

El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura*

L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature

Susanne Richard, Ph.D.**

Universidad de Sherbrooke

RESUMEN

Hemos realizado una tesis doctoral dirigida a la identificación y jerarquización de las finalidades de la enseñanza de la literatura en cursos pertenecientes a la escolaridad pre-universitaria. Nuestra investigación ha recurrido a dos enfoques investigativos complementarios. El primero de ellos consiste en un análisis documental basado en el análisis de contenido. Con fundamento en este análisis descriptivo y crítico, se ha desarrollado una investigación interpretativa destinada a comprender las finalidades asignadas a esta enseñanza. Consideramos que la selección de una metodología mixta, que combina elementos cuantitativos y cualitativos, es inusual pero prometedora para la investigación en didáctica de la literatura, por tratarse de un campo todavía demasiado impregnado de implícitos y de indeterminaciones metodológicas.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, literatura, enseñanza secundaria, enfoque metodológico mixto, análisis de contenido.

RÉSUMÉ

Nous avons mené une recherche doctorale visant à identifier et à hiérarchiser les finalités de l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité pré-universitaire, dans la perspective de la construction d'un modèle didactique de cet enseignement. Notre recherche a fait appel à deux démarches d'investigation complémentaires. La première consiste en une analyse documentaire de type analyse de contenu. Cette analyse descriptive et critique a été suivie d'une démarche interprétative afin de comprendre les finalités assignées à cet enseignement. Le choix d'une approche méthodologique mixte, qui combine des éléments quantitatifs et qualitatifs, nous semble inusité et prometteur pour la recherche en didactique de la littérature, un champ encore trop souvent imprégné d'implicites et de flous méthodologiques.

MOTS-CLÉS

Didactique, littérature, enseignement secondaire, approche méthodologique mixte, analyse de contenu.

* *Recherches Qualitatives*, vol. 26 (1), 2006, 181-207. ISSN 1715-8705, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2006 Association pour la recherche qualitative. Versión al español autorizada por su autora a María Elvira Rodríguez Luna. Grupo de investigación "Lenguaje, cultura e identidad". Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá (Colombia). *L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: parcours d'une approche mixte.*

** Richard terminó un doctorado en didáctica en el año 2004. Actualmente, ocupa el cargo de consejera pedagógica en la Comisión Escolar de Laval, el cual había temporalmente abandonado para ejercer las funciones de profesora invitada en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Montreal y, luego, como profesora adjunta en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Sherbrooke, donde permanece encargada de varios cursos. Sus intereses de investigación recaen sobre la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la secundaria en articulación con la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Introducción

La didáctica del francés como lengua primera es una disciplina relativamente joven si la comparamos con las que provienen de sus referentes teóricos, como la lingüística o la psicología. Efectivamente, tan solo a partir de los años setenta, emerge como campo de investigación.

Si la didáctica del francés como primera lengua es joven, la didáctica de la literatura lo es aún más. La dificultad de situar la enseñanza de la literatura en el seno del francés como disciplina, sin duda, explica en parte la dificultad de la didáctica de la literatura para hacerse reconocer como disciplina pero, al mismo tiempo, justifica su búsqueda permanente de identidad. Ciertamente, otra razón que explica este relativo retardo está ligada a la investigación en su propio dominio. En efecto, existen pocas investigaciones en didáctica de la literatura, y las existentes son poco locuaces respecto a su metodología, pero, si se quiere desarrollar una comunidad de investigadores en didáctica de la literatura, es indispensable una reflexión metodológica. En tal sentido, consideramos, como lo plantea Dufays (2001: 8), que “la credibilidad de las investigaciones reposa ampliamente, o mejor, prioritariamente, en el rigor de su metodología”. Por tal razón, en el presente artículo, haremos explícita la metodología empleada en el marco de nuestra investigación doctoral sobre didáctica de la literatura.

En primer lugar, describiremos el contexto, la problemática y los objetivos de investigación y, posteriormente, expondremos cada una de sus etapas, inscrita en una perspectiva mixta en la que se articulan la investigación cualitativa y la cuantitativa. Mediante esta selección metodológica, nos proponemos establecer la claridad necesaria frente a la didáctica de la literatura y aspiramos que permita enriquecer la reflexión metodológica y los resultados de las investigaciones (Pinard, Potvin y Rousseau, 2004).

Contexto y problemática de la investigación

La disciplina “francés” tiene un lugar entre las disciplinas escolares. La lengua –objeto de

aprendizaje en la clase de francés y medio de aprendizaje de todas las disciplinas escolares– da forma al lenguaje como herramienta básica de la actividad humana, puesto que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje (Vygotski, 1985).

Si se asume que el fin de la educación es la formación de un ciudadano del mundo, capaz de juicio y de razón, y que sus finalidades se orientan principalmente a permitir el desarrollo de su pensamiento creativo, sus facultades intelectuales, su juicio, su autonomía y su sentido de la responsabilidad (Legendre, 1993), entonces las finalidades de la enseñanza del francés como primera lengua se conjugan con las finalidades de la escuela. Al constituir el lenguaje el principal medio por el cual los seres humanos se relacionan y se comunican entre sí, la clase de francés constituye el lugar privilegiado para llevar a los alumnos, a través de la lectura, la escritura y la comunicación oral, a participar en la vida social, cultural y democrática de la sociedad a la que pertenecen, así como a vincularse a otras culturas. Mediante la lectura de textos variados, la escritura y la comunicación oral, los estudiantes desarrollan su sentido cívico y su espíritu crítico; aprenden que las palabras no se limitan a la expresión del pensamiento sino que estas lo originan mediante un movimiento permanente del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento (Schneuwly y Bronckart, 1985). La literatura, por ser uno de los componentes de la enseñanza del francés como primera lengua, es un medio privilegiado para lograr las diversas finalidades perseguidas por la escuela y por la clase de francés, tal como lo afirma Yves Reuter:

La variedad de objetivos y finalidades asignados a la enseñanza –aprendizaje de la literatura es [...] impresionante: desarrollar el espíritu analítico, desarrollar las competencias lingüísticas, desarrollar las competencias en lectura y escritura, desarrollar los saberes literarios, desarrollar el bagaje cultural del estudiante, desarrollar su espíritu crítico, permitirle la apropiación de un patrimonio, desarrollar su sentido estético y su sensibilidad, permitirle el placer, participar en la formación de su personalidad [...] (Reuter, 1999: 197)

Tales finalidades se superponen en clase sin que verdaderamente estén bien definidas y menos aún articuladas entre sí. Ellas reposan, además, sobre concepciones diferentes de la literatura, tomando en préstamo cada vez los criterios internos y externos de la literariedad. La definición de la literatura, es en efecto, plural y existen diferentes modos de delimitar su objeto.

La falta de consenso frente a la literatura y las finalidades que se le asignan a su enseñanza explica, en parte, las dudas y divergencias que se observan frente a la designación misma del dominio científico y escolar. Los autores utilizan, efectivamente, diferentes denominaciones:

1. Didáctica de la literatura¹ (Simard, 2001a; Legros, 2000; Canvat, 2000; Fourtanier y Langlade, 2000; Rouxel, 1996; Reuter, 1996; Thérien, 1996; Petitjean, 1990);
2. Didáctica del texto literario (Biard y Denis, 1993);
3. Didáctica de los textos literarios (Langlade, 2000);
4. Didáctica de la lectura literaria (Rouxel, 1996);
5. Didáctica de la lectura literaria de textos (Dufays, Gemenne y Ledur, 1996; Reuter, 1995; Rosier y Pollet, 1994; Thérien, 1992);
6. Didáctica de la lectura del texto literario (Collès; 1994).

Algunas de estas denominaciones son conceptualizadas y argumentadas, pero la mayoría de ellas son empleadas como simples sinónimos unas de otras². Sin duda, tales divergencias conceptuales explican la gran dispersión de los marcos teóricos utilizados en la enseñanza y en los trabajos de investigación.

¹ La mayoría de estos autores, algunos años antes, hablaban de la enseñanza literaria o de la enseñanza de la literatura. Es el caso especialmente de Legros (1995), de Reuter (1992) y de Simard (1989).

² Se destaca que Reuter y Thérien, en 1996, prefieren la designación "didáctica de la literatura", mientras que algunos años antes utilizaban "didáctica de la lectura literaria de los textos". En cuanto a Rouxel (1996), emplea indistintamente en la misma obra, didáctica de la lectura literaria y didáctica de la literatura.

Objetivos de la investigación

Ninguna disciplina escolar puede lograr efectivamente sus objetivos sin una reflexión sistemática y rigurosa sobre sus finalidades, puesto que éstas determinan los contenidos que se privilegian, así como los procedimientos y los métodos que se utilizarán en clase. (Legros, 2000; Canvat, 2000; Chartrand y Simard, 1996). Es por esto que, en el marco de esta investigación doctoral, nos hemos concentrado en las finalidades de la enseñanza de la literatura y de la lectura de los textos literarios en la escuela secundaria.

Nuestra investigación se centra principalmente en tres objetivos:

1. Identificar y precisar las finalidades de la enseñanza de la literatura en la escuela, específicamente en la escolaridad pre-universitaria.
2. Clarificar el metalenguaje y derivar los conceptos relacionados con la disciplina.
3. Proponer una representación y una organización pertinente y coherente de las finalidades de la enseñanza de la literatura con el fin de sentar las bases para un modelo didáctico.

Metodología de la investigación

Tipo de investigación

Esta investigación es teórica o conceptual (Van der Maren, 1996; Gagné, Lazure, Spenger-Charolles y Ropé, 1989). Se orienta a teorizar una parte de la epistemología del campo de la didáctica del francés, en particular el concepto de finalidades de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Para tal efecto, recurrimos a dos vías complementarias: una descriptiva explicativa (Gagné *et alli.*, 1989) seguida de una interpretativa (Dufays, 2001), así como el empleo de dos tipos de metodología: el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo.

En un primer momento, con el fin de precisar y clarificar las finalidades de la enseñanza de la literatura en la escolaridad preuniversitaria, seleccionamos la descripción del discurso. Los textos seleccionados se inscriben en los movimientos de renovación de la didáctica de la literatura durante los últimos treinta años en

Quebec, Bélgica y Francia, privilegiando como estrategia analítica el análisis de contenido.

En un segundo momento, explicaremos e interpretaremos los planteamientos recolectados. Haremos la síntesis de los mismos y formularemos las relaciones entre los conceptos recogidos. Esta combinación original de dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) nos permitirá comprender mejor la didáctica de la literatura, hacer proyecciones y proposiciones que podrán eventualmente servir de base para la construcción de un modelo didáctico para la enseñanza de la literatura.

El análisis de contenido y sus límites

Según los autores consultados (Bardin, 2001; Robert y Bouillaguet, 1997; Landry, 1992; L'Écuyer, 1987 y 1990; Mucchielli, 1988; Ghiglione, Beauvois, Chabrol y Trognon, 1980), el análisis de contenido es el conjunto de técnicas de análisis de los textos³ que utilizan procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción y permiten el tratamiento metódico del contenido implícito y explícito de los textos, en la perspectiva de clasificar e interpretar sus elementos constitutivos mediante la inferencia⁴.

El análisis de contenido permite descubrir, por un método riguroso de análisis de textos, la significación de los mensajes contenidos en el material consultado. La puesta en relación de los textos permite medir la complejidad del fenómeno estudiado y derivar una visión de conjunto. En cuanto el análisis de contenido apela a la interpretación de un contenido explícito y, al mismo tiempo, de un contenido implícito, están presentes los riesgos de las desviaciones provenientes de la subjetividad. Por tal motivo, la categorización y la codificación deben hacerse de manera extremadamente rigurosa y ser objetivas regularmente con el fin de reducir los desvíos y aumentar la fiabilidad y la validez de los planteamientos,

De acuerdo con Van der Maren (1996) y Mucchielli (1988), es necesario vigilar la presencia de dos tipos de distorsiones en el tratamiento de los planteamientos: los afectivos y los ideológicos. Los primeros están directamente relacionados con las emociones y la sensibilidad del investigador, mientras que los segundos dependen de su ideología y de su teoría *a priori*. Para evitar estos obstáculos, debemos garantizar la objetividad de nuestra comprensión del sentido de las unidades recolectadas, así como la objetividad, claridad y pertinencia de las categorías elaboradas y de los códigos creados, para lo cual se han previsto tres acciones.

En primer lugar, se recurrió a una primera validación de las categorías y de los códigos seleccionados a partir de una pequeña muestra de textos (Landry, 1992). Igualmente, se realizó una codificación inversa con el fin de verificar la fiabilidad de los códigos y las categorías (Van der Maren, 2001). Esto nos permitió garantizar la estabilidad, la reproductibilidad y la exactitud de nuestros resultados (Landry, 1992).

Estas dos primeras operaciones fueron realizadas, inicialmente, por nosotros, lo que nos permitió agregar, precisar o eliminar ciertas categorías. Algunas rúbricas fueron creadas y posteriormente redefinidas. Igualmente, solicitamos a otros investigadores-didactólogos validar nuestras categorías. La descripción de esta validación y los resultados se presentan más adelante. En suma, como "le corresponde al investigador aportar la prueba de su objetividad, construirla (como en toda investigación científica) mediante el aparato crítico de naturaleza epistemológica con el que acompaña la presentación de su estudio" (Robert y Bouillaguet, 1997: 29), hacemos transparente nuestra investigación de principio a fin.

Las principales fases del análisis de contenido

Generalmente, se identifican tres grandes fases en el desarrollo del análisis de contenido⁵: la re-

³ Texto, aquí, designa toda producción verbal tanto escrita como oral.

⁴ Los datos son principalmente tratados de manera cualitativa para los contenidos implícitos, mientras que recurrimos a un enfoque más cuantitativo para los contenidos explícitos.

⁵ Según los autores, se distinguirán tres (Bardin, 2001), cuatro (Robert y Bouillaguet, 1997; Mucchielli, 1988), cinco (Landry, 1992) o seis momentos (L'Écuyer, 1987 y 1990) en el análisis de contenido, según que estos últimos reagrupen o no ciertas de estas etapas. Hemos deci-

colección de los planteamientos para el preanálisis; la codificación de los planteamientos y el tratamiento de los planteamientos.

Recolección de los planteamientos para el preanálisis

Esta primera etapa consiste en organizar el trabajo. Se trata de delimitar, luego de una primera selección del material recolectado –lo que Bardin (2001) denomina “lectura flotante”–, el corpus sobre el cual se apoyará el análisis. Esta primera fase, de acuerdo con Bardin (2001) y L'Écuyer (1990), tiene principalmente tres objetivos, no necesariamente cronológicos aunque ligados entre sí: seleccionar los documentos mediante una mirada de conjunto; formular hipótesis y objetivos para el análisis propiamente dicho y elaborar indicadores sobre los cuales se apoyará la interpretación final.

Según Bardin (2001), la constitución del corpus debe obedecer a cuatro reglas principales:

- La regla de exhaustividad, completada con la de la no-selectividad;
- La regla de representatividad;
- La regla de homogeneidad y
- La regla de pertinencia frente al objetivo de la investigación.

En la presente investigación, se han considerado únicamente las publicaciones dirigidas de manera específica a los investigadores y a los formadores en didáctica del francés así como a los docentes de francés en el nivel de la secundaria de Quebec, Bélgica y Francia⁶. Se trata de las revistas *Québec Français* o *Québec*⁷; *Enjeux et*

Français 2000, de Bélgica y *Pratiques, La Lettre de l'Association DFLM⁸ Le Français aujourd'hui y Recherches*, de Francia⁹. La muestra a partir de la cual se realizó el preanálisis para la conformación del corpus, y eventualmente el análisis de contenido, expresa las cuatro reglas anteriormente enunciadas. Dado que se ha tomado en cuenta el conjunto de los números, hay exhaustividad. Esta selección es igualmente pertinente respecto a la problemática expuesta, ya que los objetivos de investigación se desprenden de ella. Finalmente, estas revistas especializadas son representativas del dominio estudiado. Por supuesto que habríamos podido contar con otras fuentes para nuestro análisis (instrucciones oficiales, programas, manuales escolares, tesis de doctorado, etc.), pero, en virtud de la regla de homogeneidad, consideramos mucho más sensata la selección de publicaciones periódicas, en cuanto se trata de instancias discursivas importantes por ser órganos esenciales de difusión, de reflexión y de teorización para los investigadores, los formadores y los docentes del francés como primera lengua. Por consiguiente, se consideran herramientas privilegiadas para encontrar las finalidades investigativas, mediante un análisis de contenido explícito e implícito. La recolección de planteamientos para el preanálisis se subdividió en tres momentos referidos a una primera, una segunda y una tercera selección.

La primera selección

En un primer momento, revisamos el índice de cada una de las publicaciones con el fin de clasificar los artículos que allí se encuentran¹⁰. Esta primera selección nos permitió establecer las categorías que sirvieron para la confección de un primer balance cuantitativo y debían ser lo su-

dido presentar aquí las fases de acuerdo con las descritas por Bardin (2001).

⁶ No seleccionamos a Suiza por dos grandes razones. Ante todo, porque no existen publicaciones que se dirijan específicamente a los investigadores en didáctica del francés como tampoco revistas que se dirijan en todos los cantones a los docentes de francés como primera lengua. En segundo lugar, porque la enseñanza del francés varía mucho de un cantón a otro.

⁷ No existen en Quebec publicaciones específicamente dirigidas a los investigadores o formadores en didáctica del francés.

⁸ Actualmente, AIRDF.

⁹ La revista *Repères*, publicada en Francia, no fue seleccionada porque está especialmente destinada a los investigadores, formadores y docentes de primaria.

¹⁰ Por artículos, entendemos los textos que hacen parte del cuerpo principal de la publicación. Por consiguiente, excluimos los editoriales, los textos de presentación, las notas de lectura y las crónicas que pasan de un periódico a otro, así como los *Cahiers pratiques* de la revista *Québec Français*.

ficientemente precisas para que fueran exclusivas. Se indujeron del contenido recolectado y de las palabras clave¹¹. Las categorías son rúbricas o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, organización efectuada en razón de los caracteres comunes entre estos elementos (Bardin, 2001: 150).

Por supuesto que también controlamos la calidad de nuestras categorías. A partir de esta primera selección, conservamos unas sesenta, elaboradas a partir de una observación empírica de los textos (tabla 1). Estas se corresponden, en términos generales, con las categorías planteadas por Gagné *et alii* (1989)¹².

Los artículos fueron clasificados y contados a partir de las anteriores categorías. Para ser ubicado en alguna de ellas, el artículo debía versar *principalmente* sobre alguna de ellas. Así, un artículo clasificado en la categoría *lectura* debía ocuparse principalmente de los procesos de la lectura o de su enseñanza/aprendizaje. Por el contrario, si el artículo se centraba en los textos descriptivos corrientes, incluso cuando se ocupaba de la lectura, se clasificaba en la categoría de *textos no literarios*. En todo caso, si el artículo se ocupaba de la literatura, era clasificado desde el primer momento bajo esta categoría por ser este el objeto principal de la investigación. También, cuando se trataba de formación de docentes, por ejemplo, si se ocupaba de la formación de docentes de literatura, el artículo se clasificaba bajo la categoría de literatura. Efectivamente, dimos un sentido amplio a la categoría literatura, ante todo, para respetar nuestro criterio de exhaustividad.

Principalmente, fue a partir del título como clasificamos los artículos desde el primer momento. Sin embargo, también tuvimos

que recurrir al artículo (subtítulos, primer párrafo, palabras claves...) a fin de clasificarlos bien cuando el título no era lo suficientemente explícito. Por ejemplo, un artículo que tuviera por título *Formación literaria y competencias de comunicación*¹³ era fácil de clasificar, pero no podemos decir lo mismo de otro titulado *Una investigación sobre legítima defensa*¹⁴.

Pronto, nos dimos cuenta que esta tarea de preanálisis sería extremadamente laboriosa si la hiciéramos a mano. Por lo tanto, diseñamos un sistema de fichas electrónicas con soporte informático que nos permitiera aligerar este primer paso.

En cada una de las fichas de la primera selección, encontramos el título de la publicación y su proveniencia, el número y la fecha de publicación, el número del artículo dentro del total y el número de artículo para cada una de las categorías identificadas. Igualmente, señalamos si se trataba o no de un número especial. A modo de ejemplo, a continuación reproducimos (figura 1) una de estas fichas.

La segunda selección

Después de haber clasificado los artículos, una segunda selección nos permitió, categorizarlos y contar los que estaban centrados en la literatura. También en este caso, especialmente a partir de la lectura del título, pudimos categorizar cada uno de los artículos, pero, también, tuvimos que hacer una revisión general del texto a fin de clasificarlos correctamente. A continuación, reproducimos el ejemplo de una ficha de la segunda selección (figura 2).

Evidentemente, las categorías seleccionadas después de esta segunda clasificación se refieren a lo literario y obtuvimos cuatro reagrupamientos principales que nos permitieron clasificar todos los artículos seleccionados. Para crear estas rúbricas, nos inspiramos en los reagrupamientos propuestos por Simard (1997b), Rosier,

¹¹ En efecto, en el análisis de contenido, es esencial constituir categorías a partir del material mismo y no a partir de un *thesaurus* ya constituido, a fin de evitar las asociaciones demasiado ligeras.

¹² Gagné, G., R. Lazure, L. Spenger-Charolles y F. Ropé (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Tome I. Cadre conceptuel, *thesaurus* et lexique des mots-clés, Bruxelles/Paris/Montréal: De Boeck/Éditions Universitaires/INRP/PPMF

¹³ Dumortier, J. L. (2000). "Formation littéraire et compétences de communication", *Enjeux*, no. 49, p. 11-30.

¹⁴ Dumortier, J.L. (2002). "Une enquête en suspicion légitime", *La Lettre de l'Association DFLM*, no. 30, 17-23.

<p>Enfoque por competencias Determinación de los órdenes de la enseñanza Audiovisuales / Cine Bilingüismo / conservación de la lengua Comunicación oral Competencias lingüísticas en la universidad Cultura Diálogo (tipo y secuencia) Didáctica del francés (epistemología, metodología) Dificultades de aprendizaje Derechos de autor Escritos profesionales Escritura Educación de adultos Enseñanza estratégica Evaluación Ejercicios Expresión dramática FLS/FLE (Francés lengua segunda / Francés lengua extranjera) Formación continua (continuada) Formación de docentes Formación técnica El francés en el mundo El francés en el trabajo Gestión pedagógica de la clase Gusto /placer de leer Gramática y ortografía Institución escolar Interacciones lectura / escritura</p>	<p>Interacciones lectura / escritura / oralidad Interacciones verbales en clase Interculturalidad / alófonos Interdisciplinariedad / Transdisciplinariedad Lengua y sociedad Lengua materna diferente al francés Latín Lectura Léxico Lingüística Literatura Literario Manuales escolares Motivación Pedagogía de la comunicación Pedagogía diferenciada Pedagogía de proyectos Pedagogía general Percepciones de los estudiantes Preescolar Programas / instrucciones oficiales Proposiciones (propuestas) didácticas Cuestionarios de comprensión de textos / de lectura Socialización Estereotipos / topoi / guiones Textos no literarios TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) Trabajo en grupo/ cooperativo Tipología de textos</p>
--	--

Tabla 1. Categorías identificadas con base en la primera selección del preanálisis

Dupont y Reuter (2000) y Dufays (2001). Las tres rúbricas fueron: *Géneros y categorías literarias, institución literaria y prácticas culturales, enseñanza/aprendizaje de la literatura*.

Bajo la rúbrica *Géneros y categorías literarias* (tabla 2) fueron reagrupados los artículos que abordan la literatura como objeto de estudio. Se trata de saberes propios de los textos literarios como los géneros (tira cómica, cuento/

leyenda, fábula, novela corta,seudoliteratura, poesía, relato de vida, novela, teatro, etc.), los temas y los valores sociales asociados a la literatura. También, se encuentran bajo esta rúbrica artículos que tratan la noción de género en general, la literatura de los jóvenes y de álbumes para niños. En general, estos son conocimientos de orden analítico (Simard, 1997b).

Fiches.fp5

Nouvelle fiche Supprimer fiche Rechercher fiche

Périodique: Enjeux _____ Date de la revue: 82-09 no de la revue: 1 Nombre d'articles total: 7

Lieu de publication: Belgique

no spécial: Oui Non

Littérature: Oui Non

Mode Liste	Tri #2	Résumé	Finalités
Catégories premier tri			
			Combien d'articles
Formation continue			1
Formation des maîtres			1
Grammaire et orthographe			2
Littérature			2
Linguistique			1

Figura 1. Ejemplo de ficha: primera selección

Fiches.fp5

Tout rechercher

Périodique: Enjeux _____ Date de la revue: 94-06 no de la revue: 32 Nombre d'articles retenus: 9 Nombre d'articles total: 9

Lieu de publication: Belgique

no spécial: Oui Non Nbre d'articles total: 7100

Littérature: Oui Non Nbre d'articles retenus: 2362

Genre et catégorie littéraire		Nombre d'articles	Enseignement/apprentissage de la littérature		Nombre d'articles
Roman		1	Démarche d'analyse littéraire en classe		2
			FLE/FLS		1
			Culture/diversité/ouverture		1
			Finalités		1
Institution littéraire et pratiques culturelles		Nombre d'articles			
Littérature Nationale		1			
Histoire littéraire		2			

Figura 2. Ejemplo de ficha: segunda selección

Rúbrica Géneros y categorías literarias

Álbum para niños	Monólogo	Relato de vida
BD (tira cómica)	Noción de género	Novela
Canción	Novela corta	Escena/secuencia
Cuento/leyenda	Seudoliteratura	Teatro
Ensayo	Personaje	Tema
Fábula	Poesía	Valor
Literatura para jóvenes	Relato	

Tabla 2. Categorías seleccionadas después de la segunda clasificación del preanálisis

La rúbrica *Institución literaria y prácticas culturales* (tabla 3) reagrupa los textos que tratan sobre los conocimientos propios del campo literario y aquellos que revelan las prácticas culturales. Por consiguiente, se encuentran textos sobre la historia literaria y sobre la institución literaria, pero también los que proponen una reflexión so-

bre la literatura nacional, los programas y las directrices oficiales¹⁵. Igualmente, se ubican bajo esta rúbrica los textos referidos a los agentes del mundo literario (escritores, lectores públicos, editores, críticos, etc.) Se trata aquí de saberes de orden histórico y sociológico sobre la literatura (Simard, 1997b).

Rúbrica *Institución literaria y prácticas culturales*

Bibliotecas	Literatura nacional
Campo literario	Programas de francés /
Corpus	directrices oficiales
Escritor/autor	Lectores públicos
Hábitos de lectura	Institución literaria
Historia literaria	Literatura y enseñanza

Tabla 3. Categorías seleccionadas después de la segunda clasificación del preanálisis

A su vez, los textos clasificados bajo *Enseñanza / aprendizaje de la literatura* (tabla 4), se interesan especialmente por lo que ocurre en la clase de francés. En consecuencia, abarca enfoques diversos, de investigaciones sobre análisis literario, de comprensión e interpretación del texto literario o de manuales de evaluación. Especialmente, bajo esta rúbrica encontramos modos de hacer, métodos y técnicas (Dufays, 2001).

También, bajo esta rúbrica, hemos incluido los textos que apuntan hacia el desarrollo del gusto y los hábitos de lectura, así como los que tratan específicamente las finalidades de la enseñanza de la literatura.

La tercera selección

Una vez completada la segunda selección, hicimos una primera lectura de los artículos que se mantuvieron bajo cada una de las rúbricas presentadas. Esta primera lectura, una "lectura en diagonal", nos permitió identificar los artículos directamente ligados a nuestra investigación, es decir, los concernientes a las finalidades de la literatura en clase.

Buscamos, entonces, aquellos en los que se cruzaban principalmente dos objetos: la enseñanza y la literatura. Además, para conservarlos en el corpus, debían mencionarse en el artículo los fines y objetivos de tal enseñanza, teniendo en cuenta que nuestra investigación se centra en las finalidades de la enseñanza de la literatura. La pregunta que guió nuestra lectura es la siguiente: "¿por qué enseñar la literatura y la lectura de textos literarios en la escuela?". Todos los demás textos fueron excluidos.

Con el fin de validar las categorías escogidas, solicitamos a dos investigadores- didactólogos, el director y la codirectora de la investigación, que hicieran la misma tarea realizada por nosotros sobre la misma muestra. Para esta primera etapa de validación no habíamos definido las categorías, lo cual provocó diferencias de interpretación. Creyendo que estas diferencias se debían al hecho de que las categorías habían sido examinadas por dos investigadores

¹⁵ Hemos clasificado los programas y las directrices escolares bajo esta rúbrica en cuanto revelan la selección de una institución al tiempo que ellos participan de la institución.

Rúbrica Enseñanza / aprendizaje de la literatura

Enfoque semiótico / narratología	Interacciones lectura / escritura
Enfoque sociológico	Interpretación del texto literario
Cine / audiovisual / televisión	Lengua y literatura
Comprensión del texto literario	Manuales escolares
Curso de historia de la literatura	Manuscritos de escritores
Cultura / diversidad / apertura	Obra integral / fragmento
Procesos de análisis literario en clase	Pedagogía de la recepción / efectos literarios
Disertación literaria	Percepciones / representaciones
Escritura literaria	Propuesta didáctica
Enseñanza literaria en la universidad	Cuestionario de comprensión
Evaluación / certificación	Relato escrito / relato oral
Finalidades	Saberes a enseñar
FLE/FLS (Francés lengua extranjera/ Francés lengua segunda)	Estereotipos / topoi / formato
Gusto / placer de leer	Texto literario / texto no-literario

Tabla 4. Categorías establecidas después de la segunda clasificación del preanálisis

sin que tuvieran familiaridad con cada una de ellas, nos tomamos el trabajo de clarificar y de definir, junto con los mencionados investigadores, cada una de las categorías.

Logramos el entendimiento alrededor de una definición común de las categorías y convenimos delimitar frente a cada artículo la categoría dominante para su clasificación.

Después de esta discusión y estas aclaraciones, procedimos a una segunda validación. En esta oportunidad, la tasa de concordancia en cuanto a los artículos que debían ser seleccionados fue claramente superior a la de la primera validación. De hecho, obtuvimos una nota perfecta (100%), tanto para las categorías como para los artículos seleccionados. El hecho de clarificar las categorías y de llegar a un acuerdo respec-

to a la manera de clasificar y de jerarquizar los artículos, nos permitió, entonces, validar de manera suficiente las categorías establecidas para clasificar los artículos y elaborar el corpus. Esta clasificación fue de utilidad en cuanto nos obligó a profundizar sobre cada una de las categorías seleccionadas.

Codificación de los datos

Una vez determinado el corpus, se trataba esencialmente de categorizar, codificar y clasificar¹⁶ los

¹⁶ Según los autores, la codificación precede a la categorización (Bardin, 2001; L'Écuyer, 1987 y 1990; Mucchielli, 1988) o la sigue (Robert y Bouillaguet, 1997; Landry, 1992).

textos seleccionados en función de las rejillas de lectura preestablecidas, denominadas fichas-resúmenes. Estas comprenden, en primer lugar, por supuesto, la referencia bibliográfica completa (identificación de la publicación, título del artículo, nombre del autor y páginas correspondientes). Igualmente, distinguimos en esta ficha-resumen el tipo de artículo, indicando si se trataba de un artículo de carácter teórico (análisis de conceptos, modelización, especulación teórica) o de carácter empírico (propuesta de un procedimiento didáctico, experimentación en clase, investigación o trabajo de campo).

Para estar en condiciones de excluir las informaciones investigadas en los artículos seleccionados, tuvimos que realizar una lectura metódica y rigurosa. Aplicamos un tratamiento semejante para cada uno de los textos con el fin de acceder a una significación no visible a partir de una primera lectura (Bardin, 2001;

Robert y Bouillaguet, 1997). Este método, inspirado en los escritos de Quivy y Van Campenhout (1988), consiste esencialmente en leer en profundidad de una manera ordenada (por revista y en orden cronológico) cada uno de los textos del corpus conformado y diligenciar una tabla en la cual se incluye un corto resumen de una página (máximo de quinientas palabras). En este resumen, se retoma, en esencia, el contenido del texto, insistiendo en los vínculos entre las ideas avanzadas por el texto y aquello sobre lo cual se investiga, es decir, las finalidades de la literatura en clase de francés. Hemos subrayado aquello que a nuestro juicio se relaciona directamente con las finalidades de la enseñanza de la literatura para facilitar su localización a partir del tratamiento de los resultados. También, encontramos en estas fichas citas (en color rojo) que nos ayudan a evitar las discrepancias en la interpretación.

A continuación, reproducimos un ejemplo de estas fichas-resúmenes (figura 3).

Périodique	Date de la revue	no	Lieu de publication	Duplicata
Enjeux	93-06	29	Belgique	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Titre de l'article	Auteur		Pages	Nbre d'articles total
L'étude des textes littéraires: un bon moyen d'écouter la différence	GBORIS, Michel		13-19	7082
			Nbre d'articles retenus	2403
Finalités		Classification		Rubriques
<input type="checkbox"/> psycho-affectif	<input type="checkbox"/> esthétique-culturel	<input type="checkbox"/> Réflexion didactique/théorique	Genre et catégories littéraires	
<input type="checkbox"/> cognitivo-langagier	<input checked="" type="checkbox"/> social et philosophique	<input checked="" type="checkbox"/> Démarche/l'expérimentation/enquêtes	Institution littéraire et pratiques culturelles	
			Enseignement/l'apprentissage de la littérature	
Résumé				
<p>Pour l'auteur, le texte littéraire est un moyen privilégié pour former et éduquer les élèves à la justice, au respect et à l'exploitation enrichissante des différences. "Celui-ci constitue en effet un véhicule essentiel de la culture, définie comme une rencontre et un dialogue avec les traces de vie laissées par nos prédécesseurs et par nos contemporains. Travail de façon active et dynamique, il facilite l'ouverture à l'autre et permet en outre de prendre en compte l'investissement psycho-affectif et imaginaire qui intervient dans tout acte de lecture." p. 13 L'auteur se garde bien cependant de donner une fonction moralisatrice à la littérature. Le prof de français est un médiateur qui doit faciliter et favoriser la communication, l'échange entre les élèves et le texte. Il contribue également à l'éducation à la justice.</p> <p>"Enseigner la littérature, c'est donc permettre aux élèves d'aller à la rencontre d'un texte, de se mettre à son écoute et de lui répondre avec leur socio-culture, leur imaginaire et leur sensibilité. [...] c'est permettre aux élèves d'aller à la rencontre du même (d'eux-mêmes) et, dans le même mouvement, de découvrir (de) l'autre. [...] c'est permettre aux élèves de lire le monde, de lui donner un sens et d'y trouver leur place. [...] c'est, en définitive, donner la possibilité aux élèves de construire du sens et de se créer leur propre hiérarchie de valeurs, tant sur le plan esthétique que "humain"." p. 14</p>				

Figura 3. Ejemplo de ficha-resumen

El ejercicio de validación descrito anteriormente nos permitió, entre otras cosas, constatar que nuestra lectura se había transformado y refinado a lo largo de la recolección de la información y que muchos de los artículos habían sido seleccionados inútilmente en las primeras publicaciones analizadas. Esta constatación nos condujo a agregar una cuarta y última selección

antes del establecimiento definitivo del corpus. Esta consistió, esencialmente, en releer todas las fichas-resúmenes y eliminar las que no respondían directa o indirectamente a la pregunta de partida: "¿Por qué enseñar la literatura y la lectura de los textos literarios en la escuela?"

Esta forma de proceder nos permitió clasificar luego las 269 fichas-resúmenes en cuatro

categorías provisionales sobre finalidades, tomadas principalmente de Simard (2001a), Thérien (1997) y Vandendorpe (1992). Se trata de finalidades de orden sicoafectivo, de orden cognitivo-lingüístico, de orden estético-cultural y de orden social y filosófico¹⁷.

Para asegurarnos de la validez del análisis de las finalidades en nuestro corpus, procedimos a una validación semejante a la realizada en la tercera selección. El director y la codirectora de la investigación leyeron, en un primer momento, cuarenta resúmenes seleccionados de manera aleatoria y clasificaron estos resúmenes en muchos grupos de finalidades. Este primer ejercicio de validación arrojó una tasa de concordancia del 70% aproximadamente. Hicimos una segunda validación con otros cuarenta resúmenes, después de haber clarificado y redefinido cada uno de los grupos de finalidades. Entonces, obtuvimos una tasa de concordancia del 90%.

Esta segunda validación nos permitió, además, hacer explícita nuestra manera de clasificar los artículos. En un primer momento, cuando algunos pasajes del artículo hacían referencia a una posición diferente a la del autor (marco histórico o presentación del programa, por ejemplo) no lo tuvimos en cuenta para la clasificación, puesto que lo que más nos interesaba era el comentario o la posición de un autor. Luego, cuando el autor no hacía sino una alusión a una finalidad (mediante una sola palabra, por ejemplo), esta finalidad tampoco fue tenida en cuenta.

Tratamiento de los datos

Esta primera fase, la más interesante para el investigador, consiste en “dejar hablar” el material recolectado. Se orienta a proponer interpretaciones, es decir, a hacer inferencias recurriendo a los análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recolectados. Se trató esencialmente de:

- derivar todas las finalidades (implícitas y explícitas) de la enseñanza de la literatura y ana-

lizar tales finalidades a fin de compararlas y de precisar los vínculos que estas comportan entre sí;

- observar la frecuencia de aparición y la evolución del objeto estudiado (las finalidades de la enseñanza de la literatura);
- comparar las finalidades establecidas en Quebec, en Bélgica y en Francia y las relaciones existentes entre ellas en la perspectiva de explicarlas;
- comparar las finalidades especificadas en las diferentes revistas y explicar, cuando hubiera lugar a ello, las diferencias.

Esta forma de tratamiento de los datos nos condujo, finalmente, a proponer una clasificación, una organización y una jerarquización de las finalidades en la perspectiva de clarificar las bases epistemológicas de la didáctica de la literatura, componente de la didáctica del francés como primera lengua.

Algunos resultados cuantitativos

Dado que la investigación se centra en las finalidades de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, leímos todos los artículos relacionados con la literatura (1407 sobre un total de 5756 artículos) y resumimos los que trataban específicamente sobre nuestro tema de manera explícita o implícita, para un total de 269 artículos.

Solamente el 12% de los textos leídos fueron seleccionados, lo que representa el 5% de la totalidad de los clasificados y categorizados (ver tabla 5). A propósito, es importante mencionar que, de los textos seleccionados, muy pocos abordan directamente nuestro tema. La mayoría de ellos tienen como premisa que esta enseñanza es una realidad indiscutible y tratan especialmente sobre la pertinencia de enseñar tal o cual género de determinada forma (la poesía, el teatro o el texto de ciencia ficción, por ejemplo).

Además, el análisis cuantitativo nos permitió observar que no existe distinción en el plano de las finalidades entre las publicaciones que se dirigen particularmente a los investigadores (*Enjeux, La Lettre de l'Association DFLM, Pra-*

¹⁷ Para una definición de cada una de estas categorías, ver Richard (2004; 2005).

tiques) y las dirigidas en primera instancia a los docentes (*Français 2000, Le Français aujourd'hui, Recherches, Québec français*). Igualmente, las finalidades de orden estético-cultural son las que se evocan con mayor frecuencia en las siete publicaciones analizadas y se mantienen relativamen-

te estables a lo largo de los años. En cuanto a los otros grupos de finalidades, subsisten grandes variaciones que se corresponden con las grandes corrientes pedagógicas que han incidido en la escuela durante los últimos treinta años.

Lugar de la publicación	Título de la publicación	Número total de artículos	Número de artículos sobre la literatura	Número de artículos seleccionados para el análisis	Porcentaje de artículos seleccionados / número total de artículos sobre la literatura	Porcentaje de artículos seleccionados / número total de artículos
Bélgica	Enjeux	458	149	66	44%	14%
	Français 2000	679	307	34	11%	5%
Francia	<i>La Lettre de l'Association DFLM</i>	223	20	10	50%	4%
	<i>Le Français Aujourd'hui</i>	1473	498	49	10%	3%
	<i>Pratiques</i>	704	243	42	17%	6%
	<i>Recherches</i>	407	94	14	15%	3%
Quebec	<i>Québec français</i>	1812	917	54	6%	3%
	TOTAL	5756	2228	269	12%	5%

Tabla 5. Fuentes del corpus

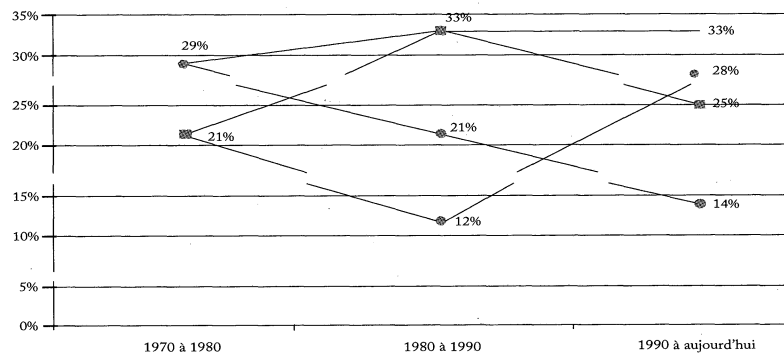


Figura 4. Distribución de las finalidades por década

Como se observa en la figura 4, las finalidades de orden estético-cultural son las más frecuentemente evocadas, de manera implícita o explícita, en cada una de las tres últimas décadas (29% en la década entre 1970 y 1980; 33% para los años 1980 y -1990 y 33% después de los años 1990).

De otra parte, en los años 1970 y 1980, las finalidades de orden sicoafectivo también son tratadas, pues se hace referencia a ellas en el 29% de los artículos analizados.

En cuanto a la década comprendida entre 1980-1990, las finalidades de orden cognitivo-lingüístico son tratadas del mismo modo que las de orden estético-cultural (33% de los noventa artículos en los dos casos). Este porcentaje ha permanecido igual desde los años noventa aventajando muy poco a las finalidades de orden social y filosófico (33% y 28%, respectivamente, en los artículos seleccionados para este período). Si bien el porcentaje de los artículos que abordan las finalidades de orden estético-cultural ha permanecido relativamente estable de una década a otra (29%, 33% y 33% desde los años setenta a la fecha), se observan variaciones a lo largo de los años en cuanto a los otros grupos de finalidades. En efecto, el porcentaje de los textos que abordan las finalidades de orden sicoafectivo pasó del 29% en la década comprendida entre 1970 y 1980 al 21% en la década siguiente y al 14% a partir de 1990, lo que constituye una disminución de la mitad. A la inversa, se constata un aumento en los artículos relacionados con las finalidades de orden social y filosófico desde los años noventa. En efecto, este porcentaje se ha duplicado desde los años ochenta a los años noventa (pasando del 12% al 28% de los artículos). En cuanto a las finalidades de orden cognitivo-lingüístico, se presenta un aumento en el porcentaje en la década comprendida entre 1980 y 1990 respecto a la década precedente (del 21% al 33%) y, luego, se observa una baja a partir de los años noventa (25 %).

Estas constataciones nos llevan a confirmar que las finalidades de orden estético-cultural siempre han constituido una mayor preocupación para la comunidad investigativa de manera constante a lo largo de los últimos treinta años. No obstante, según las décadas, otras finalidades han tenido igual importancia.

Interpretación de las variaciones a lo largo de las décadas

En los años comprendidos entre 1970 y 1980, en cuanto los investigadores en psicopedagogía y sobre la lectura influyen notoriamente en la enseñanza del francés y su renovación (Dufays, Gemenne y Ledur, 1996; Barré-De Miniac, 1995; Chartier y Hébrard, 1989), no sorprende constatar que, las finalidades de orden sicoafectivo ocupen un lugar tan importante en los escritos como las finalidades de orden estético-cultural. Puesto que, en la escuela, además, se reciben todos los alumnos –no solamente las élites, como anteriormente ocurría– se busca desarrollar en este nuevo público el gusto de leer, el placer de leer. A lo largo de estas décadas, estos objetivos se han vuelto dominantes en la escuela primaria, lo que explicaría la baja en esta preocupación en cuanto a la enseñanza secundaria.

En el campo de la enseñanza y de la didáctica del francés, los años ochenta estuvieron marcados por las investigaciones sobre la lengua y sobre la lectura y estas, a su vez, fueron influenciadas por la psicología cognitiva (Barré-De Miniac, 1995). Esto explica la razón por la cual las finalidades de orden cognitivo-lingüístico ocupan un lugar mayor en los escritos que las finalidades de orden sicoafectivo. Los estudios en narratología y en lingüística ingresan con fuerza en la clase y, entonces, se muestra un interés mayor por el estudio formal de los textos (Rosier, 2002; Simard, 2001b). Ya no se busca solamente que los estudiantes amen la lectura sino, especialmente, que realicen aprendizajes sobre los textos y sobre la lengua a partir de su ejercicio.

Finalmente, en lo que respecta a las finalidades de orden social y filosófico, es interesante subrayar que en veinte años (desde 1980 a la fecha), los textos que hacen referencia a este tópico se han duplicado y más, al pasar del 12% al 28%. Estas finalidades, luego de haber sido prácticamente las únicas perseguidas en la primera parte del siglo (Houdart-Merot, 2001) –especialmente en los colegios clásicos de Quebec (Gagnon, 1981; Galarneau, 1978)–, han cedido su lugar a otros grupos de finalidades entre los años comprendidos entre 1980 y 1990 para volver a cons-

tituirse en una mayor preocupación en la última década. La pérdida de sentido de las humanidades en las sociedades modernas y la sociedad pluralista en la que vivimos (Simard, 2003), en las cuales se ha dado una mayor importancia a la multiétnicidad, tal vez explican este retorno a la literatura como medio para comprender el mundo y a los seres humanos, para establecer el diálogo con el otro y para constituir una “cultura compartida”.

Todas estas variaciones muestran con claridad el movimiento de este dominio todavía en construcción y sus dudas en cuanto a las finalidades que se persiguen respecto a la enseñanza de la literatura.

Los *thesaurus* relativos a las finalidades

Con el propósito de aclarar la terminología empleada e inferir las palabras clave relativas al objeto estudiado, hemos conformado un *thesaurus*

para cada una de las finalidades, seleccionado primero las palabras que aparecían con mayor frecuencia.

A continuación, contamos el número de las ocurrencias de cada una de estos términos y los reagrupamos con el fin de facilitar el análisis. Estos reagrupamientos se efectuaron a partir de una organización conceptual en la que los términos fueron ligados entre sí en razón de sus relaciones semánticas.

Los términos que aparecieron más frecuentemente en las 269 fichas-resúmenes fueron asociados con las finalidades de orden estético-cultural, las de orden cognitivo-lingüístico y las de orden social y filosófico (ver tabla 6). Las finalidades de orden sicoafectivo ocupan un lugar menos importante: en cuanto los términos que lo reportan, ocupan menos del 10% de los textos seleccionados para el análisis. Por consiguiente, se puede concluir que esta categoría de finalidades resulta menos importante o secundaria para la comunidad científica.

Términos más frecuentes	Ocurrencias	Porcentajes
CULTURA / CULTURAL	55	20%
LENGUA / LENGUAJE / LINGUISTICO	40	15%
SOCIAL / SOCIEDAD / SOCIALIZACION	34	13%
escrito / escritura (trabajo sobre...)	34	13%
mundo (visión, conocimiento relación...)	31	12%
estético (nombre o adjetivo)	28	10%
comprensión (sentido)	27	10%
trabajo / trabajar (sobre el texto)	26	10%
Otredad / otro / alteridad	24	9%
PLACER	20	7%
Imaginar / imaginario / imaginación	17	6%
Juego	15	6%

Tabla 6. Síntesis de las palabras clave en las cuatro categorías provisionales de finalidades en orden decreciente de ocurrencia para los 269 artículos seleccionados para el análisis¹⁸

¹⁸ Los temas escritos en mayúsculas son aquellos que aparecen con mayor frecuencia en su respectiva categoría. Cada una de las tramas de fondo corresponde a un grupo de finalidades.

La elaboración de los *thesaurus* también nos permitió validar las categorías provisionales referidas a las finalidades, las cuales fueron conservadas para el análisis cualitativo que constituye el análisis más importante de nuestra investigación, puesto que el análisis cuantitativo sólo constituye una etapa preliminar de este.

Resumen del análisis cualitativo

Posteriormente, examinamos de manera atenta las finalidades expresadas en los 269 textos analizados en nuestro estudio, retomando cada una de las categorías. Nuestro análisis se efectuó a partir de dos puntos de vista: uno descriptivo, inicialmente, y luego, uno crítico. En un primer momento, definimos el grupo de finalidades remitiéndonos a los textos del corpus; luego, describimos las incidencias didácticas y pedagógicas que implicaba esta selección en clase. Para esta parte más descriptiva, permanecemos muy cercanos a los textos analizados. Luego, hicimos la crítica del grupo de finalidades descritas, consistente en una interpretación personal de las incidencias didácticas y pedagógicas implicadas.

Este análisis descriptivo y crítico de las finalidades nos permitió constatar que, de los cuatro grupos provisionales referidos a las finalidades propuestas, uno solo de ellos es específico de lo literario: las finalidades de orden estético-

co-cultural. Las finalidades de orden cognitivo-lingüístico están directamente ligadas a estas últimas y son efectivamente esenciales para las finalidades de orden estético-cultural, pero no son específicas de lo literario. Las otras finalidades parecen confundirse con los medios para “acceder a la literatura”, puesto que son de orden sicoafectivo. En cuanto a las finalidades de orden social y filosófico, se confunden con las finalidades mismas de la educación y, en este sentido, no provienen solamente de la clase de francés ni de la literatura.

Después de haber identificado, descrito y examinado las finalidades asignadas a la enseñanza de la literatura en la escolaridad preuniversitaria a lo largo de los últimos treinta años, estuvimos en condiciones de proponer una concepción sobre las finalidades de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria que responde a los criterios de legitimidad, pertinencia y coherencia (Bronckart y Schneuwly, 1991). Esta propuesta podría servir como marco para la elaboración de un modelo didáctico concebido para esta enseñanza, modelización que aún tiene defectos.

En efecto, el análisis efectuado sobre las finalidades nos ha permitido lograr ciertas constataciones que se resumen en la tabla-síntesis que se presenta a continuación (tabla 7).

Finalidades	Incidencias didácticas y pedagógicas	Límites y riesgos de las inferencias/derivaciones
De orden sicoafectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Placer y gusto del estudiante en el centro de las preocupaciones de la enseñanza. • Ningún objeto de aprendizaje específico. 	Desmenuzamiento, participación en el marco colectivo de la clase, centración en el estudiante, populismo.
De orden estético-cultural	Especificidad de lo literario en el centro de las preocupaciones del docente. Objetos de aprendizaje propios de lo literario.	Tecnicismo, formalismo, derivación interpretativa.

Continúa

Finalidades	Incidencias didácticas y pedagógicas	Límites y riesgos de las inferencias/derivaciones
De orden cognitivo-lingüístico	Dominio de la lengua y de los textos en el centro de las preocupaciones del docente (la literatura como auxiliar en el curso de lengua). –Objetos de aprendizaje: lengua, textos, lectura y escritura en general.	Negación de la especificidad de la literatura; sobrevalorización o banalización de la lengua literaria.
De orden social y filosófico	Formación social y humana en el centro de las preocupaciones del docente. Ningún objeto de aprendizaje propio de lo literario: centración en los contenidos en detrimento de los procedimientos literarios.	Etnocentrismo, moralismo.

Tabla 7. Síntesis del análisis de las finalidades

La elaboración de una didáctica implica la necesidad de definir los objetos de enseñanza y los saberes a enseñar. Esta es la primera condición que se requiere respetar para fundar la legitimidad de una disciplina (Bronckart y Schneuwly, 1991). Partiendo de este principio, no se justifica atribuir a la enseñanza de la literatura finalidades de orden sicoafectivo, puesto que no habría objetos de enseñanza o de saberes enseñables como tales. En cuanto a las finalidades de orden social y filosófico, dado que no conciernen propiamente a los objetos de la enseñanza-aprendizaje de lo literario, tampoco pueden fundar una didáctica de la literatura. Sin embargo, estos dos grupos de finalidades no se pueden descartar totalmente, puesto que constituyen los medios de acceso a la literatura o a las repercusiones de la enseñanza de la literatura.

Conclusión

El análisis de los discursos teóricos nos ha permitido comprender mejor la constitución del

campo de la didáctica de la literatura. El análisis de contenido efectuado nos llevó a identificar, describir y precisar la finalidad fundamental de la enseñanza de la literatura en la clase de secundaria. Mediante un enfoque mixto que ha ligado el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo, hemos podido plantear una concepción sistémica de esta finalidad.

Al privilegiar un enfoque mixto, hemos querido combinar dos paradigmas provenientes de dos corrientes distintas: uno de tipo interpretativo y otro de tipo positivista (Pinard, Potvin y Rousseau, 2004). Quisimos apoyarnos en documentos escritos para reducir al mínimo las interpretaciones erróneas debido a los *a priori*. Somos conscientes de que esta “objetividad” no es sino aparente, pues le damos sentido a las observaciones hechas a partir de nuestra subjetividad, de nuestros conocimientos y de nuestras creencias (St-Cyr Tribble y Saintonge, 1999). No obstante, en un dominio caracterizado generalmente por una fuerte carga ideológica de la cual está revestida (Dufays, 2001), creemos que nuestra

investigación contribuye a la validación científica de la didáctica de la literatura por su rigor y la transparencia de su metodología.

Bibliografía

- Barré-De Miniac, C. (1995). "La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche", en *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.
- Biard, J., y Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences*. (Coll. « Perspectives didactiques »). Paris : Nathan.
- Bronckart, J.-P., y Schneuwly, B. (1991). "La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable", en *Éducation et recherche*, 13(1), 8-25.
- Canvat, K. (2000). "Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature? Réflexions et propositions", en Fourtanier, M. J. y Langlade, G. (ed.). *Enseigner la littérature*. Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées, 57-72.
- Chartier, A. M., y Hébrard, J. (1989). *Discours sur la littérature (1880- 1980)*. Paris : Services des études et de la recherche, bibliothèques publiques d'information, Centre Georges Pompidou.
- Chartrand, S. G. y Simard, C. (1996). "La didactique du français: de la doxa à l'épistémè", en *Revue de L'Association canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 19-34.
- Collès, L. (1994). "Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE", en *Enjeux*, 31, 119-133.
- Dufays, J. L. (2001). "Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires", en *Enjeux*, 51/52, 7-29.
- Dufays, J. L., Gemenne, L. y Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire. Approche historique et théorique* (Tome 1). Bruxelles/Paris: De-Boeck/Duculot.
- Fourtanier, M. J., y Langlade G. (ed.) (2000). *Enseigner la littérature*. Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Gagné, G., R. Lazure, Spenger-Charolles, L., y Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome I. Cadre conceptuel, thésaurus et lexicque des mots-clés*. Bruxelles/Paris/Montréal: De Boeck/Éditions Universitaires/INRP/PPMF.
- Gagnon, J. C. (1981). *L'enseignement de la littérature québécoise - avant et après la Révolution tranquille*. Québec : Université Laval.
- Galarneau, C. (1978). *Les collèges classiques au Canada français (1620- 1970)*. Montréal: Fides.
- Ghiglione, R., Beauvois, J. L., Chabrol C., y Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.
- Houdart-Merot, V. (2001). "Bref éclairage historique sur des débats actuels", en Fourtanier, M. J., Langlade, G. y Rouxel, A. (ed.). *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 23-27.
- Langlade, G. (2000). "Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants", en Fourtanier, M. J. y G. Langlade (ed.). *Enseigner la littérature*. Toulouse: Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées, 155-169.
- Landry, R. (1992). "L'analyse de contenu", en Gauthier, B. (ed.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 337-359.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). "L'analyse de contenu: notion et étapes", en Deslauriers, J. P. (ed.). *Les Méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 49-65.
- Legros, G. (2000). "Quelle littérature enseigner?", en M. J. Fourtanier y G. Langlade (ed.). *Enseigner la littérature*. Toulouse : Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées, 19-30.
- Mucchielli, R. (2005). "Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains", en *Recherches qualitatives*, (Hors-Série, 1, Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs), 7-40. [en línea] <http://>

- www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_1.html.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (6e éd.). (Coll. « Formation permanente en sciences humaines »). Paris: les éditions ESF.
- Paillé, P. (1997). "La recherche qualitative... sans gêne et sans regrets", en *Recherche en soins infirmiers*, 50, 60-64.
- Petitjean, A. (1990). "Pour une didactique de la littérature", en Halté, J. F. (ed.), *Perspectives didactiques en français*. Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 101-127.
- Pinard, R., Potvin, P. y Rousseau, R. (2004). "Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation", en *Recherches RICHARD / L'analyse de contenu pour la recherche en didactique 205 qualitatives*, 24, 58-80. [en línea] <http://www.recherchequalitative.qc.ca/volume24.html>.
- Presseau, A. (2000). "Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques", en *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 515-544.
- Quivy, R., y Van Campenhout, L. (1988). "L'exploration", en *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 37-60.
- Reuter, Y. (1999). "L'enseignement-apprentissage de la littérature en question", en *Enjeux*, 43/44, 191-203.
- Reuter, Y. (1996). "La lecture littéraire: éléments de définition", en Dans Dufays J. L, Gemmenne, L. y D. Ledur (ed.). *Pour une lecture littéraire. Tome 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. Bruxelles/Paris: DeBoeck/Duculot, 33-41.
- Reuter, Y. (1995). "La lecture littéraire: éléments de définition", en *Le français aujourd'hui*, 112, 65-71.
- Richard, S. (2005). "Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire, de 1970 à 2004", en *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. «Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale ?» Du 26 au 28 août 2004*. Québec: Université Laval. [en línea] <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf>.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Robert, A. D. y Bouillaguet A. (1997). *L'analyse de contenu*. (Coll. «Que sais-je?»). Paris: PUF.
- Rosier, J. M. (2002). *La didactique du français*. (Coll. «Que sais-je?»). Paris: PUF.
- Rosier, J. M., Dupont, D. y Reuter, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles: Éditions DeBoeck/Duculot.
- Rosier, J.-M. y Pollet, M.-C. (1994). "Lire le littéraire aujourd'hui", en *Enjeux*, 32, 57-75.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. (Coll. «Didactique du français»). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., y J.-P. Bronckart (ed.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Simard, C. (2001a). *Didactique de la littérature*. Notes de cours (document non publié).
- Simard, C. (2001b). "Tendances actuelles de la didactique du français langue première sur le plan épistémologique", en Marquillò Larruy, M. (ed.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: les Cahiers FORRELL/Université de Poitiers, 31-38.
- Simard, C. (1997a). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal: ERPI.
- Simard, C. (1997b). "Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature", en Dans Noël-Gaudreault, M. (ed.). *Didactique de la littérature Bilan et perspectives*. Québec: Nuit Blanche, 197-211.
- Simard, D. (2003). *Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première*. Conférence prononcée dans le cadre du Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, le 24 octobre 2003, St-Hyacinthe, Québec.

- St-Cyr Tribble, D., y Saintonge, L. (1999). "Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements", en *Recherches qualitatives*, 20, 113-125.
- Thérien, M. (1997). "Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire", en *Québec français*, 104, 26-28.
- Thérien, M. (1996). "Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique", en Raisky, C. y Caillot, M. (ed.). *Au-delà des didactiques, la didactique* (Coll. «Perspectives en éducation»). Paris/Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A., De Boeck Université, 97-112.
- Thérien, M. (1992). "La lecture littéraire au secondaire: le point de vue de la didactique", en *Tangence*, 36, 75-84.
- Vandendorpe, C. (1992). "L'enseignement de la littérature aujourd'hui", en *La Lettre de l'Association DFLM*, 10, 3-4. RICHARD / L'analyse de contenu pour la recherche en didactique 207.
- Van der Maren, J. M. (2001). *ETA 6512 - Analyse et interprétations des données qualitatives*. Notes de cours. Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.