

Vasseur, M.T. (2004): "Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera" en: Klett, E.; Lucas, M. y Vidal, M.: *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras, enfoques y contextos*. Buenos Aires, Araucaria editora, pp.93-116.

VOLVER A LO DICHO: DE LA CONCIENCIA DEL HABLANTE A LA CONCIENCIA DEL APRENDIZ EN LA LENGUA EXTRANJERA

Marie- Thérèse Vasseur
Université du Maine y UMR 8606, CNRS
Francia

1. Introducción: ¿Por qué volver a lo dicho?

Desde hace quince años se ha venido desarrollando un interés y casi una pasión por parte de docentes e investigadores en lenguas vivas, por las actividades de introspección, retrospección, apreciación, evaluación y seguimiento del aprendizaje. Estas actividades llevan a los estudiantes de lengua extranjera a la reflexión sobre sus propios discursos o sobre el discurso de sus interlocutores (Schumann & Schumann 1977, Cohen & Hosenfeld 1981, Véronique & Faita 1982, Giacobbe & Lucas 1982, Schmidt & Frota 1986, Faerch & Kasper 1983). A través de estas actividades de reflexión se intenta comprender mejor cómo aprenden los alumnos.

Estas actividades orientadas a "volver a lo dicho" se relacionan con otras, más naturales, llamadas reflexivas (Vasseur y Arditty 1996) que se presentan en el diálogo cotidiano en L1 y/o L2. Estas actividades han despertado también un gran interés en algunos investigadores interaccionistas. Aparte de la oposición entre el carácter provocado y explícito de unas y el carácter natural de las otras, me parece que estos dos tipos de actividades se pueden situar en una relación de continuidad o incluso de complementariedad, especialmente si nos ubicamos en el marco de la formación de profesores. Quisiera intentar mostrar esto aquí. En primer lugar definiré lo que entiendo por actividades reflexivas.

¿Qué podemos entender por actividades reflexivas? Utilizo el término "reflexivo" para designar todos esos movimientos, retornar a lo ya dicho, comentarios del habla acerca del habla, del discurso sobre el discurso, este "volver reflexivo sobre el decir" como lo llama Authier-Revuz (1995). Esta concepción, más amplia que la definición inicial dada por Jakobson (1963) a la función metalingüística (la lengua que habla sobre la lengua), ofrece la ventaja de poder aplicarse a los diferentes niveles y modos de comunicación.

Ya en 1971 Bateson hablaba de *metacomunicación*, para referirse a sus observaciones sobre las nutrias y sus sesiones de juego. De esta manera, este autor constata que en la interacción, algunas conductas hablan de otras e indican la *distancia* que los participantes toman con respecto a los intercambios. Los participantes metacomunican. Los gestos, los comportamientos, los gritos, son actividades reflexivas porque remiten a otras actividades. De la misma manera sucede con el lenguaje. Al respecto, Bateson afirma: *Algunos mensajes tienen por función ser los interpretantes de otros*.

Completaremos esta observación fundamental diciendo que estos signos-mensajes pueden ser especializados (hablamos entonces de metalenguaje) o no especializados en

esa función. De forma más general, la reflexividad tiene algo que ver con *la interpretación*. Cuando un signo -o conjunto de signos- da indicaciones sobre otros signos, orienta la interpretación que se puede hacer de estos signos. Por ejemplo, si reformulo mi enunciado anterior, si elevo la vista al cielo mientras escucho el discurso de mi interlocutor, me entrego a actividades reflexivas, verbales o no verbales, que indican cómo interpretar el enunciado de referencia. Este conjunto de actividades, naturales o inducidas, en las que *volvemos a lo dicho*, es lo que podemos llamar actividades reflexivas.

En esta presentación me referiré en primer lugar a las actividades reflexivas naturales. Comenzaré hablando de las formas reflexivas, las que el locutor utiliza normalmente en el diálogo. En segundo lugar, examinaré el funcionamiento de las actividades reflexivas en el diálogo interlingüe, su diversidad y sus funciones en el establecimiento de la intercomprensión. Evocaré asimismo el debate que atañe a las actividades de negociación y su relación con la adquisición. Por último, me referiré a la situación institucional de enseñanza-aprendizaje, en la cual las actividades reflexivas para activar el aprendizaje pueden tener lugar en cualquiera de las dimensiones de la relación entre el docente experto, el aprendiz y el co-aprendiz. Para ilustrar esto, presentaré un programa actualmente desarrollado en la formación de profesores de francés lengua extranjera, cuyo objetivo es formar profesores reflexivos mientras ellos mismos forman alumnos reflexivos (es decir para que sean ellos mismos aprendientes reflexivos).

2. La reflexividad es una forma natural del diálogo

Las actividades reflexivas se realizan en el diálogo. Estas actividades se desarrollan de manera natural en la situación de interacción en la que los locutores dialogan frente a frente y ponen más o menos atención en lo que el otro dice. Volver a lo dicho permite ponerse más o menos de acuerdo sobre un sentido que va más allá de los contenidos semánticos de los mensajes y que incluye también los contextos que construimos al mismo tiempo. En las interacciones interlingües, en las cuales aparecen singularidades de la lengua que son objeto de reflexión, las actividades reflexivas son doblemente “naturales” puesto que dos lenguas se enfrentan.

2. 1. Actividades reflexivas en el diálogo cotidiano en la primera lengua

2.1.1. La repetición: imitación de las palabras del otro

La repetición de las palabras del otro toma formas variadas:

*La repetición-imitación: es la repetición ("reprise") estricta. Por ejemplo: *está delicioso este pastel / está delicioso este pastel*.

*La reformulación, que ofrece una gran variedad de formas: *¡sí!, está verdaderamente delicioso, qué delicia, ¡está muy bueno!*. La mayoría de las reformulaciones se encuentran modalizadas. Se trata de reformulaciones ya que nunca se repite exactamente el enunciado, incluso desde el estricto punto de vista entonativo.

*Las series compuestas a partir de estructuras idénticas y su acumulación como en este diálogo infantil en el que los niños juegan con la producción en serie y con las sonoridades: *mi padre es bombero / pues mi padre es policía / mi mamá es bombera / mi hermana es una bomba* (risas de los niños).

2. 1. 2. La repetición-complementariedad

Es fundamental en la comunicación. Si tomamos un ejemplo no verbal como decirse "buenos días" dándose la mano (o frotándose la nariz como los esquimales) vemos que los participantes ya no están sólo en una lógica de simple imitación. La complementariedad verbal exige que se tomen en cuenta las diferentes posiciones enunciativas y por consiguiente las modificaciones formales que las marcan. Por ejemplo, en la pregunta-respuesta: *¿Vienes? / Sí, voy*, los interlocutores están confrontados a los problemas que presentan las marcas de persona en la morfología del verbo. El automatismo de la repetición que llamamos "reprise" cuando es la repetición de las palabras del otro: *-¿es interesante? -Sí, es interesante*, estimula el uso por los aprendices (niños, extranjeros) de repeticiones en las que faltan las transformaciones enunciativas ligadas al diálogo, lo que da como resulta do: *¿Tienes hambre? - Sí, tienes hambre; o ¿Vienes? - Si vienes. O incluso, ¿Has venido? - Sí, yo has venido.*

Además, la complementariedad se ejerce también:

- al repetir las palabras del otro ("reprises") con correcciones reformulaciones como en la continuación de la secuencia anterior: *Sí, yo has venido /-he venido - he venido y estaba cerrado"*
- al completar los enunciados del otro, que primero supone una "reprise" mental: *-él gritaba tan fuerte, que tuve que pedirle {que/ -{que se calle, por supuesto,*
- o en las respuestas en lugar del otro: *¿cómo le pareció, difícil, no?*

2.1.3. Funciones del retornar a lo dicho

Estos últimos ejemplos muestran cómo el locutor integra normalmente el discurso del otro a su discurso. Bajtín (1929/77) hablaba precisamente de *dialogismo* para designar esta dimensión que consiste en incluir al otro en su enunciación, en tomarlo en cuenta, en "adaptarse" a la representación que se tiene del otro, de su comprensión y de su participación en la enunciación colectiva. Cada uno de los co-enunciadores es a la vez un doble y un espejo del otro. Es así como se establece este juego de retornos, reflejos, citas, reflexiones que fundan y articulan el discurso colectivo. Las funciones de base de estos retornos sobre el decir conjunto pueden ser reagrupadas, según D. Tannen (1989), en torno al establecimiento de la coherencia y de la implicación personal. Estas funciones son:

- * la función de placer, de autosatisfacción como en el "motherese", el habla de las madres a los niños pequeños,
- * la función lúdica como en los juegos de palabras o juegos de niños,
- * la función de implicación: haciendo eco a las palabras del otro, el locutor participa en la conversación y mantiene la continuidad del intercambio, como se aprecia en los extractos siguientes:

Extracto 1: Conversación telefónica entre dos estudiantes:

- 1 Y- a propósito mañana no hay clase + S trató de llamarte pero no pudo encontrarte + pero mañana no hay clase
- 2 A- aaah mañana a las ocho no hay clase
- 3 Y- no no hay clase
- 4 A- no estoy segura si voy a verlo o (...) ¿tienes el teléfono de S? puedes darme otra vez sus datos?

.....

Extracto 2: Conversación entre dos mujeres a propósito de una colección de libros:

- 065 A- me encantan estos libros

066 Y- a mi también (risas) porque me encantan los colores así y el libro es / (señala con el dedo una página del libro)

067 A- si está escrito grande (risas) no demasiado sólo lo necesario

068 Y- todos el todos los todos los fotos me encantan las fotos

069 A- ah sí + si es bonito

Como las conductas de calco, la sincronía de gestos, de palabras, el mimetismo de actitudes (Birdwhistell, Bateson 1967), la "reprise" (retomar lo dicho) y la reformulación de las palabras del otro son un elemento del "acoplamiento" general que se reconoce en toda interacción.

*La función de creación de nuevas significaciones (Tannen. ibid).

Hay casos en los que la "reprise" imprime un sentido muy diferente, por ejemplo de incredulidad, a un enunciado que es sólo constativo, por ejemplo: yo no di mi aprobación / tu no diste tu aprobación (con entonación ascendente).

*La función de aprendizaje: la repetición de las experiencias y de los discursos juega un papel importante en la adquisición de las lenguas 1 ó 2 (Tannen ibid. p.94, Bateson, 1971) pues es la base de la memorización. Esta función está basada en la distanciaci3n y la evaluaci3n.

2.1.4. El aprendizaje de la distanciaci3n y de la evaluaci3n

Ponerse en el lugar del otro para tomar su punto de vista sobre el discurso producido es tomar sus propias palabras como objeto de atenci3n, de modificaci3n. Escucharse a sí mismo hablando al otro es también hablarse a sí mismo. Por medio de su discurso egocéntrico, el niño objetiviza el discurso del adulto para analizarlo, para entenderlo y, posiblemente, apropiárselo, tal como se entrenan el deportista y el profesional. El *entrenamiento por repetici3n*, en lo que Goffman (199 1/74 p.68) llama las «reiteraciones técnicas» es una táctica de entrenamiento espontánea, retomada en las situaciones educativas. Por medio del retornar a lo dicho y de las actividades reflexivas en general, la escuela juega un papel relativamente importante en la objetivaci3n y la constituci3n de *la lengua* (en el sentido de *norma*). En la escuela se "reflexiona" sobre la lengua, se aprende a hablar, así como a escribir, de manera académica (la escritura se desarrolla, también, como el metalenguaje del oral).

Esta objetivaci3n le permite al niño distanciarse de *su* lengua, relativizarla, aceptarla en su realidad múltiple, desacralizarla y aceptar la diversidad y la variaci3n. Es el objetivo de la corriente *Awarenes of language* desarrollada por E. Hawkins luego retomada en Francia, entre otros por M. Candelier, L. Dabène y otros en el proyecto *Éveil au langage* para la enseñaanza-aprendizaje institucional en el que se le ayuda al alumno a distanciarse para objetivar, relativizar el objeto de la lengua y preparar se a aprender.

3. ¿Entender y/o aprender en el diálogo en situaci3n interlingual?

3. 1. Construcci3n reflexiva de la comprensi3n

El diálogo que se establece en la interacci3n tiene como objetivo general, permitirles a los participantes actuar colectivamente, lo que implica comprenderse (Bremer y al, 1996). Este proceso dinámico de socializaci3n es un proceso de inter-comprensi3n que, en el oral, se construye sobre la base de procedimientos y métodos dialógicos perfeccionados por los interactuantes y, ante todo, por el participante nativo. Estos

métodos para establecer una colaboración eficaz fueron estudiados por Bremer y otros (1996) y conciernen:

- El establecimiento de las condiciones que hacen posible que cada uno tome la palabra y que se expresen los problemas de comprensión.
- La prevención de la incomprensión por medio de procedimientos discursivos (explicación, reformulación, reestructuración, ejemplificación, etc.) que anticipan las dificultades y permiten llegar a una interpretación común.
- La reparación conjunta y adaptada de los malentendidos o incomprensiones a lo largo de secuencias reflexivas.

Si consideramos el discurso del alóglota, es decir por ejemplo, del alumno en clase de segunda lengua, podemos ver que el proceso funciona según el valor que el alóglota asigna al objetivo, variable, del intercambio y que, por otra parte, él oscila entre dos tipos de comportamientos: la discreción o la iniciativa, los cuales orientarán la relación comunicativa entre los dos protagonistas, a través de la trama de los discursos.

3.1.1. Perfil Bajo

El alóglota puede optar por la discreción, es decir mantener un "perfil bajo", lo que significa diversas conductas posibles:

- No verbalizar sus dificultades. En tal situación, el silencio implica un riesgo. La no verbalización de los problemas hace la tarea más difícil para el nativo quien sólo puede constatar sus dificultades en la producción verbal. El nativo interpreta los comportamientos corporales y kinésicos (las miradas perdidas, desviadas hacia otra parte, las mímicas faciales -de la nariz, de la frente-, los gestos de las manos, las posiciones), señales que pueden ser ambiguas.
- El alóglota puede también indicar verbalmente sus dificultades, pero de forma general y ambigua, por medio de comentarios metacomunicativos que no dan precisiones sobre el origen de la incomprensión (*qué? no entiendo, no sé*). En ninguno de los dos casos le será fácil al nativo ayudar al alóglota.

3.1.2. El alóglota toma la iniciativa:

- para indicar explícitamente la causa de sus problemas, pidiendo al nativo una solución, repitiendo, por ejemplo, de manera aproximativa la palabra que no comprendió. El nativo puede entonces ayudarlo a comprender, reformulando, explicando...:

Extracto 3: Una estudiante de la Escuela de Moda (París) muestra sus diseños a una amiga francesa

276 A- de acuerdo aquí tenías formas geométricas y allá ¿más bien figurativas?

277 Y- ¿qué es figurativo?

278 A- es es figura + figurativo es algo que existe una persona una flor ¿ves?

279 Y- ah sí

280 A- Y abstracto

281 Y- hum

282 A- es algo que no existe

283 Y- ah sí

284 A- o geométrico o euh eso +++ es muy bonito

- para encontrar por sus propios medios soluciones a los problemas de producción que en ocasiones maneja individualmente por medio de actividades reflexivas meta - discursivas y/o metalingüísticas.

- parafraseándose. Por ejemplo, *¿cómo se dice el hombre que se encarga del jardín?*
- Modificando su primera hipótesis por una auto-corrección:

Extracto 4: Soliloquio de C.L. / +++ je crois j'ai le droit de refuser mais j'ai pas le fait parce que/ je n'ai pas le fait parce que c'est pas très marrant de laisser quelqu'un dehors (...) je n'ai pas / je n'ai pas restée / 'fin je suis pas restée debout comme ça + bon ben je crois qu'il n'a pas fait exprès hein + donc ça va (C. 2)
/ +++ creo que tengo derecho a negarme pero no hice lo porque/ yo no lo hice porque no es muy bueno dejar a alguien afuera yo creo (...) yo no/ yo no quedé/ en fin yo no me quedé parado así + y pues bueno yo creo que el no lo hizo adrede ¿no? + así que está bien

- Buscando eventualmente ayudas y explicaciones complementarias en manuales, diccionarios, etc. o bien en interacción con el nativo, el maestro, el compañero, como en el ejemplo siguiente:

Extracto 5: Dos alumnos de una clase de Inglés en Barcelona :

(...)175 H: in in my picture + in my picture em-e he's got em-+ behind the ladder he's got books s +(en en mi foto + en mi foto hm + él los tiene en hm + detrás de la escalera + él tiene libros)

177 J.: behind this +(detrás de esto)

178 H.: the ladder s +(la escalera)

179 J.: qué es the ladder ? +(¿qué es la escalera?)

180 H.: (susurrando) *escalera escalera

181 J.: books+ ah yes +and six paquets c ++ (libros ~ + ah si + y seis paquetes)

Cuando el alóglota considera las producciones y conductas verbales y no verbales del otro como objeto de aprendizaje, adopta una postura que podemos llamar "de aprendiz"; que se manifiesta sólo en esta situación (Bange 1992, Vasseur 1993). Más adelante retomaremos este aspecto.

3. 2. Negociaciones reflexivas, relaciones desiguales y dinámica de aprendizaje

Las negociaciones de sentido, a la vez que permiten a los interlocutores resolver sus problemas de comprensión, constituyen también un riesgo para la propia imagen, para la dignidad de cada uno de los participantes, dentro del juego de *figuración social*, tal como se aprecia en el extracto siguiente:

Extracto 6: En una vinería parisina

(...)02 B (el norteamericano) - pero he escuchado de mis amigos que mezclar los vinos de colores diferentes + no es necesario que yo lo hago

03 V- lo haga

04 B ¿lo haga?

El no nativo se ve confrontado a las limitaciones de su capacidad para comprender, para hacerse comprender o simplemente para usar las formas correctas. Sus reacciones serán totalmente decisivas, tanto para el desarrollo del intercambio como para el aprendizaje.

"Enseñar" al interlocutor, poco competente, implica el estatus elevado para reforzar la distancia y la diferencia. Frente a este riesgo, el nativo debe ser cuidadoso con lo que dice, prevenir o reparar por medio de adaptaciones léxicas, sintácticas, prosódicas y pragmáticas.

En contexto escolar, la colaboración en la interacción profesor-alumnos tiende a centrarse principalmente en el contrato didáctico (contrato de clase) y sobre todo en la "didactización" del código, poniendo en segundo plano las relaciones sociales y, por consiguiente, las relaciones que tienen que ver con la imagen del otro. (Dausendschön-Gay & Krafft 1991). Eso se ve muy bien en la secuencia de pseudo-conversación en clase siguiente:

Extracto 7 Clase de Francés, lengua extranjera

06 F- et ++ mon garçon (rires) Latifa +++euh lui arrive pas (++ mi muchacho (risas)

Latifa +++ ee, él no llega

07 L- ah il n 'est pas arrivé (ah él no llegó)

08 F- elle n 'est pas arrivée à la maison (ella no llegó a casa)

09 L- oui (sí)

10 F- alors moi s'énerve (sourire) (entonces yo se enoja, risas)

11 L- alors je me suis + énervé (entonces yo/ yo me + enojé)

12 F- alors je/ je me suis énervé (entonces yo / yo me enojé)

13 L- oui inquieté/inquieté hein ? vous vous êtes dit .mais où il est ?

qu'est-ce qu'il fait? oui oui)*to worry! c'est s'inquiéter. (sí preocupado, preocupado ah usted ha/ usted se dijo: ¿pero dónde está? ¿qué hace? sí sí *to worry" .. preocuparse

14 F- oui et alors j'arrive quand même (rires) +++Oh pardon elle arrive (sí y entonces yo llego finalmente (risas) +++ oh perdón ella llega

La didactización es generalmente aceptada e incluso reivindicada pero es necesario, como lo muestra Bigot (2002) crear un delicado equilibrio entre el grado de didacticidad y el mantenimiento de relaciones interpersonales para que el intercambio se desarrolle satisfactoriamente y se eviten bloqueos por las excesivas correcciones. Las actividades en grupos pequeños de alumnos, además de un acceso importante al habla, permiten una repartición menos desequilibrada de los diferentes elementos, puesto que el grupo administra papeles y posiciones apuntando a un objetivo colectivo. Sin duda, la creación de este difícil equilibrio implica un conjunto complejo y sutil de actividades reflexivas en la interacción.

3. 3. ¿En tal contexto qué es aprender? De lo interaccional a lo cognitivo

Comprender es aprender un poco (Bateson 1971)², pero ¿esto es suficiente? Este es uno de los debates actuales sobre las secuencias reflexivas y su relación con la adquisición, ¿pueden estas secuencias constituir una ayuda para la adquisición de la lengua? Ciertas secuencias reflexivas llamadas "potencialmente adquisicionales" o SPA por De Pietro, Matthey y Py (1989), (Py 1990, Matthey 1996) incluyen "marcas de operaciones cognitivas" que permitirían la adquisición. Los participantes coinciden en una definición de la situación como de un *contrato didáctico*, introduciendo en el diálogo lo que puede concebirse como un tipo de "lección de lengua". En esto, no hay mucha diferencia entre la situación en contexto social general o en contexto escolar. Ahora bien, en el contexto escolar, el contrato es explícito y en la medida de lo posible, permanente. Por consiguiente, no es sorprendente que puedan hacerse los mismos análisis sobre las secuencias didácticas de la clase (cf. Coste, 1986, Grandcolas, 1991, Cicurel, 1991, Barthomeuf, 1991).

Lo interesante de la noción de SPA es que la misma remite a la relación entre las actividades reflexivas en el diálogo y la dimensión de la adquisición. Sin embargo, esta hipótesis no predice en absoluto los resultados ni la adquisición en sí misma ya que en tales secuencias ésta es sólo potencial. A pesar de esto, esta noción destaca el trabajo que puede hacer el locutor-aprendiente con la ayuda del interlocutor experto para modificar de forma duradera su "saber-hacer" (*savoir faire*). Esta secuencia, entonces, podría llamarse una *secuencia de aprendizaje*, puesto que muestra el trabajo hecho por el aprendiente para apropiarse del saber o saber-hacer del otro. Sin embargo, la simple negociación no siempre permite identificar claramente el tipo de implicación o la finalidad perseguida. Más adelante veremos que una focalización sobre los procesos y métodos de aprendizaje permite ir más lejos y confirmar al alóglota en su papel de aprendiente.

4. Enseñar y aprender: la solidaridad en la práctica reflexiva

Las secuencias reflexivas de "retornar sobre lo dicho" puede n ser entonces no sólo secuencias de trabajo sobre la intercomprensión, sino también secuencias de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones se ha hablado de "didáctica natural" (Auer, 1988), porque es una didáctica que no se limita a las clases y se desarrolla en los intercambios que también tienen lugar fuera del ámbito escolar. Esta didáctica -deberíamos llamarla pedagogía- tiene lugar generalmente en la continuidad del diálogo, cuya especificidad Bruner (1983) destaca al hablar de *andamiaje (scaffolding)*.

4. 1. La didáctica natural, el andamiaje y el imaginario didáctico

Según Bruner (1983) los formatos que se establecen entre la madre, o el adulto-tutor en general, y el niño, muestran ampliamente las ventajas de tal estructura dialógica. Esta permite llamar la atención, mantener la concentración durante mucho tiempo y controlar la frustración, proporcionando un apoyo activo. Verbalmente, esta ayuda se inscribe en la reflexividad, en la medida en que lo dicho para ayudar retoma o modifica lo que fue dicho por el otro para facilitar la comprensión. Puede ser apenas perceptible, tal como ocurre en el diálogo siguiente, que se desarrolla en una estación de trenes de un suburbio parisino:

Extracto 8:

Niño: ahí está el metro

Madre: el metro no, el tren,

Niño: el tren +++ el metro el tren el metro. (jugando con las dos palabras)

El experto, más que el principiante, actúa con conocimiento de causa cuando ayuda. Del andamiaje que él propone puede surgir la toma de conciencia, ya sea súbita o progresiva, que permite la apropiación. Como en los diálogos madre/hijo, el esquema de andamiaje se reproduce en cualquier intercambio experto/no experto, incluso en soliloquio como en el extracto 4 supra, en el cual los participantes expertos pueden evaluar, retomar, corregir o renegociar las palabras del no experto durante la acción conjunta. Tal colaboración y distribución de los papeles entre los participantes en la enseñanza-aprendizaje puede realizarse en mayor o menor grado y toma formas y características variadas, incluso no esperadas como en el extracto 6. Eso depende de las representaciones que uno y otro se hacen de la situación como una situación didáctica o no. Depende también de las experiencias y culturas de aprendizaje de cada uno. (Vasseur & Grandcolas "997, Castelloti 1997)

4. 2. En las opciones didácticas actuales, un espacio para una nueva cultura de aprendizaje: el estudiante reflexivo

¿Qué relaciones existen entre los trabajos sobre las actividades reflexivas, la didáctica natural en el diálogo y las opciones didácticas actuales? La didáctica de lenguas ha comenzado desde hace un tiempo a responder a estos interrogantes. Los estudios sobre la interacción interlingual y su extensión a la situación de clase han abierto un horizonte prácticamente ilimitado en cuanto a las posibilidades de flexibilizar y mitigar la relación de disimetría entre el maestro y los alumnos. Las investigaciones y propuestas han mostrado cómo una mayor variedad de actividades áulicas y el trabajo horizontal en pequeños grupos, permiten la multiplicación y la diversificación de las oportunidades para aprender y suscitan la reflexión metalingüística en los estudiantes (Cots J .M. & L. Nussbaum 2002).

Los análisis han señalado también que al promover un mayor número de intercambios, más libres e igualitarios y menos amenazados por una evaluación académica, el trabajo en parejas desarrolla la interacción exploratoria, la reflexión dinámica, la implicación en los temas y en la forma de los discursos producidos. Estos enfoques (variación e interacción) están asociados frecuentemente a los *en foques por tareas*, cuya realización supone actividades motivadas que se asimilan a actividades casi naturales (Pica & Doughty 1985, Bygate 1988, Griggs 1997, Nussbaum 2000). Proponen a los estudiantes un doble objetivo: ejecutar de manera conjunta una tarea que tiene por objetivo una producción colectiva y favorecer el desarrollo no sólo de la conciencia lingüística sino también de la conciencia discursiva.

El interrogante que permanece sin resolver en algunos casos precisos es el problema del resultado del aprendizaje. La estabilización del desarrollo que se observa tendría su origen en el hecho de que los maestros y alumnos en el grupo se conforman con una producción e intercomprensión suficientes para llevar a cabo la tarea. Evitan pues tematizar los problemas de lengua (Nussbaum 2000). También es el problema de las situaciones de aprendizaje en un entorno totalmente desprovisto de orientación en las que la atención que se le presta al objeto lengua es mínima y la comunicación se limita a lo más necesario. Además, para que se pueda observar un desarrollo, el aprendiz no debe limitarse sólo a "notar" las formas lingüísticas (Schmidt & Frota 1986). Es necesario que reflexione, es decir que se formule preguntas no sólo sobre la ejecución de la tarea sino también sobre las formas que debe utilizar para realizarla. Este cuestionamiento, que permite estructurar los nuevos saberes y saber-hacer (*savoir-faire*), puede tomar dos formas ligadas a la doble actividad señalada por Vygotsky: la hetero y la autoregulación:

*El aprendiz puede formular sus preguntas al otro (compañero o maestro). Al verbalizar en la interacción estas actividades reflexivas, el aprendiz se da una oportunidad para obtener respuestas, es decir, para desarrollar su competencia con mayor eficiencia. Estas actividades de hetero-regulación tienen lugar en el marco de una interacción "auténtica" que se da en el grupo (Myles, Hooper & Mitchel 1988, Cots y Nussbaum 2002).

*El aprendiz puede practicar la "reflexión para sí mismo" y esforzarse por responder a sus propios interrogantes, formulándolos en un diálogo interior que en ocasiones

exterioriza y que constituye lo que Frawley y Lantolf (1985) califican de actividades de auto-regulación. En este caso, el locutor o el aprendiz lleva a cabo sus actividades reflexivas no sólo por iniciativa del otro (maestro o compañero) sino también por iniciativa propia (cuando se corrige a sí mismo, busca informaciones, o practica solo imitando, repitiendo, escribiendo, copiando (Schmidt y Frota 1987, Vasseur 2003).

Las investigaciones y trabajos realizados sobre el problema de la "concientización" en el aprendizaje de las lenguas en clase (por ejemplo los trabajos de Van Lier 1996 o Cots & Nussbaum 2002) encuentran, para ambos casos, que las actividades reflexivas y la atención de los estudiantes/aprendientes de la segunda lengua (L2) se centran esencialmente en la o las lengua(s). En otras palabras, dichos trabajos priorizan las actividades metalingüísticas. Pero la reflexión también se orienta hacia los otros aspectos de la competencia comunicativa (discursivo, pragmático, sociolingüístico, conversacional), aunque con menor frecuencia. Por ende, existe asimismo una preocupación por las actividades metacomunicativas. En lo que concierne a la formación del maestro reflexivo, el aprendizaje constituye un aspecto importante, aspecto que presentaré a continuación.

4. 3. La tematización del aprendizaje en los diálogos de clase (maestros -alumnos, alumnos-alumnos)

Las secuencias de aprendizaje en sí son una dimensión central de la enseñanza aprendizaje y un objeto de actividades reflexivas en clase. Ahora bien, se sabe que el maestro realiza a veces comentarios sobre las actividades cognitivas o sociocognitivas del alumno. Por ejemplo: *Lo vimos la semana pasada, pueden buscar en el libro y verificar la definición... ¿cómo encontraste esa forma?... en todo caso, es un poco difícil de entender, mañana vamos a repasar esto juntos, pregúntense lo que harían en esta situación.... ¿por qué dicen eso así?* (Bigot 2002).

Estos comentarios reflexivos se refieren a lo que se hace para aprender, principalmente en clase. Nos acercamos aquí a la dimensión *metacognitiva*, es decir, la que se refiere, como dice Flavell citado por Gombert (1996), al "conocimiento que puede tener el sujeto sobre sus propios procesos y productos cognitivos". Lejos de limitarse a algunas observaciones, las prácticas reflexivas de la enseñanza aprendizaje de lenguas buscan centrarse en la actividad de aprendizaje. Se presentan a la vez como una práctica didáctica y como una práctica de investigación colectiva. Ilustraré este doble objetivo evocando mi experiencia en la formación universitaria de profesores de Francés Lengua Extranjera que comencé con B. Grandcolas (Vasseur & Grandcolas 1997, Vasseur, 2000) hace 6 ó 7 años en el marco de un proyecto europeo Sócrates-Lingua y de un curso de formación FLE disponible en Internet desde hace dos años.

4. 4. La práctica reflexiva en la clase. La formación de docentes a través de la formación de alumnos

En este proyecto, se trata de formar futuros maestros a la práctica reflexiva en la clase, basándose en el diálogo y en las actividades reflexivas. Prácticamente, consiste en establecer un proceso reflexivo colaborativo entre los alumnos y el maestro en la clase. El dispositivo se funda en *actividades reflexivas en espejo*, usando principalmente cuestionarios que permiten al alumno interrogarse sobre sus dificultades, métodos y representaciones y al maestro conocer mejor a sus alumnos y explorar sus propios comportamientos. El objetivo formal e institucional es llegar a la elaboración de una síntesis escrita que se incluirá en los informes que el profesor-practicante debe presentar

a fin de año (Master, primer año). Para algunos, esta formación se completa con la creación de nuevas herramientas, durante el segundo año de Master, o DESS (por Diploma de Estudios Superiores Especializados).

Más allá de la formación inicial de los docentes, el proyecto puede también ser propuesto como una entrada o guía de formación continua. Consiste en una práctica colaborativa de *investigación-acción*, organizada en el marco de un equipo de maestros que desean perfeccionarse y hacer avanzar a sus alumnos. Por ahora, es un curso de DESS/ segundo año del futuro Master en mi universidad. Tal como lo dije, esta práctica colaborativa se elabora a partir de un cuestionario doble (como en espejo), que debe ser llenado de manera independiente por los alumnos y por el maestro antes de que las respuestas de cada parte sean confrontadas. Estos cuestionarios tienen como tema (como se puede ver en el anexo) la percepción y el manejo de las dificultades encontradas en la clase, los problemas de comprensión oral, las representaciones del maestro, de la lengua, del estudiante y también los métodos personales utilizados para aprender, la imagen de la lengua segunda, y la conciencia de las estructuras. Otras actividades se les sugieren a los docentes: diarios, entrevistas, discusiones, intercambios con otras clases, correcciones de textos con errores y elaboración de ejercicios por los alumnos.

En la práctica, lo que sucede en las clases es que, poco a poco, a partir de fichas de apoyo, se habla de lo que se hace colectivamente, de por qué se está allí juntos, de los comportamientos de cada uno. Se comparan métodos y concepciones, se habla del objeto y del objetivo del aprendizaje que reúne individuos que se miran al principio como extraños. En sí misma, la "puesta en palabras" permite al estudiante y al maestro tomar distancia con respecto a sí mismos. Además, gracias a la confrontación de los discursos respectivos, el maestro puede comprender mejor cómo los alumnos entienden lo que están haciendo con él en la clase. Comprender es, para el maestro, tratar de explicar haciendo uso, por ejemplo, del desplazamiento enunciativo (es decir, cambiando de lugar discursivo). Es ponerse en el lugar de los alumnos, como alumno, como no nativo, como aprendiente. Es por consiguiente, revivir sus experiencias de aprendiz para ayudar a los alumnos a aprender. Esta experiencia suscita en los futuros maestros descubrimientos e interrogantes tanto a nivel de la conducta de los alumnos (¿cómo perciben la clase de francés?, ¿aprenden como el maestro piensa que ellos aprenden?, ¿cómo viven los intercambios y las actividades durante la clase?) como de la metodología empleada (papel y función de la lengua materna, lugar de la gramática, por ejemplo) o del manejo de la clase (si las consignas han sido entendidas, si han sido comprensibles). En el anexo, algunos extractos de las síntesis de los maestros practicantes muestran lo que esta experiencia representa para ellos.

4.4.1. Desarrollo posterior de la experiencia

Con el correr de los años, esta experiencia se vuelve acumulativa. El desarrollo de actividades en distintos grupos permite nuevas confrontaciones y discusiones en diferentes momentos del año. Los estudiantes tienen acceso a las síntesis y publicaciones de la promoción anterior en las que se pueden basar para imaginar y analizar sus propias actividades e intercambios en la clase. Así, este año, una maestra practicante del DESS/ segundo año de Master acaba de agregar a su curso "on line" un nuevo capítulo sobre la interacción en la clase (ficha P. Vey, "La circulación de la palabra en clase"). Otro estudiante pensó en volver a dar los mismos cuestionarios a sus estudiantes para estudiar los cambios de actitud y mostrar cómo los alumnos cambiaron sus representaciones y estrategias (extractos en inglés de L. Stock.)

4.4.2. Las síntesis se formalizan para la validación de la formación

Los informes escritos y defendidos ante un jurado representan para los estudiantes-practicantes una oportunidad de hacer una presentación sintética de su trabajo reflexivo, que consiste en lo siguiente:

- Describir las actividades que elaboraron y organizaron en la clase;
- Exponer el análisis de los intercambios y las reacciones de los alumnos;
- Cuestionarse sobre sus prácticas, tanto en relación con el marco impuesto como con los objetivos que se habían propuesto;
- Evaluar su experiencia de la formación reflexiva con respecto a su concepción anterior.

En pocos meses, los futuros maestros pasan de las reacciones inmediatas del comienzo de la formación, al análisis de la situación vivida, pueden relacionar la complejidad de la situación y su proyecto personal para tomar posiciones más personales sobre sus prácticas profesionales. Se interrogan sobre la relación entre la toma de conciencia y la motivación de los alumnos y sobre su responsabilidad en la autonomización de los alumnos. También éstos toman conciencia de que siempre queda algo por aprender, de que el aprendizaje de la enseñanza de una lengua y una cultura extranjera, en varios casos, no está totalmente terminado, como si fuera una "fórmula definitiva», sino que es un diálogo permanente, una autoconstrucción reflexiva y progresiva.

5. Conclusión

El trabajo sobre la reflexividad presentado aquí, no constituye en sí un nuevo enfoque. Se trata más bien de una herramienta de formación destinada a ser integrada a cualquier enfoque metodológico. El objetivo de este proceso es contribuir a la creación de una actitud nueva y de nuevos comportamientos –reflexivos- entre el maestro y los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera. En el proceso reflexivo, el maestro toma conciencia de aspectos del funcionamiento de los alumnos así como del suyo propio, aspecto a menudo ignorado en la clase de lengua. De esta forma ayuda a sus alumnos a responsabilizarse en el marco de una colaboración renovada. En cuanto al aprendizaje, la práctica reflexiva, guiada por el maestro, constituye un apoyo para conocer sus prácticas de aprendizaje, iniciar otras nuevas prácticas y evaluar sus efectos de manera responsable y autónoma.

El conjunto del proceso debería permitir cuestionar la diferenciación, tanto entre los diversos enfoques metodológicos como entre las cada vez más variadas situaciones de aprendizaje, escolar y no escolar. Las investigaciones sobre las prácticas reflexivas que se dan en el diálogo, tanto en clase como fuera del aula, nos muestran que estas oposiciones no tienen mucho fundamento, lo que debería ayudarnos a superarlas. En este sentido, investigaciones y prácticas de este tipo no buscan, tal como lo señala D. Coste (2002), confundir las variadas situaciones, sino inscribirlas en una coherencia y una dinámica más vasta.

Conventions de transcription :

- + , ++ , +++ pausa de duración variable
- [xxx] transcripción fonética
- *xxx* lengua materna (1) del locutor

(xxxx)	comentarios y traducción al español
[xxxx	superposición
[xxxx	
XXXX	intensidad fuerte

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auer, P. (1988): *Esiste una didattica naturale?* in A. Giacalone Ramat (éd.) *L'italiano tra le altre lingue*. Boloña.
- Authier-Revuz, J. (1995): *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, 2 tomos, Larousse, París.
- Bakhtine, M. (V. N. Volochinov) (1929/ 1977): *Le marxisme et la philosophie du langage*, Editions de Minuit, París.
- Bange, P.(1992): A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *AILE* n01, pp. 53-86 .
- Barthomeuf, J. (1991): Asymétrie et apprentissage dans les activités de groupe en classe in C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (éd), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 249-258.
- Bateson, G. (1971, trad. fr. 1981): « Communication », in Winkin Y. (éd), *La nouvelle communication*, Le Seuil, París.
- Bigot, V. (2002): Les comportements langagiers tutélares des enseignants: réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants, in Cicurel F. et D. Véronique (éds), *Discours, action et appropriation des langues*, París, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 67-87.
- Birdwhistell, R. I. (1967 trad. fr. 81): Un exercice de kinésique et de linguistique: la scène de la cigarette, in Bateson et al., *La nouvelle communication. Textes recueillis et présentés par Yves Winkin*, Le Seuil, Coll. Points, pp. 160-190.
- Bremer, et al. (1996): *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*, Longman, Londres.
- Bruner, J. S. (1983) : *Le développement de l' enfant: Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France, París.
- Bygate, M. (1988): Units of oral expression and language learning in small group interaction, *Applied Linguistics* 9 (1), pp. 59-82.
- Candelier, M. (1998): L'éveil aux langues el l'école primaire en contexte européen? Présentation d'une recherche en cours, communication au Colloque international «Language Awareness», junio 1998, Québec.
- Castellotti, V. (1997): L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens, en M. Matthey (éd.) *Les langues et leurs images*. IRDP Neuchatel, pp. 225-231.
- Cicurel, F. (1991) : L'identité discursive d'un apprenant en langue, in Russier G., H. Stoffel & D. Véronique (éds) *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 259-269.
- Cohen, A. & Hosenfeld (1981): Some uses of mentalistic data in second language research, *Language Learning*, 26, pp. 45-66.
- Coste, D. (1986): Auto-interruptions et reprises, *DRLA V, Revue de Linguistique* 34-35, pp. 127-139. .
- Coste, D. (2002): Des usages pragmatiques el l'action et de l'action el l'appropriation, in Cicurel F. & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, París.
- Cots, J.M. & L. Nussbaum, (2002): Visiones de la consciencia lingüística: del currículum a la práctica de aula, in Col s J .M. & L. Nussbaum (eds) *Pensar lo dicho*.

La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas, Lleida, Ed. Milenio, pp. 55-70.

-Dabène, L. (1994): *Le projet européen Galatée: pour une didactique de l'intercompréhension des langues romanes*, *Etudes Hispaniques* n° 22, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, pp. 41-45.

-Dausendschön-Gay, U. & U. Krafft, (1991): Rôles et faces conversationnels: el propos de la figuration en «situations de contact», in Russier G., H. Stoffel & D. Véronique (éds) *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 37-48.

-De Pietro, J. F., M. Matthey et B. Py (1989): Acquisition el contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in Weil D. & H. Fugier (éds): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, pp. 99-124.

-Faerch, C. & G. Kasper (1983): *Strategies of Interlanguage Communication*, Londres, Longman

-Flavell, (1976) citado por Gombert J. E., (1996) Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, *AILE* n° 8, Association Encrages, Paris.

-Frawley, W. & Lantolf J. (1985): Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective, *Applied Linguistics*, 6/1, pp. 19-44.

-Giacobbe, J. & Lucas M. (1982): Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols 'ser & estar', *Encrages* n° 8/9. Université Paris VIII-Vincennes à St Denis, pp. 111-127.

-Goffman, E. (1974 trad. fr.1991): *Les cadres de l'expérience*, Editions de Minuit, Paris.

-Grandcolas, B. (1991), « Journal d'apprentissage et formation des enseignants », *Franco-British Studies*, 11, pp. 63-81

-Grandcolas, B & M. T. Vasseur (1999): *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, Socrates/Lingua Action A no 25043-CP-2-97FR-LINGUA-LA.

-Griggs, P. (1997): L'effet de la tâche sur la régularisation on de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même L2, in M. Souchon (éd.) *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, CLA, Besançon, pp. 103-114.

-Hawkins, E., (1986): *Awareness of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

-Jakobson, R. (1963): *Essais de Linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris.

-Matthey, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang, Paris.

-Myles, F., Hooper J. & Mitchell R. (1998): Rote or rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Class room Foreign Language Learning, *Language Learning* 48/3, pp. 323-363.

-Moore, D. & Castellotti V. (à paraître), Eveil au langage et construction scolaire de compétences plurilingues, Language Awareness conférence, Québec, Junio 1998.

-Nussbaum, L., A. Tuson & V. Unamuno (2002): Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants, in Cicurel F. & D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 147-163.

-Pica, T. & C. Doughty (1985): Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities, in Gass S. & C.

- Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, pp. 115-132 .
- Py, B. (1990): Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, in Gaonac'h D. (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette, Paris, pp. 81-88.
- Schmidt, R. & S. Frota (1986): Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner of Portuguese, in R. Day (éd.) *Talking to learn, Conversation in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Schumann, F.M. & Schuman J. H. (1977): Diary of a language learner: An introspective study of second language learning, in H.D. Brown et al. (eds) *On TESOL/77. Teaching and Learning English as a Second Language*, Washington, D. C.: TESOL, pp. 241-249.
- Tannen, D. (1989): *Talking voices*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- Van Lier, L., (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Londres, Longman.
- Vasseur, M. T., (1993): Gestion de l'interaction, activités métalinguistiques et apprentissage en langue étrangère, *AILE* n° 2, Assoc. Encrages, U. Paris VIII, pp. 25-59.
- Vasseur, M. T. (1999): Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée, in Arditty J. & M.T. Vasseur (Eds), *Langages* 134. Paris, Larousse.
- Vasseur, M. T. & J. Arditty (1996): Les activités réflexives en situation de communication exo lingue: réflexions sur quinze ans de recherche, *AILE* no 8. Publications Encrages, Université de Paris VIII , pp. 57-87.
- Vasseur, M. T. & B. Grandcolas (1997): Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère?, in *LINX* no36, Université de Paris X, pp.119-130.
- Véronique, D. & D. Faïta (1982): Sollicitations de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs magrébins, *Encrages* no8/9, Acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, pp. 47-66.
- Vygotski, L. (1935/85): *Pensée et Langage*, Editions Sociales, Paris.

Biodata Marie-Thérèse VASSEUR

Marie-Thérèse VASSEUR a été Maître de Conférences à l'Université Paris 5, Département de Sciences du Langage de l'Université de Paris 5. Enseignant-Chercheur au LEAPLE, Laboratoire d'Acquisition et de Pathologie du Langage, Détachée 2 ans au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) UMR 8606. Professeur émérite de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Université du Maine. Actuellement, elle est responsable de l'Axe 1 du Projet Quadriennal de recherche PLURI-L regroupant les 3 universités des Pays de Loire: Nantes, Angers, Le Mans. Thématique d'enseignement et de recherche: Linguistique générale, Interaction exolingue et dialogue, Acquisition de la langue et des langues, Formation d'enseignants en langue étrangère en France et en Grande-Bretagne, Didactique du FLE, Plurilinguisme.

Anexo

Algunos ejemplos de actividades reflexivas en clase

(Proponer los cuestionarios en la lengua de los alumnos y adaptar la designación de la lengua aprendida).

I. Primera actividad reflexiva

Ficha del alumno

Usted acaba de tomar una clase de francés. Diga cómo reaccionó.

1. ¿Qué ha sido lo más difícil hoy?

Subraye la respuesta de su elección y comience dando un ejemplo:

- Responder a las preguntas

Ejemplo:

-Comprender las palabras nuevas

Ejemplo:

-Pronunciar las palabras nuevas

Ejemplo:

-Utilizar las palabras nuevas en una frase a partir de un modelo

Ejemplo:

-Hacer una frase original a partir de un modelo

Ejemplo:

2. Explique lo que usted hizo para resolver la dificultad:

-Preguntarle al compañero

-Preguntarle al maestro

-Verificar en el manual o el diccionario

-Esperar que se resuelva

-Otras soluciones personales

3. ¿Qué es lo más difícil en general?

	De acuerdo	En desacuerdo
Lo más difícil en francés es la pronunciación		
Lo que me parece más difícil son los verbos		
El orden de las palabras es verdaderamente difícil		
El francés es difícil, no me interesa		
Comprender el francés cotidiano (cassettes, asistente francés, películas...) es demasiado difícil para mí		

¿Otras dificultades?

Actividad en espejo 1

Ficha del maestro

Responda individualmente después de la clase a las siguientes preguntas y luego compare sus respuestas con las de sus alumnos.

1. En su opinión, ¿Qué fue lo más difícil para los alumnos en la clase de hoy?

2. ¿Cómo actuó usted para resolver los problemas que descubrió?

Actividad en espejo 2: Comprensión oral

Ficha del maestro

Esta actividad busca explorar la comprensión oral de los alumnos y los medios puestos en obra para facilitarla. Proponga esta actividad luego de la secuencia en la que haya presentado una nueva lección.

1. ¿Notó usted momentos en los que la mayoría de los alumnos no hayan comprendido? ¿Cuáles? ¿Qué hizo entonces?
2. ¿Notó usted algunos alumnos aislados que no comprendieron? ¿Cómo? ¿Identificó usted su problema?
3. ¿Qué soluciones fueron propuestas en la clase? ¿Por el alumno que no comprendió? ¿Por otros alumnos? ¿Por usted?

Actividad 2: Comprensión oral

Ficha del alumno

¿Qué comprendió usted y que hizo?

El francés puede ser difícil de comprender al escucharlo. ¿Cuándo es más difícil para usted y qué actitud toma para afrontar las dificultades? Marque sus respuestas y si es posible coméntelas:

1. ¿Qué fue lo más difícil hoy?
 - ¿Comprender una de las preguntas del profesor?
 - ¿Comprender una de las consignas del profesor?
 - ¿Comprender una palabra explicada por el profesor?
 - Comprender una frase explicada por el profesor
 - Comprender una palabra o una frase grabada en cassette
 - Comprender una palabra o una frase dicha por uno de sus compañeros
2. ¿Qué hizo?
 - No decir nada e intentar individualmente
 - No decir nada y claudicar
 - Hacer como si comprendiera
 - Intentar adivinar la respuesta
 - Indicar que usted no comprendió (levantar las cejas, formular una pregunta)
 - Pedirle ayuda a su compañero
3. ¿Qué sucedió luego?
4. ¿Qué es lo que más le ayuda a comprender el francés hablado?
 - Leer los labios
 - El contexto
 - El texto escrito
 - La ayuda del que habla (repetición, explicación)
 - Una imagen

Actividad 3: ¿Cómo aprende usted las palabras nuevas?

Ficha del alumno

Usted leerá a continuación afirmaciones sobre las diferentes formas de aprender el vocabulario.

Para cada una de ellas, decida si corresponde a lo que usted hace personalmente (nunca, siempre, a veces). No responda en función de lo que considere que es mejor hacer, sino según lo que usted hace realmente: no hay respuesta falsa o verdadera.

1. Durante la clase	Nunca	Siempre	Algunas veces
Incluyo las palabras nuevas en frases para memorizarlas			
Fijo los sonidos de una palabra nueva construyendo la imagen mental de una situación en la que la palabra podría ser empleada			
Relaciono los sonidos de una palabra nueva con la imagen de una palabra similar de mi lengua para ayudarme a memorizarla			
Trato de traducir palabra por palabra			
Repito en silencio o en voz alta			
Pronuncio varias veces las palabras nuevas			
Escribo varias veces las palabras nuevas			
2. Después de la clase			
Trato de acordarme de las palabras nuevas evocando su ubicación en la página del manual y en el tablero			
Escribo la traducción o la palabra nueva			
Transcribo las palabras nuevas en mi cuaderno			
Llevo listas de vocabulario conmigo			
Reagrupó las palabras por familias			
3. Lo que me gusta hacer			
Leo cuentos breves para aprender nuevas palabras			
Practico las palabras nuevas con el profesor o con el asistente cada vez que puedo			
Practico las palabras nuevas con mis amigos			
Me trazo objetivos. Por ejemplo, aprender 10 palabras nuevas o leer una página en la lengua extranjera			
Transcribo canciones y poemas en la lengua extranjera			

Actividad 4 – Hablar y escribir en L2

Ficha del alumno

Subraye su respuesta y comente:

1. Cuando usted habla francés

No le gusta que el profesor le pida corregirse usted mismo,

Le parece útil ser corregido inmediatamente

2. Cuando usted escribe algo en francés

Busca primero la regla y luego la aplica

Intenta reutilizar una frase que ya ha aprendido de memoria

3. En las dos situaciones

Usted fabrica sus propias reglas y luego las ensaya con nuevas frases

Simplemente yuxtapone palabras esperando que tengan sentido

4. Cuando usted lee en francés

Lee tratando de comprender cada una de las palabras una tras otra

Busca las palabras principales y las reagrupa para obtener el sentido general

5. Cuando usted aprende francés

Compara varias frases para encontrar una estructura

Repite y memoriza frases en bloque

6. Ahora escriba una regla (no necesariamente lingüística) que usted utiliza a menudo para producir frases en francés

Actividad 7 – Trabajo en grupos pequeños

I. Ficha del maestro

Manuales y actividades en grupo

I. 1. Analizar las actividades propuestas para trabajar por parejas o en grupo pequeño en dos manuales de francés diferentes (inspirado en G.M. Jakobs & J. Ball, 1996, "An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks", *English Language Teaching*, 50/2).

¿Formula usted las siguientes preguntas a propósito de las sugerencias de actividades de grupo presentadas en los dos manuales?:

1. ¿Cuál es su porcentaje con relación a otras actividades?
2. ¿Cuáles actividades requieren trabajar más en parejas o en grupo?
3. ¿Las consignas son explícitas con relación al número de alumnos por grupo?
4. ¿Se precisa el tiempo dedicado a la actividad?
5. ¿Son explicitados los objetivos?
6. ¿Se le pide simplemente a los alumnos intercambiar su opinión sobre un problema?
7. ¿Debe llegar el grupo a un resultado al final de una actividad?
8. ¿La actividad es una simple adaptación de un ejercicio destinado al conjunto de la clase?
9. ¿Son concretamente motivados todos los miembros del grupo para participar en la actividad? (por ejemplo, repartición de roles)
10. ¿Hay sugerencias de explotación en el libro del profesor?

I. 2. Después, preparando el desarrollo de algunos trabajos en grupo, ¿formula usted las otras preguntas siguientes?

1. ¿El trabajo corresponde al perfil de los alumnos? (nivel lingüístico, edad, objetivos, cultura escolar)
2. ¿Por qué tipo de grupo (parejas o grupos) optó usted y por qué?
3. ¿Se precisa la naturaleza de la participación de cada uno (secretaria, corrector de errores, persona-recurso que se encarga de consultar diccionarios, manuales...vigilantes del tiempo, relector de las consignas, etc.)?
4. Cuando hay una presentación final, ¿cada uno de los alumnos está involucrado?
5. ¿Cuál es el objeto final solicitado? (texto, dialogo, afiche, cuadro de doble entrada...)

Actividad 7 – Trabajo en grupos pequeños

II. Ficha alumnos (sensibilización)

Algunos de estos temas de discusión acerca del trabajo por parejas deberían permitir a los alumnos comprender mejor los objetivos de esta forma de trabajo, del papel que ellos deben interpretar, de los efectos que se pueden esperar. A partir de estas proposiciones, es relativamente fácil adaptar la actividad propuesta a la clase o al grupo de alumnos involucrados. Concretamente, se les pide marcar las reacciones con las cuales ellos están de acuerdo (antes o después de la discusión en grupo(s)).

A los alumnos: marque las frases con las que está de acuerdo

II. 1. ¿Qué reacción tenés cuando el profesor propone un trabajo en parejas o en grupo?

- estás contento
- te es indiferente
- te aburre
- tratas de elegir con quién vas a trabajar
- prefieres que el profesor organice la composición de los grupos
- piensas que el trabajo en grupo no sirve para nada
- no te gusta escuchar el francés de los otros alumnos
- encuentras que es una actividad útil, incluso si no te agrada mucho
- te molesta menos hablar francés que cuando lo haces ante toda la clase
- puedes practicar nuevas frases.

II. 2. Te gusta trabajar en grupo para

- hacer un intercambio pregunta-respuesta
- preparar un dialogo
- preparar un debate
- descubrir un texto en cassette
- descubrir un texto escrito
- hacer un resumen
- hacer ejercicios
- hacer juegos
- poder grabarte y escucharte luego
- otras actividades

II. 3. En el trabajo en grupo te gusta

- tomar iniciativas

- ser guiado por los otros
- ayudar a los otros
- recibir ayuda de otros
- trabajar siempre con las mismas personas
- cambiar de compañeros
- trabajar con alumnos que son mejores en francés
- trabajar con alumnos que son menos fuertes en francés
- trabajar en parejas
- trabajar en grupos de 3 o 4 personas
- trabajar durante algunos minutos
- trabajar durante largos periodos

II. 4. Durante el trabajo en grupo, ¿qué hace el profesor? Varias respuestas son posibles a la vez

- responde a sus preguntas
- presenta modelos
- verifica que se hable en francés
- los ayuda
- verifica que trabajen
- los corrige
- los graba para después poder discutir acerca del trabajo
- toma notas que comentará más tarde
- pasa por todos los grupos sistemáticamente
- se integra de forma más particular en algún grupo pequeño
- otras cosas