro-lenguas – es decir desde un punto de vista glotodidáctico – el profesor es llamado no sólo a la enseñanza de la lengua y la cultura que permitirán al estudiante comunicarse en otros contextos lingüísticos o culturales, sino también y sobre todo a formar o favorecer en ellos la formación de la **competencia glotomatética (learning to learn)** que los estimule a alcanzar una cierta autonomía glotodidáctica que facilite en ellos, el aprendizaje o la enseñanza de otras lenguas y lenguajes.

La competencia glotomatética ayuda al estudiante en la adquisición de la **autonomía del aprendizaje** o del **aprender a aprender** y cubre con los requisitos psicológicos, psicolingüísticos, neurolingüísticos, psicodidácticos y educativos de un abordaje glotodidáctico humanístico-afectivo: el estudiante, a través del mecanismo del **transfer positivo**, llega a utilizar para una disciplina, conocimientos o habilidades de adquisición que hizo de su propiedad en otras disciplinas (**glotomatética sincrónica**) o sólo por el hecho de haber estudiado una lengua o cultura puede seguir perfeccionándola por todo el resto de su vida o adquirir de manera habilitada otras lenguas y culturas extranjeras o segundas, según los diferentes casos (**glotomatética diacrónica**).

Este principio glotodidáctico tiene notoriamente una relación con la **teoría psico-pedagógica sobre la formación mental**, del Prof. Renzo Titone⁸: *la formación del sistema dinámico de las capacidades cognitivas (sensoriales e*

⁸ Titone, Renzo, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Guerra, Perugia, 1999.

intelectivas) de un ser humano, es decir, la mente, implica el desarrollo total y armónico de todas sus capacidades.

El **carácter holístico** de la formación mental, a su vez obliga a que cada aprendizaje no represente un hecho aislado, sino que tenga **efectos difusivos**.

La "totalidad" y la difusividad del aprendizaje corresponden entonces al principio de **interdisciplinariedad**, es decir, generalización de los efectos formativos de un aprendizaje específico que sólo de esa forma y por medio del *transfer of training* y en función del principio de **aprendizaje vs. adquisición** de Krashen⁹, se puede transformar en una adquisición.

Es más, para que el **orden natural de aprendizaje** venga respetado es necesario un **transfer pro-activo positivo** que se realiza cuando un primer aprendizaje A influye sobre un segundo aprendizaje B o **reactivo positivo** en el cual un segundo aprendizaje B actúa sobre el primer aprendizaje A. Si, por el contrario, en lugar de facilitación hay obstáculo o **transfer negativo**, la adquisición o la modificación de una adquisición no tienen lugar.

De esta forma, insiste Titone, *el "yo", unificando en sí mismo todas las adquisiciones de la persona (unidad del yo), las pone al servicio de todas sus funciones y el intelecto, abstrayendo de la singularidad de los datos y ordenándolos por categorías en los cuadros universales del pensamiento (poder "universalizante" del intelecto), garantiza la comunión de los mismos y entonces la comunicabilidad de las adquisiciones.*

El transfer, por lo tanto, es un proceso de unificación vertical, desde el plan táctico al estratégico, desde el plan **olodinámico** al **egodinámico**, y en la práctica del *aprender a aprender*, se relaciona con la adquisición no sólo de los contenidos específicos de la tarea, sino también con las modalidades operativas generales utilizables en tareas en parte similares y en parte diferentes.

Psicolingüística, Neurolingüística, Psicodidáctica y Glotodidáctica coinciden con que para que el transfer tenga efecto y se realice interdisciplinariedad es necesario privilegiar un procedimiento de carácter *inductivo-heurístico* en el intento de conducir al alumno hacia la generalización de los principios y de los criterios.

La enseñanza debería de empezar desde la problemática y llegar a la temática a través de la siguiente cadena de evolución:

Percepción del problema (global) _____ Formación de las hipótesis, _____
 _____ Verificación _____ Formulación de la tesis o del tema

La Psicología de la Instrucción o de la Formación como hoy en día se prefiere nombrar, ofrece a este método humanístico-afectivo unas contribuciones notables, sobre todo cuando se empieza a entrar en la esfera de competencias del **Constructivismo**.

⁹ Krashen S.D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

En un nivel glotodidáctico la fractura entre un proceso de enseñanza-aprendizaje más **formativo** en los primeros años de estudio y uno claramente **instructivo** en los sucesivos, nos entrega un corpus notable de reflexiones y consideraciones ulteriores.

Antes que nada, es necesario reflexionar sobre el concepto de lengua y cultura extranjera y por consecuencia sobre el concepto de **contexto extranjero** en el cual se aprende o se adquiere una lengua y una cultura.

En este sentido, cobra interés la **Second Language Acquisition Theory** de Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell¹⁰.

Es evidente que en los primeros años de vida, el sujeto adquiere o por lo menos está favorecido en ello, por los estímulos externos, por su relación con los coetáneos o con personas de otras edades, en la adquisición inconsciente y natural de la lengua y cultura materna y de otras lenguas y culturas también, mientras que, este mecanismo de soporte hace falta en los años sucesivos y el sujeto en el estudio de las lenguas, sólo tiende a aprender de manera racional y consciente.

Por ello, es consecuente un proceso gradual de **pérdida de la motivación**.

Además, en el estudio de lenguas y lenguajes, agrega Krashen, se debería de favorecer la **reproducción de las condiciones de la adquisición**, aún pasando por el estado intermedio del aprendizaje.

Es de todas formas axiomático que el estado inicial de adquisición de la lengua y cultura materna no se puede reproducir o que sea de difícil imitación en edad más avanzada, característica que, entre otras cosas, es peculiar en el estudio de la lengua y cultura extranjera puesto que al sujeto que aprende se le piden competencias lingüísticas y culturales en una lengua y una cultura que no son vehiculares en el contexto socio-lingüístico en el cual vive.

¿ Cómo es posible entonces, reproducir un contexto natural y auténtico para el que se acerca al estudio de una LCE?

La respuesta que nos brinda el Constructivismo es simple y estimulante: el individuo, igual en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento que en aquellos afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una **construcción propia** que se produce a diario, como **resultado de la interacción entre estos factores**.

El **conocimiento** no es una copia de la realidad, sino una **construcción del ser humano**.

La persona realiza esta construcción por medio de los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en relación con el mundo que lo rodea.

La construcción que realizamos a diario y en todos los contextos en los cuales se desarrolla nuestra acción, depende de la representación inicial que nosotros tenemos sobre la nueva información y de la actividad externa o interna que desarrollamos con respecto a ella.

La construcción se vuelve entonces un **trabajo mecánico**.

¹⁰ Ver nota 9.

Los esquemas son las herramientas de nuestro oficio, unos instrumentos específicos que, por lo general, son útiles para una determinada función y se adaptan a ésta y no a otras.

Además, para comprender las situaciones de la vida cotidiana es preciso poseer una representación de los diferentes elementos ahí presentes.

Total que, el individuo es según el Constructivismo un ente bastante diferente del concepto tradicional de estudiante, es un ser humano que en edad ya avanzada, alcanzó un nivel de complejidad y experiencia en la construcción de los conocimientos, que se presenta en el estudio de las lenguas y lenguajes, como un **sujeto único y no repetible**, y el **contexto** personal, familiar y social en el cual actúa es por consecuencia y de la misma manera, **único y no repetible**.

Como bien ilustró Vigotsky¹¹, el conocimiento es el producto de una interacción social y de la cultura y en el caso específico de las lenguas y de los lenguajes, éstos se adquieren antes en un contexto social y luego se almacenan en el interior, se interiorizan.

De aquí se manifiesta, como indispensable, el hecho de que en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, el contexto lingüístico-cultural desde el cual debería de emerger el proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre y sin dudas el mismo del sujeto que aprende y nunca aquello arbitrario, artificial o representativo de otra persona, aunque el proceso de interiorización del sujeto es producto de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Ambos contextos de lengua y cultura extranjera, el contexto del que aprende o del que adquiere, - que en palabras de Vigotsky, correspondería al estado del desarrollo mental determinado por la capacidad de solucionar independientemente un problema (**zona de desarrollo real**) -, igual que el contexto curricular - que por el contrario sería el estado de desarrollo mental determinado por la resolución de un problema bajo guía o en colaboración con otras personas, más adultas o sabias (**zona de desarrollo potencial**) -, son evidentemente porciones o representaciones de una realidad más compleja.

Sin embargo, al final, el más productivo y adecuado para la adquisición es el contexto único y no repetible de cada individuo y su esquema mental que en términos "vigotskyanos" representaría la **zona de desarrollo próximo**, el fruto de la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Así que, este gran anhelo de la Glotodidáctica, es decir, la ambición de volver a crear en un contexto ajeno y lejano, la exacta copia del contexto en que unas lenguas y culturas extranjeras son vehiculares, se esfumaría de una vez, en cuanto **porción o visión limitada que cada estudiante tendría que imitar pasivamente**, una sobre-estructura de difícil comprensión y autoritariamente impuesta sobre lo que Krashen define el **orden natural de la adquisición lingüística** - es decir la oferta al estudiante de una **lengua y cultura comprensible e inmediatamente superior a la recién adquirida** - y sobre el equivalente concepto teórico de la Psicología Cognitiva y en lo particular de

¹¹ Vigotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

Ausebel, Novack y Hanesian¹²: el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe ser estructurado no nada más sobre sí mismo, sino también en relación con el conocimiento que ya posee el estudiante, aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprende es lo que se aprende y se adquiere, lo que va a quedar completamente integrado en la estructura del conocimiento del que aprende.

Ello, no significa que el contexto social en el cual se inserta el evento comunicativo no es importante y peculiar en la enseñanza-aprendizaje de una lengua y cultura extranjera – aún por el hecho de que el aprendizaje no depende sólo de la actividad individual y como explica Vigotsky, condiciona el desarrollo cognitivo del sujeto -; es esto definitivamente primordial, pero debe de construirse a partir de la convicción que es la representación subjetiva o construida por cada individuo único y no repetible de una situación concreta o de un concepto que permite la manipulación interna y la confrontación con situaciones iguales o similares a la realidad, situación ésta, reproducida y analizada constantemente en estos últimos años de docencia e investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y lenguajes, que se define como “**auténtica-auténtica**”, es decir, no necesariamente surgida por compromiso didáctico.

El concepto de esquema subjetivo nos enlaza con G. Freddi y la teoría del **relativismo cultural**¹³.

Los procesos de **culturización (a-culturación y en-culturación), socialización y auto-promoción** no representan unas sobre-estructuras rígidas y formales sobre las cuales cada individuo tiene que modelar su **Weltanshaung**, su propia concepción de vida, sino unos esquemas mentales subjetivos.

Si estos procesos vienen interpretados como modelos o **socio-tipos** por imitar, los tiempos y los resultados en la realización de todos los objetivos que por sí mismos y por todas las motivaciones enlazadas con la esfera afectiva del individuo, son extremadamente heterogéneos, producirán situaciones individuales de triunfo, pero, posiblemente de fracaso también. Si por el contrario, será el sujeto único y no repetible a modelar su esquema mental ya existente sobre la base de nuevas formulaciones de hipótesis y archivo de informaciones y será él, el que atribuye el valor correspondiente a las estructuras lingüístico-culturales analizadas, además de garantizar la adquisición de tales competencias con respecto al principio de orden natural y además de favorecer la motivación, el fracaso no tendrá razón de existir.

El sujeto por medio de su misma acción, aniquilará cada conato de choque cultural y adquirirá nuevos “inputs” por reorganizar en sus propios esquemas cognitivos, los cuales por lo general son simples y generales en las primeras fases de abordaje al estudio, pero sucesivamente, al volverse más experto el

¹² Ausebel, D. P., Novack, J. D. Y Hanesian, H., *Psicología Educativa*, México, Trillas, 1983.

¹³ Freddi, G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Utet Libreria, Turín, 2000.

sujeto, tienden a hacerse siempre más complejos y enredados, y en algunos casos, aquellos erróneos serán sustituidos por otros más correctos.

Asegurar la construcción de **aprendizajes significativos** en el estudiante es otro principio sobre el cual es fundamental reflexionar.

Hoy en día, por ejemplo, la mayoría de los textos didácticos para la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras nacen de intereses enlazados con la lengua y cultura segunda. En realidad son pocos aquellos que tienen una relación explícita con la lengua y cultura extranjera, o sea que son pocos aquellos que por ejemplo llevan por título, “ruso para hispano-parlantes, anglo-parlantes o franco-parlantes”, y menos aquellos del título “ruso para mexicanos, argentinos, haitianos, jamaicanos, etc.”

Las causas de todo esto son relativamente claras, aunque existen excepciones: por un lado, las editoriales prefieren el formato estándar, un producto comercial para todo el mundo en perjuicio de las diferencias evidentes entre realidades locales y “global village”, por el otro, las realidades locales no tomaron conciencia o si la tomaron fue sólo recientemente, sobre la particularidad de la enseñanza de la lengua y cultura extranjera para extranjeros que residen en un país en el cual aquellas lengua y cultura no son para nada vehiculares.

En breve, hace falta todavía en este sentido, una conciencia y una acción glotodidáctica concreta.

Además, es evidente que redactar un texto didáctico para extranjeros es mucho más difícil que redactar otro para mexicanos, haitianos, jamaicanos, etc.

Este segundo caso, en efecto, implicaría no sólo la **en-culturación** sino también la **a-culturación** del autor, procesos que por lo general son difíciles si no se vive o se vive sólo en parte la cultura de *el otro* desde sus entrañas.

El resultado de este “trend” mercantil-glotodidáctico es el siguiente: los estudiantes de lengua y cultura extranjera trabajan sobre materiales estándar que a pesar de encontrar justificación en su autenticidad y contemporaneidad histórica, a veces, presentan profundas lagunas desde el punto de vista del análisis y de la reflexión interlingüística e intercultural.

En efecto, hasta los años setenta del siglo pasado, la Glotodidáctica no se había planteado científicamente el problema: el Comunicativismo y aún antes, el abordaje y los métodos directos, no consideraban peculiar el problema arriba mencionado y pregonaban el aprendizaje de la lengua y cultura extranjera como si fuera lengua y cultura segunda, es decir, por medio de un proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa de una lengua determinada en aquella lengua, sin poner el acento sobre las diferencias e interferencias interlingüísticas e interculturales, o considerándolas evitables *a priori*.

Sin embargo, a partir de los años ochenta en adelante, el problema se ha vuelto a plantear.

La Psicología Humanística al servicio de la Glotodidáctica, hoy en día, ha enfatizado la atención sobre el **yo único y no repetible** de cada estudiante y sobre su personalidad como **interrelación dinámica entre yo y el mundo**. El estudiante viene involucrado en su totalidad, no sólo en el aspecto racional,

sino también en aquel de la motivación, en las características de su personalidad y sobre todo en el elemento afectivo, se da importancia también al concepto de **filtro afectivo**, a la **dimensión olodinámica y egodinámica** del sujeto, a los principios neurolingüísticos de **bimodalidad, direccionalidad y modal focusing** y a la necesidad de considerar como único modelo operativo eficaz aquello **inductivo**, y ésto, en términos científicos, corresponde a la necesidad de modelar métodos, técnicas, textos didácticos en correspondencia con el esquema psico-cognitivo de cada sujeto que aprende o adquiere en lengua y cultura extranjera.

Por ejemplo, avanzamos en este apartado una hipótesis muy sencilla de trabajo de análisis, síntesis y reflexión sobre el siguiente patrón gramatical.

En el estudio de la preposición *da* (en lengua italiana) con valor locativo (ej.: *vado dal falegname = vado al negozio del falegname*), a partir de un mismo material didáctico para toda la clase, resultaría aburrido para un estudiante franco-parlante o con una edificada competencia comunicativa en lengua y cultura extranjera francesa, insistir aún más sobre este aspecto morfológico-sintáctico puesto que este estudiante ya dispone a priori de un esquema cognitivo más flexible que el esquema que adopta el estudiante hispano-parlante o con competencia edificada en lengua española y cultura mexicana, mismo esquema que le permite una fácil y rápida asimilación de este “input” sólo a partir de una simple reflexión sobre el parentesco gramatical entre el *da* italiano y el *chez* francés.

Sin que el docente tome en cuenta esta variante interlingüística e intercultural, no se habilita el aprendizaje significativo, igual en el caso del franco-parlante que en el del hispano-parlante, el primero aburrido, el segundo desatendido.

Hay que preguntarse entonces cuáles son las estrategias que un docente o un estudiante pueden activar para actuar constantemente, en función de “monitor”, sobre estas variantes o prerrogativas que como expliqué antes, no se dictaminan sólo por las sobre-estructuras culturales y lingüísticas de la sociedad o de la familia a la cual el sujeto pertenece, sino y sobre todo, por los esquemas psico-cognitivos preexistentes e individuales.

Existen tres opciones sobre un plan típicamente constructivista.

A pesar de que en el Método del Maestro-Estudiante se dio prioridad a la tercera, ello no significa que las otras dos no se puedan integrar en el mismo proceso de hipertextualización “auténtica-auténtica” (tercera opción).

La primera, **hipertextualización subjetiva sobre texto tradicional**, es la más sencilla, sin embargo, no por eso, se puede considerar la más eficaz.

A partir del texto utilizado en clase, el sujeto que aprende, de manera paralela al proceso estándar de enseñanza-aprendizaje, efectúa por sí mismo y de manera espontánea las anotaciones (**tips lingüístico-culturales**) que permiten, la reorganización, eficaz y económica desde un punto de vista temporal (optimización de recursos), de la estructura lingüístico-cultural en objeto en su propio esquema mental pre-existente.

Sin embargo, en este caso, la eficacia y la economía de su propia intervención didáctica, no necesariamente se manifiestan como paralelas a la eficacia y a la economía de la intervención estándar, es decir, del texto tradicional, y ello

puede provocar pausas inútiles, distracciones, reducción del nivel de concentración y motivación y en algunos casos puede presentarse el fracaso. Además, el texto tradicional, se presenta por su misma estructura, en forma de “**circuito cerrado**” y ésto reduce notablemente el espacio y el tiempo para las anotaciones de los “tips matéticos”.

De aquí surge la necesidad de trabajar sobre “circuitos más abiertos” y la tecnología, en su versión más educativa, cara o económica que resulte, nos ofrece el **proceso hipertextual**, fundamento de las dos siguientes opciones.

La segunda opción, **hipertextualización arbitraria**, es positiva aunque pide una preparación específica al docente en la construcción del material didáctico. El texto presentado a los estudiantes no es un texto común y tradicional sino un hipertexto, es decir un texto que actúa “en profundidad”, con detenimiento, y que se hace garante de todos los caminos posibles en términos de personalización o individualización del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Ello, es positivo sólo de manera teórica, porque también el hipertexto arbitrario, al final, tiene un principio y un fin, aún cuando sea transitorio, flexible y reciclable. Ello significa que aunque podamos considerarlo más flexible y elástico en este sentido con respecto al texto tradicional, representa de todas formas, una visión partidaria de aquellas inmensas estructuras que son Lengua y Cultura, tan difíciles de presentar taxonómicamente, por lo de su extensión diacrónica y sincrónica, una visión partidaria que no respeta siempre y en cada caso, el concepto de no-repetibilidad y unicidad del sujeto que aprende.

La tercera opción, **hipertextualización “auténtica-auténtica”**¹⁴, es sin duda la más eficaz, aunque implique complejidad de ejecución y sentido de **disciplina y entrenamiento**.

El estudiante, único y no repetible, construye su propio hipertexto, en el cual inserta los esquemas psico-cognitivos que por razones de economía de tiempo y de eficacia operativa, representan los elementos únicos y no repetibles, útiles en su proceso personalizado de adquisición de la lengua y cultura extranjera.

Podemos afirmar en un cierto sentido, que el sujeto es **hermeneuta** en su viaje, en su mundo y de sí mismo.

Su **bitácora**, el gran hipertexto auténtico-auténtico de las tips integradas nace entonces del placer de descubrir y de hacer o construir la lengua y cultura extranjera de manera axiomática con:

- ? el esquema mental personal,
- ? la personalidad específica,
- ? la única y no repetible esfera afectiva y psico-comportamental,
- ? los ineluctables errores, equivocaciones o interferencias interlingüísticas e interculturales, utilísimas para monitorear sobre el proceso de reelaboración de los conocimientos que un sujeto ya posee a partir de la nueva información que recibe.

¹⁴ Ver **Método del Maestro-Estudiante. Conceptos prácticos.**

Así que, para favorecer la adquisición constructivista según esta tercera opción es indispensable que se manifieste un proceso paralelo de **disminución de la distribución centralizada de los conocimientos por parte del docente** y un **aumento de la competencia glotodidáctica del estudiante**.

En este sentido, cobra un papel fundamental, la glotomatética, la *learning by learn* o *by doing*, sincrónica o diacrónica, que rescata en el nivel glotodidáctico la afirmación vigotskyana sobre el aprendizaje considerado como una actividad social, como una interacción social, colaboración e intercambio con el otro y como sinergia positiva de la discusión y argumentación en grupo sobre las discrepancias entre estudiantes que poseen diferentes grados de conocimiento sobre un tema.

Durante el **proceso de metamorfosis**, el agente-docente, desde maestro-dios a tutor, consejero, compañero de viaje o estudiante, a clandestino-invisible, a través de la enseñanza de los modelos del *aprender a aprender*, debe favorecer en el agente-estudiante, la adquisición de la competencia glotomatética, hasta cumplir con papeles bastante singulares y heterodoxos para la didáctica tradicional, como el del **maestro-distractor** que transforma un valor aparentemente anti-pedagógico – la distracción - en una interesante pedagogía de monitoreo sobre el nivel de concentración y dedicación por parte del los estudiantes bajo régimen de trabajo cooperativo.

El estudiante, por su lado, se acerca gradualmente al estado de autonomía del aprendizaje, sin que se aniquile la confrontación con los compañeros por medio del trabajo cooperativo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde directo, se vuelve **cooperativo** y al fin **autónomo**.

En este proceso constructivista y cooperativista, único proceso que puede sancionar la modificación de los esquemas de conocimiento por parte de los estudiantes, garantizando de esta forma la adquisición del conocimiento significativo, es fundamental que cada sujeto actúe según una filosofía de fondo que se relaciona integralmente con la teoría del **pensador lateral** de De Bono¹⁵: *el pensador lateral es creativo, busca la novedad, procede de manera ilógica, a tientas, de un pensamiento a otro, está interesado en la riqueza, no selecciona caminos viejos, sino que abre nuevos, genera cuantos más posibles abordajes alternativos aunque ya haya encontrado el más prometedor, o trata de buscar nuevas formas de ver las cosas con el fin de encontrar alguna solución, actúa con el fin de actuar, no se mueve sólo hacia algo, sino que se mueve empujado por el interés de moverse, planea un experimento para ver si una idea puede subir algunas modificaciones, se mueve alrededor del problema sin fin o dirección, casi siempre comenta que está buscando, pero que no sabe lo qué está buscando hasta el momento en que lo habrá encontrado, se va hacia adelante y luego colma los vacíos, explora las veredas menos probables, asegura que se encontrará una solución, sin embargo no proporciona ninguna garantía sobre la excelencia de la solución.*

¹⁵ De Bono, E., *Lateral thinking. A Textbook Of Creativity*, NY: PENGUIN BOOKS, 1977.

Pensar de manera lateral representa, entonces, una filosofía de fondo a la cual sucesivamente añadir las micro-competencias más prácticas del **Cooperative Learning**:

- ? Las **comunicativas**: hablar en voz baja, no interrumpir un compañero que está hablando, hablar con respeto, hablar demostrando aceptación de las personas, ser conciso, permitir que todos comuniquen y expresen, hablar de manera convencedora, comunicar de forma precisa, hablar exteriorizando emociones, expresarse sin mensajes contradictorios, pedir auxilio, prestar ayuda, escuchar a quien habla, etc.;
- ? Las de **leadership distributiva**: hacer intervenciones que estimulen la profundización o la creatividad, intervenir resumiendo la cuestión o el estado de la cuestión, entregar informaciones para facilitar el aprendizaje, controlar que todos hayan entendido lo que se dijo, pedir sugerencias y opiniones, observar la forma con la cual procede el grupo, manifestar abiertamente aprecio hacia las intervenciones de los demás, aliviar las tensiones de grupo, atenuar las situaciones de *impasse* o los conflictos interpersonales, planear el trabajo otorgando los encargos, expresar cordialidad e interés para la participación, manejar los problemas interpersonales, tomar nota de lo que se va diciendo en el grupo y resumir lo que ya se dijo, facilitar la comunicación, controlar el tiempo a disposición para una determinada actividad de grupo, etc.;
- ? Las de **negociación en caso de conflicto**: presentar diferentes puntos de vista, manifestar aceptación de la persona cuando se critican los comportamientos, expresarse de manera clara y persuasiva, reconocer los elementos comunes detrás de posiciones diferentes, saber parafrasear las intervenciones de los demás, manifestar voluntad en cambiar de opinión, investigar sobre las necesidades recónditas, producir un *brainstorming* sobre las posibilidades de solución de un conflicto, encontrar un acuerdo satisfactorio para todos, etc.;
- ? Las de **problem solving** y **decision making**: definir un problema, generar flujos de ideas, evaluar ideas, tomar decisiones, etc.

Estas micro-competencias, además de contribuir a la formación del estudiante-buen ciudadano capaz de solucionar cada problema y dotado de un adecuado espíritu crítico, abren brecha sobre la glotomatética sincrónica y diacrónica.

El desarrollo de la competencia glotomatética del método constructivista del Maestro-Estudiante no es para nada fácil, por el contrario es un proceso complejo. Al docente, igual que al estudiante, se le pide **voluntad** y **aplicación glotodidáctica, entrenamiento** y **disciplina**.

Método del Maestro-Estudiante. Conceptos prácticos.

Vamos a ver como a partir de una Lección¹⁶ de tipo tradicional y por medio de una seria intervención tecnológico-educativa podemos llegar a una más apropiada *Work unity* según los parámetros del Método del Maestro-Estudiante. De igual forma es interesante notar como, al apoyarse al inventario de las glototecnologías, se pueden superar los límites de un abordaje definitivamente bastante anacrónico.

En rojo reproducimos por entero el texto de la “lección 15” de un curso de lengua rusa ubicado en la URL <http://www.aulafacil.org/Ruso/CursoRuso.htm>.

En negro anotamos las observaciones y sobre todo reproducimos los elementos hipertextuales con los cuales la “lección” se vuelve más competitiva en un plan glotodidáctico.

LECCION 15^a Verbo 1^a conjugación

GRAMATICA

En ruso para formar el **presente** del indicativo existen **dos tipos de conjugaciones** (de terminaciones). Sólo conociendo cada verbo se puede saber que tipo de conjugación se le aplica. En esta lección analizaremos el **primer modelo** de conjugación. Las **terminaciones** de esta 1^a conjugación presentan una ligera diferencia dependiendo de si el acento recae o no en dicha terminación del presente:

	Terminación del presente	
	Última sílaba átona	Última sílaba tónica
1º persona singular	У / Ю	У / Ю
2º persona singular	ЕШЬ	ĚШЬ
3º persona singular	ЕТ	ĚТ
1º persona plural	ЕМ	ĚМ
2º persona plural	ЕТЕ	ĚТЕ
3º persona plural	УТ / ЮТ	УТ / ЮТ

(*) Se destaca la sílaba sobre la que recae el acento de la forma verbal

¹⁶ El término “lección” nos hace venir a la memoria un método glotodidáctico más anacrónico, posiblemente un método formalista. Hoy en día se prefiere el concepto de “Unidad Didáctica”, aunque en el caso del Método del Maestro-Estudiante, preferimos el concepto de *Work-Unity*.

No obstante, **sólo conociendo cada verbo se puede saber dónde recae dicho acento.**

Se trata de un proceso de pensamiento vertical. De Bono y su teoría sobre el *lateral thinking*¹⁷ nos enseñan que aunque hayamos encontrado una óptima solución para nuestro problema es preciso no considerarla ni como la única ni como la mejor. Por ello, podemos intentar un camino opuesto al que nos propone la Lección tradicional. En lugar que pensar de poder conocer cada verbo para saber su conjugación o para saber dónde recae el dichoso acento, a lo mejor podemos partir exactamente de la conjugación y de su acento para poder conocer cada verbo.

Este segundo proceso es más correcto desde un punto de vista glotodidáctico, En efectos permite:

- 1) Activar en el estudiante el *placer de descubrir la lengua y sus reglas de construcción,*
- 2) Ayudar el control del *filtro afectivo* eliminando las situaciones de *impasse* o el sentido de impotencia frente una lengua que como todas las lenguas por su misma naturaleza es un **ente de difícil encuadernación**, sea en su eje sincrónico que en el diacrónico. Sobre todo al comenzar de un curso, muchos estudiantes se dejan engañar por la ecuación lengua = matemáticas, según la cual una lengua extranjera es un conjunto de normas que la rigen y al adueñarse de este conjunto de normas uno sabe la lengua. En realidad una lengua y una cultura son entes en continua evolución que sufren continuas transformaciones en todas sus constituyentes. Por ello comúnmente se habla de **lenguas vivas**.
- 3) Favorecer en el estudiante una correcta explotación de su potencialidad matemática para el aprendizaje. El estudiante puede tomar como recurso sus conocimientos previos en otras lenguas y culturas o en otras disciplinas.

Se trata entonces de manejar un proceso de **formulación de hipótesis** sobre las gramáticas de una lengua y cultura extranjera en lugar que un proceso de deducción de las mismas. En el Método del Maestro-Estudiante esta fase corresponde a la **etapa en-coactiva**, es decir, a la etapa de motivación en la cual se establecen los objetivos de la *work-unity* y se construye el primer arquetipo de la **bitácora** del mismo. Al **análisis** sigue luego una sucesiva etapa de **síntesis** de la información que se forjó y una definitiva fase de **reflexión** en la cual vamos a cerrar el círculo de las hipótesis para presentar la solución o las soluciones del problema.

En fin, una **gramática preventiva** que facilita la progresión del proceso de aprendizaje y devuelve a cada conocimiento la característica de ser **significativo** para el estudiante.

¹⁷ Ver nota 14.

Veamos algunos ejemplos:

	ГУЛЯТЬ			ЧИТАТЬ		
	Ruso	Castellano	Pronunciación	Ruso	Castellano	Pronunciación
1ª p. s.	ГУЛЯЮ	Paseo	/ gyLiAiu /	ЧИТАЮ	Leo	/ chitAiu /
2ª p. s.	ГУЛЯЕШЬ	Paseas	/ gyLiAich /	ЧИТАЕШЬ	Lees	/ chitAich /
3ª p. s.	ГУЛЯЕТ	Pasea	/ gyLiAit /	ЧИТАЕТ	Lee	/ chitAit /
1ª p. p.	ГУЛЯЕМ	Paseamos	/ gyLiAim /	ЧИТАЕМ	Leemos	/ chitAim /
2ª p. p.	ГУЛЯЕТЕ	Paseáis	/ gyLiAiti /	ЧИТАЕТЕ	Leéis	/ chitAiti /
3ª p. p.	ГУЛЯЮТ	Pasean	/ gyLiAiut /	ЧИТАЮТ	Leen	/ chitAiut /

	ОТДОХНУТЬ			НЕСТИ		
	Ruso	Castellano	Pronunciación	Ruso	Castellano	Pronunciación
1ª p. s.	ОТДОХНУ	Descanso	/ atdajnu /	НЕСУ	Llevo	/ nisY /
2ª p. s.	ОТДОХНЁШЬ	Descansas	/ atdajniOch /	НЕСЁШЬ	Llevas	/ nisiOch /
3ª p. s.	ОТДОХНЁТ	Descansa	/ atdajniOt /	НЕСЁТ	Lleva	/ nisiOt /
1ª p. p.	ОТДОХНЁМ	Descansamos	/ atdajniOm /	НЕСЁМ	Llevamos	/ nisiOm /
2ª p. p.	ОТДОХНЁТЬ	Descansáis	/ atdajniOti /	НЕСЁТЕ	Lleváis	/ nisiOti /
3ª p. p.	ОТДОХНУТ	Descansan	/ atdajnuT /	НЕСУТ	Llevan	/ nisYt /

VOCABULARIO

Ruso	Castellano	Pronunciación
БЕЛЫЙ	Blanco	/ biELi /
ЖЁЛТЫЙ	Amarillo	/ yOLti /
ОРАНЖЕВЫЙ	Naranja	/ orAnyivi /
КРАСНЫЙ	Rojo	/ krAsni /
ЗЕЛЁНЫЙ	Verde	/ ziLiOni /
СИНИЙ	Azul oscuro	/ sini /
ГОЛУБОЙ	Celeste	/ golubOi /
ЧЁРНЫЙ	Negro	/ chOrni /
КОРИЧНЕВЫЙ	Marrón	/ karichnivi /
СЕРЫЙ	Gris	/ siEri /
РОЗОВЫЙ	Rosa	/ rOzavi /

(m) Masculino; (f) Femenino; (n) Neutro

(*) En la palabra rusa y en la pronunciación se destaca la sílaba sobre la que recae el acento

En el Método del Maestro-Estudiante vamos a sustituir la tipología de lección (work unity) desde tradicional a matética.

Lean con atención este diálogo entre el tutor y el estudiante de un curso de aprendizaje de ruso con el Método del Maestro-Estudiante, considerando que el tutor no necesariamente representa un maestro de lengua sino casi siempre un glotodidacta, es decir, un experto en abordajes, métodos y técnicas para el aprendizaje de lenguas y lenguajes.

Estudiante:

¿Cómo podemos empezar a estudiar el ruso si no tenemos a la mano ningún maestro o ningún libro para el aprendizaje de esta lengua y cultura?

Tutor:

La primera etapa del método del Maestro-Estudiante es exactamente la de dar una solución a esta respuesta.

¿Cuáles estrategias vamos a adoptar?

Antes que nada vamos a necesitar un texto en lengua original, - por lo menos un texto, puesto que en la "lección tradicional" no lo tenemos - un texto que sea "auténtico-auténtico", es decir, un texto que no nazca con finalidades didácticas, sino comunicativas. La lengua no es didáctica sino comunicación.

¿Con qué medios o herramientas auténticas-auténticas podemos contar?

El libro o el maestro no son auténticos-auténticos. Ellos representan una *porción arbitraria y limitada* de la lengua y de la cultura que queremos estudiar. Necesitamos algo que nos permita "navegar" en profundidad, algo que se pueda manipular, forjar, canjear, borrar, recuperar, remodelar, necesitamos en fin algo que nos pueda permitir construir *nuestra gramática hipotética*.

Internet y la red telemática como medio por supuesto, el hipertexto como herramienta.

¿De acuerdo, pero Internet es un mar caótico de informaciones? Por dónde empezamos?

Me encanta el concepto de *caótico*. Internet lo es, igual que una lengua y una cultura, un caótico mar de informaciones y de datos que tenemos que descifrar. Lo caótico es lo nuestro porque exactamente nace sin ninguna finalidad específica que no sea la de comunicar un sentido o un significado.

Nuestra operación es la de reconducir lo caótico a lo ordenado (¿Existirá?), concientes de que esta operación es una actividad de deformación de la realidad

de una lengua y una cultura que no podemos como seres humanos abarcar completamente. Sin embargo, de manera contraria nos perderíamos y con nosotros nuestra motivación quedaría insatisfecha también. Vamos entonces a empezar a construir nuestro hipertexto, el primero de la bitácora.

¿De acuerdo, pero como vamos a encontrar el primer texto?

La respuesta está en su potencialidad matética, es decir en sus conocimientos previos, en su presente enciclopedia, en el conjunto conciente de sus sabidurías en disciplinas afines a una lengua y a una cultura – matética sincrónica – y en todo el conjunto de lenguas o lenguajes que ya dominan, totalmente o parcialmente – matética diacrónica -.

Creo haber entendido...Sé español...ruso no sé ...conozco el periódico Pravda...tengo un buen motor de búsqueda...órale ahí está... www.pravda.ru ... y ahora ¿qué onda? Nada más hay versiones en ruso que no sé ni de dónde empezar, una en portugués ... quién sabe, pero sí, qué bueno, hay una también en inglés. Así que, matética sincrónica igual a Pravda y matética diacrónica igual a inglés, parcial pero suficiente. ¿y ahora qué hago?

Pues a trabajar, a construir hipótesis sobre las gramáticas del ruso a partir exactamente de tus conocimientos previos.

Gracias. Aquí está la biografía de un periodista de la Pravda. La tengo en ruso y en ingles ...

<p>????? ????????????? ??????????</p> <p>gorshenin@pravda.ru</p> <p>????????? ? ??????????????, ???????????.</p> <p>????????? ?????? ? ???????????,</p> <p>?????????????, ?????? ?? ?????? ?</p> <p>????????? ?????????????? . ?</p> <p>"???????????????? ?????????". 1984 - 1986:</p> <p>????????? ? ?????????????? ?????? ???????,</p> <p>????????????????????? ? ??????????????</p> <p>????????????? "?? ??????? ??????"</p> <p>(???????????????? ?????? ???), "?? ???????</p> <p>?????????" (??????).</p> <p>?? ?????? ?????? ?? ??????????????</p> <p>????????????????????? ??? ?????? ? .?</p> <p>????????????????? ?????? ?????????? ?</p> <p>"?????????". 1987-1991 — ???????????</p>	<p>Vadim Gorshenin</p> <p>post@pravda.ru</p> <p>Born in the town of Tselinograd, the republic of Kazakhstan. I finished school in Andijan, the republic of Uzbekistan, and started the career of a journalist in Uzbekistan too, in the newspaper Andijan Pravda.</p> <p>I served in the Armed Forces during 1984-1986 and cooperated with such newspapers as Na Boyevom Postu (On the Battle Post v the Moscow ABM district), Na Strazhe Rodiny (Defending the Fatherland, the Leningrad military district). I started working at the Pravda newspaper during my studies at the Moscow State University.</p> <p>In 1987-19991 I was employed as a</p>
---	--

<p>??????????, 1991 — ??????????????, 1992-1993 — ??????????????, ?????????????? ??????????????, 1994-1998 ????, ?????????? ?????????????? "??????????", 1997-1998 — ??????????????, ?????????????? ?????????????? ? 1999 ? ????? — "????????.??".</p>	<p>reporter of a youth chamber. In 1991 v a correspondent of the education department. In 1992-1993 v a special correspondent, the manager of a youth correspondent point attached to the secretariat of the editorial office. In 1994-1998 I became a member of the administration board, a member of the board of directors of the JSC Pravda Editorial Office. In 1997-1998 I was a member of the editorial board, deputy editor-in-chief for home policy. In 1999 I became the editor-in-chief of the PRAVDA.Ru online newspaper. I take this position up to now.</p>
---	---

MI GRAMÁTICA HIPOTÉTICA.

- ? ? = preposición **en**
- ? ????? = nacido. ¿Cuál será la raíz del verbo? ¿????, ?????, ????? o ????? ¿Cómo lo descubro? Fácil. Las pongo en un motor de búsqueda e intento reconstruir las conjugaciones de este verbo recuperando textos “auténticos auténticos” en la red.
- ? ????? ? ????? = acabé la escuela en Andijan. El mismo trabajo sobre las raíces y las conjugaciones de un verbo lo voy a hacer por ????? y luego comparo “nacer” con “acabar”. Es interesante notar que la frase “I finished school in Andijan” en inglés utiliza 5 palabras mientras en ruso 4. Hipótesis: ¿Será el ruso como el español, es decir una lengua en la cual es posible omitir el sujeto puesto que el mismo verbo lo indica?

.....

- ? En el último párrafo encontramos varias veces ????. En su correspondiente parte en inglés se encuentra muchas veces “I”. A lo mejor ???? significa “yo”.
- ? ????? ?????: Si ????? significa redactor que es lo más probable, ????? ? significa “jefe”. ¿Y cómo será “jefa”, “jefes” o “jefas”? Hay que buscar otra vez con el motor de búsqueda, a lo mejor podemos hacer hipótesis sobre el singular, el plural, el femenino y el masculino, es decir sobre la formación del número y del género de sustantivos o adjetivos, siempre y cuando este idioma tan difícil, el ruso, tenga una lógica de construcción gramatical parecida o similar a la de las lenguas

neolatinas. Encontré ?????, ??????, ?????? y ?????a?. Probablemente género y número tienen estas terminaciones: **ninguna**, ?? ?? y **a?**. Si así fuera deberían de existir también ????????, ??????????, ?????????? y ?????????a?. Hay que averiguarlo. Después de una breve búsqueda encontré **p????????**, **p????????** y ??????????. Otras dos terminaciones diferentes: ? y ?. La cuestión es más compleja. Merece una mejor investigación. Late mucho ? para femenino singular puesto que en los apellidos, las mujeres toman el del esposo y se le junta una ?.

? Y verbigracia

Conclusiones.

Dejamos que sea el lector a completar esta gramática hipotética del ruso. Nuestro papel, en este artículo, fue el de proporcionar algunos conceptos teóricos y filosóficos y algunas sugerencias prácticas para el uso de las glototecnologías en un proceso hermenéutico de aprendizaje de una lengua extranjera.

Algunas conclusiones sin embargo las tenemos que trazar.

El papel de la tecnología educativa puede ofrecer algunos valores de más, asociados a los mecanismos cognitivos, psíquicos y afectivos que el actor ejerce.

Entre los objetivos de la motivación, sea ella global o específica, emerge aquel de la toma de conciencia de la necesidad de adquirir el paradigma de la *autonomía del aprendizaje* o del *aprender a aprender*.

El estudiante tiene que reflexionar y apoderarse del concepto del mecanismo de *transfer positivo* de una disciplina a otra, es decir, del proceso por el cual, se vuelven útiles, los conocimientos o habilidades ya hechos propios o adquiridos en otras disciplinas (*glotomatética sincrónica*) y tiene que convencerse que el conocimiento de una o más lenguas y culturas representa un medio útil para el perfeccionamiento de la misma lengua y cultura materna o para el estudio y adquisición habilitada de otras lenguas, sean ellas extranjeras, segundas, clásicas, étnicas, sectoriales o lenguajes (*glotomatética diacrónica*).

Esta competencia que cubre, entre otras cosas, *in toto*, las dimensiones espacio-temporales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que, al mismo tiempo, representa de ello un medio y un objetivo, es condición necesaria para un empleo educativo-formativo de la tecnología, la cual, por naturaleza, a su vez, puede ser el instrumento más apto o el dibujo más ideal de la competencia misma.

Tomando en préstamo del estudioso de tecnología educativa, Jaime Sarramona, el concepto de *racionalidad — justificación razonada, explicable por argumentos no puramente subjetivos, sino compartidos y verificables, argumentos científicos y, por consiguiente, de patrimonio colectivo — el actuar*, pero también el *reflexionar tecnológico*, en fase de motivación y en perspectiva glotomatética sincrónica y diacrónica, permite numerosas aplicaciones.

La exploración del contenido de un *software* o *courseware*, la navegación en red o la construcción de hipertextos, ya son definitivamente *per sé* procesos de carácter científico y patrimonio colectivo y es exactamente en esta última hipótesis de utilización, que debe de formarse la mente del glotodidacta.

En la era de la globalización, en la cual, el patrimonio universal de los “saberes” y de los conocimientos se multiplica a cada instante y vertiginosamente en calidad y cantidad, el saber de cada ser humano se vuelve cada vez más subjetivo y cada vez menos científico: ya es inadmisibile un modelo en el que existe un sujeto centralizador de la distribución de los conocimientos y otros sujetos llamados a imitar reglas y comportamientos de manera mnemónica o servil.

Al contrario, es cada vez más necesario un trabajo de *construcción colectiva del conocimiento*, que permita una sensible economía en las áreas de los recursos humanos.

Ya se acabó la era del “quién lo hace por sí mismo, lo hace mejor”, ahora se piensa y se confirma que “tres cabezas piensan mejor que una”, a pacto que actúen de manera racional, objetiva y organizada.

Una tecnología aplicada con racionalidad abre de esta forma las puertas al pensamiento objetivo y colectivo, condición *a priori* para que se manifieste una reflexión glotomatética eficaz.

Bibliografía.

- ? AUSEBEL, D. P., NOVACK, J. D. Y HANESIAN, H., Psicología Educativa, México, Trillas, 1983.
- ? CARRETERO, M., Constructivismo y educación, Y. Luis Vives, 1993.
- ? DE BONO, E., Lateral thinking. A TEXTBOOK OF CREATIVITY, NY: PENGUIN BOOKS, 1977
- ? FREDDI, G., Psicolinguística, sociolinguística, glottodidattica, Utet Libreria, Turín, 2000.
- ? KAUFMAN, R., Planificación de sistemas educativos, Trillas, México, 1973.
- ? PIAGET, J., La representación del mundo en el niño, Madrid, Morata, 1980.
- ? PIAGET, J., El nacimiento de la inteligencia en el niño, Madrid, Aguilar, 1969.
- ? PORCELLI G., DOLCI R., Multimedialità e insegnamento linguistico, Utet Libreria, Turín, 2000.
- ? SARRAMONA J., Tecnología educativa (Un valoración crítica), Ediciones Ceac, Barcelona, 1990.
- ? VIGOTSKY, L., Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Pléyade, 1985.
- ? VISENTIN, D., El italiano de lengua inútil a útil: un curriculum glotomatético y universal para mexicanos, U.N.A.M., Tesis de Doctorado en Pedagogía, 2003.