La reformulación como estrategia lingüística en clase de principiantes de ELE en Gabón

Mercè Pujol Berché
Université Paris Ouest Nanterre La Défense,
EA 369 Etudes Romanes

Elvire Schummer
Université Paris Ouest Nanterre La Défense,
EA 369 Etudes Romanes

Introducción

Plantearse el papel que se le da al alumno de secundaria en la enseñanza obligatoria en Gabón es indagar sobre cómo se pretende que sea el aprendizaje de dicho alumno en clases en las que el profesor sigue siendo el que transmite conocimientos, el que guía el proceso, el que propone modelos de lengua, el que programa los contenidos en función de los objetivos establecidos por la instancia educativa nacional y el que evalúa. Es, en definitiva, intentar averiguar si, a pesar de la masificación de las aulas y de la prominencia de una concepción conductista de la enseñanza, fundamentada en el estudio de las reglas gramaticales como base de cualquier aprendizaje, se les brinda a los alumnos contextos en los cuales se les considera activos de su propio proceso de adquisición y se les da pautas para llevarlos hacia la apropiación de la lengua española.

La finalidad de nuestra contribución es definir el papel del alumno en las clases de español lengua extranjera (ELE) para principiantes en Gabón. A partir de las observaciones de dos clases de 4ème (equivalente a 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria), intentaremos describir cómo, a partir siempre de la guía del profesor, se sitúa al alumno en su propio proceso de aprendizaje. Deseamos, por lo tanto, poner de manifiesto qué hace el alumno, a partir de lo propuesto por el docente, para que lo "ya dicho" incida en su proceso de aprendizaje.

En la primera parte mencionaremos brevemente el contexto sociolingüístico y educativo propio de Gabón lo que nos permitirá, en la segunda parte, exponer cómo a partir de los años ochenta se elaboró una secuenciación de lo que debía ser una clase de lengua extranjera, propuesta que sigue estando vigente en la actualidad. En la tercera parte, describiremos qué papeles se le otorga al aprendiente en las directrices ministeriales y en los programas. Nos detendremos, en la cuarta parte, en algunos aspectos relevantes de los estudios llevados a cabo sobre la interacción en el aula. Después de presentar los datos, en la quinta y última parte discutiremos con la ayuda de ejemplos sobre el papel del alumno en su proceso de memorización y de apropiación. Nuestros resultados nos indican que, a pesar de la voluntad institucional de dar un mayor espacio de autonomía al dicente, el tipo de interacción en el aula es casi siempre unidireccional, del docente al alumnado. Pondremos en evidencia que el objetivo lingüístico –códi-

go- es el más importante durante el primer año de aprendizaje como así lo obligan las instrucciones educativas. Para alcanzarlo, el alumno interviene a petición del profesor, para completar un enunciado, dar una regla gramatical y repetir lo dicho (de forma gramaticalmente correcta).

1. Contexto sociolingüístico y educativo

Gabón (país africano de tradición francófona) que obtuvo su independencia de Francia en 1960 sigue un modelo educativo de herencia colonial. Un sistema en que las lenguas vernáculas (lenguas nacionales y maternas de buena parte de los alumnos) están presentes pero de forma latente puesto que no pueden utilizarse en clase, siendo de este modo silenciadas e ignoradas (Mbadinga Mbadinga & Pujol Berché 2014). El francés es a la vez única lengua oficial, única lengua de la escuela, lengua de intercomprensión entre las diferentes etnias del país y se impone cada vez más como lengua materna. Al igual que el sistema educativo francés, en la enseñanza reglada, dos lenguas extranjeras son obligatorias: el español es la segunda de ellas, su enseñanza empieza en el curso de 4ème (14-15 años, lo que corresponde al segundo curso de la ESO en España). La enseñanza/aprendizaje de las diferentes lenguas –francés, inglés y español- no se realiza de manera integrada, a pesar de un paisaje sociolingüístico multilingüe.

En Gabón la enseñanza/aprendizaje de la lengua española tiene objetivos fijados por el Ministerio de educación nacional[1]. Las directrices del Ministerio señalan tres tipos de objetivos que deben alcanzarse: el lingüístico, el cultural y el comunicacional, aunque en el primer año de aprendizaje de la lengua sólo se exigen los dos primeros. El objetivo lingüístico se refiere a la adquisición del código: la fonología, la ortografía, el léxico y la gramática. El objetivo cultural se refiere a lo que podríamos llamar a la vez aspectos culturales e históricos. Ambos ámbitos –lingüístico y cultural- ofrecen al alumno una autonomía relativa de expresión oral y escrita incluso le permite orientarse y entender el mundo hispánico e hispanoamericano contemporáneos.

A estos dos objetivos se añadió posteriormente un tercero, el "objetivo comunicacional"[2], centrado en las prácticas de comunicación y en lo que llamaríamos las funciones comunicativas. La finalidad de dicho objetivo, siempre según los documentos ministeriales, es poder interpretar, extrapolar y transponer lo estudiado a otras situaciones, generar discusión y debate, favorecer la toma la palabra y las prácticas comunicativas. El alumno adquiere así una competencia que da cuenta de su dominio de la lengua[3]. Podemos poner en evidencia por lo tanto que, a pesar de la innovación que representa el objetivo de comunicación, se separa el código de la comunicación de forma cronológica (uno antes y otra después) y todo parece indicar que, bajo esta concepción de la lengua y del aprendizaje, la bifocalización en el sentido de Bange (1992) está postergada.

1. Véanse también los acuerdos de cooperación cultural firmados entre Gabón y España el 9 de noviembre de 1977 que contienen 13 artículos que estipulan las relaciones culturales entre ambos países.
2. Carta de orientación de la enseñanza aprendizaje de español en Gabón, septiembre de 1995.
3. Estos tres objetivos están definidos en "El Maestro", *Boletín de enlace de español*, Ministerio de la Educación Nacional, n°9, Libreville, Junio de 2002, p.11. Programmes du second cycle, p. 2.

2. Elaboración de un marco secuencial de clase

Según Eyeang "hasta 1983, la enseñanza del español en Gabón se basaba sólo sobre los conocimientos de los profesores, [...] Los contenidos de los manuales [...] servían de programas. En esa fecha, la preocupación de las autoridades fue subsanar el vacío institucional elaborando un marco único y riguroso, al cual debían someterse los profesores[4]" (1992: 34). Ello significa que antes de ese momento, los libros eran los únicos que servían de guía de enseñanza para los profesores. Frente a una ausencia institucional, las autoridades ministeriales decidieron establecer un marco único y riguroso que debía ser seguido por todos los docentes, y que fue designado como el "método del I.P.N. (Instituto pedagógico nacional)"[5], un plan de referencia con recomendaciones para cada curso, cuyo objetivo era dar a los alumnos elementos indispensables para la comprensión de los textos presentados en clase[6].

El esquema de dicho método proponía renovar las estructuras existentes. A partir de ese momento, el esquema de una clase era y sigue siendo en la actualidad (treinta años después) un esquema compuesto de cuatro fases diferenciadas:

a) Una fase de repaso (control) de los conocimientos transmitidos anteriormente.
b) Una fase de presentación de vocabulario y de utilización de nuevas estructuras.
c) Una fase de explotación con comentario de texto, preguntas de paráfrasis e interpretación.
d) Una fase de fijación o fase escrita.

Esta forma de proceder concierne mucho más a lo que llaman la explicación de texto que, siguiendo el modelo francés, es la actividad más frecuente en las clases de lengua española en Gabón.

Aparte de estas recomendaciones sobre el desarrollo de la clase de lengua, se propone una serie de rutinas que hay que seguir en cada una de las sesiones de clase y que se puede observar en el cuadro número 1, donde figura de forma resumida la secuenciación de una clase de lengua española.

Cuadro 1	
Secuenciación de una clase según el "método del IPN"	
Etapas	**Actividad de explicación de texto**
1ª fase	**Escritura de la fecha en la pizarra**
2ª fase	**Repaso** Es un control de los conocimientos de los alumnos para saber lo que han retenido de la última clase. Se puede hacer oralmente o por escrito con cuadernos abiertos o cerrados.

4. Nuestra traducción.
5. Este método fue preconizado por textos oficiales sobre la pedagogía del español. Apareció en la circular n°77-065 del 14/02/77 (B.O. n°7 del 24/02/77), la circular n°77-158 del 28/04/77 (B.O. n°22 Bis del 09/06/77), en la circular n°77-161 del 29/04/77 (B.O. n°22 del 09/06/77).
6. Ministère de l'Education Nationale, "el Maestro", Libreville, Bulletin de liaison des professeurs d'espagnol, n°4, Mars 1987, p. 3-4.

3ª fase	**Explicación de texto: presentación** Permite abordar el vocabulario del texto, reutilizar las estructuras por parte de los alumnos y elaborar un cuadro léxico: substantivos, adjetivos, adverbios, verbos, etc.
4ª fase	**Explotación del texto** Permite a los alumnos hacer el comentario del texto y contestar a las preguntas de paráfrasis de análisis y de interpretación planteadas por el profesor.
5ª fase	**Fijación o fase escrita** Se acaban las explicaciones y el profesor empieza a escribir en la pizarra. Los alumnos sacan sus cuadernos para tomar apuntes de lo que aparece en la pizarra.

Este "método del I.P.N." constituye el único acercamiento posible a la enseñanza/aprendizaje del español en Gabón, y, aunque no obligatorio, sigue siendo el más utilizado en la explicación de texto y en otras actividades de clase.

3. El rol del alumno en la enseñanza gabonesa

El boletín titulado *El maestro* es la publicación que estipula los roles del maestro y de los alumnos. Así al consultar el boletín de 2002[7] conseguimos reunir elementos que permiten determinar el rol del profesor y a partir de éste, el del alumno. Las definiciones encontradas tienen puntos comunes con las que existen en el repertorio propuesto por Berthoud y Py (1993), así como en el de Tardif (1997) en los que se define al profesor como un pensador (el que activa el dispositivo de adquisición del aprendiente), un mediador y un entrenador. Según el consejero pedagógico Omanda[8] "[hay que] variar tanto las metodologías como las formas de socialización. De esta forma, se sacará mayor provecho de sus aprendientes que no tienen siempre los mismos estilos de aprendizaje. Estas habilidades conciernen a los tradicionales ámbitos taxonómicos: cognitivo, psicomotor y afectivo" (2002: 31[9]). A través de este rol atribuido al profesor ("pensador") se define el rol del alumno. Así pues, los dos primeros ámbitos: cognitivo (conocimiento) y psicomotor (funciones psíquicas y motrices) designan a los alumnos como aquellos que deben conocer las reglas y las estructuras expuestas por el profesor. Los alumnos deben ser capaces de reproducir y ordenar elementos y estructuras; de captar el sentido de las expresiones y de las estructuras. En el tercer ámbito, que es afectivo, las actividades expuestas por los profesores tienen como objetivo suscitar en el dicente la toma de conciencia del fenómeno estudiado y su deseo de mejorar continuamente sus competencias. Se le da, por lo tanto, al profesor un "rol de entrenador" (Omanda, 2002: 34), es decir es aquel que prepara, enseña, "adiestra" e instruye al alumno para que éste practique la lengua española.

4. La interacción en clase

Los trabajos sobre la interacción en clase, basados en parte, en el análisis conversacional, son numerosos. En dichos estudios se considera que el aula es una comunidad

7. No disponemos de informaciones sobre boletines posteriores que definan el papel del profesor y del alumno.
8. «Les activités d'explication de texte», in Ministère de l'Éduction Nationale, *El Maestro*: bulletin de liaison d'espagnol, n°9. Libreville: département d'espagnol, 2002 pp. 31-39.
9. Nuestra traducción.

de prácticas o un ecosistema en el sentido de Pallotti (1996). La interacción en el aula se caracteriza entre otras cosas porque tiene una orientación institucional de enseñar y las diferentes interacciones están orientadas hacia tal propósito. En ellas, se pueden observar diferentes modalidades de participación, así como los papeles dados a los profesores y a los alumnos. Entre los papeles otorgados al primero, podemos encontrar el de la gestión de la participación, la transmisión de saberes, la evaluación, etc. Según el tipo de interacción dada, podemos, a través del análisis de la interacción, saber qué papel se le atribuye al alumno e intuir el tipo de aprendizaje que tal tipo de interacción conlleva. Como bien dicen Moore y Nussbaum, "el análisis interaccional permite detectar hasta qué punto se considera al alumno como actor de su aprendizaje o bien como un mero receptor de contenidos" (2013: 47).

Más allá de la muy conocida IRC: iniciación del docente, reacción del alumno y comentario del docente, autores como Erikson (1982) diferencian entre la estructura de la tarea académica y la participación social, es lo que él designa como el entorno de la tarea. La observación en el aula permite asimismo poner en evidencia los formatos interactivos a través de los cuales se infiere la teoría de aprendizaje del profesor y, como consecuencia, el tipo de aprendizaje que se le propone al alumno: repetición, reflexión, inferencia, inducción, deducción, etc. Por su parte Breen (1989) propone la construcción colectiva del sentido en los diferentes formatos interactivos en particular y en el aula en general.

5. Datos y análisis

Para la presente comunicación hemos analizado dos observaciones de dos clases de 4ème[10], primer curso en que se imparte español como segunda lengua extranjera a razón de 3 horas semanales. Las dos observaciones de una duración de 38mn30s (4H) y 1h19mn59s (4M9) cada una de ellas, de dos profesoras diferentes, han sido transcritas íntegramente mediante el programa ELAN[11]. En las dos clases observadas -4H y 4M9-, la primera de lengua con 50 alumnos y la segunda de civilización con 38[12], ambas profesoras siguen la secuenciación propuesta por el IPN. En el cuadro número 2 podemos observar el desarrollo de ambas sesiones de clase. En la clase 4H no hay presentación de texto ni explotación del mismo puesto que la finalidad de la sesión es el aprendizaje de reglas de uso de los verbos *ser* y *estar*. En la clase de 4M9 tampoco hay un texto de partida puesto que la profesora había pedido en la clase anterior que los alumnos prepararan por grupos una serie de preguntas relacionadas con la división político-administrativa de España. De ahí que tengamos dos sesiones de clase compuestas de 4 fases y no de 5 como propuesto en el IPN.

10. **Estas dos observaciones de clase forman parte del corpus recogido en el marco de la tesis doctoral dirigida por M. Pujol,** de E. Ntsaga titulada: *Les interactions en classe d'espagnol langue étrangère: les productions verbales des enseignants/apprenants en classe de 4e et terminale dans un Lycée de Libreville. Étude comparative*. Lo que se analiza en la presente contribución no forma parte del trabajo de tesis.

11. **ELAN es un software profesional indispensable para la creación de las anotaciones complejas sobre datos de vídeo y** audio. Fuente: http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/.

12. **El número de alumnos en una clase es relativamente elevado pudiendo llegar a los setenta. Dicho número varía a lo largo** del curso escolar debido al importante índice de abstencionismo. Otra característica de la clase gabonesa es la elevada edad de los alumnos, a pesar de cursar 4° curso, la media de edad es de 16 años y medio.

No hay indicaciones ministeriales sobre las actividades lingüísticas o los procedimientos de trabajo en grupos como las que hemos podido observar. A pesar de ello, las profesoras intentan respetar cierto orden que permita a los alumnos seguir la clase de español sin muchas dificultades. En la clase 4H el aprendizaje propuesto se declina por la respuesta a las preguntas formuladas por la profesora, se trata de actividades memorísticas sobre en qué casos se utiliza *ser* y en qué otros *estar*. Luego se incide en la concordancia entre sujeto y verbo. La sesión finaliza con la escritura recapitulativa de las reglas en la pizarra (la profesora) y la copia exacta en los cuadernos (los alumnos).

En la clase 4M9 el reparto previo de tareas de búsqueda de información en 5 grupos diferentes sobre las comunidades autónomas españolas tiene como consecuencia una organización espacial de los alumnos distinta de la observada en la clase de 4H. Aunque los pupitres siguen alineados paralelamente delante de la pizarra, los alumnos que forman parte de los cinco grupos elegidos están sentados formando medio círculo. La participación de los alumnos es, por lo tanto, mayor, aunque siguen contestando previa solicitud verbal, visual o gestual de la profesora. Transmiten al resto de la clase lo que han encontrado, y se anota en los cuadernos. La gramática sigue estando presente puesto que en la fase de repaso la profesora pregunta sobre la conjugación de ciertos verbos irregulares. Desde el punto de vista de los contenidos, su transmisión es diferente, al menos para los alumnos de los cinco grupos, ya que gracias a su participación van co-construyéndolos.

Cuadro 2

Desarrollo de dos clases de principiantes en Gabón

Fases de la clase	**4H: clase de lengua**	**4M9: clase de civilización**
1ª fase: fecha	Un alumno escribe la fecha en la pizarra.	Nadie escribe la fecha en la pizarra
2ª fase: repaso	***Ser* y *estar*** Los alumnos deben ser capaces de hacer la diferencia entre el uso de ambos verbos	**Presente de subjuntivo de verbos irregulares** Los alumnos deben ser capaces de conjugar dichos verbos irregulares
3ª fase: presentación	**El plural de *ser* y *estar*** Permitir a los alumnos que comprendan la concordancia entre el sujeto y el verbo. Ejemplos y ejercicios de comprensión y de memorización	**Civilización de España** Los alumnos forman de nuevo los grupos de trabajo del curso anterior según los temas propuestos por la profesora. El curso depende del contenido de las investigaciones de cada grupo. El objetivo es favorecer lo cultural.
4ª fase: apuntes	**Tomar notas en los cuadernos** Toman apuntes, diversos alumnos escriben en la pizarra, la profesora revisa si lo apuntado en las libretas es correcto o no.	**Tomar notas en los cuadernos** Los alumnos contestan a las preguntas de la profesora al tiempo que toman notas en sus cuadernos.

Detengámonos ahora en algunos fragmentos de las observaciones efectuadas. En el ejemplo número 1 observamos cómo la profesora 4M9 (ENS) y ciertos alumnos (ENI) van

verbalizando a lo largo de la sesión observada, la tarea que cada uno de los cinco grupos ha tenido que preparar en casa y que deben presentar durante la clase. Se trata pues de recordar los temas en cuestión, lo que se hace conjuntamente por la profesora y los alumnos que han preparado los 5 temas: "la presentación de España, el sistema político de España, las fechas importantes de España, los idiomas de España y la subdivisión territorial de España".

Ejemplo número 1 4M9[13]

C95 ENS (.) la presentación deee España
C99 ENI (.) el sistema político de España
C104 ENI (.) subdivisión territorial de España
C113 ENS los idiomas deee España
C116 ENI (..) las fechas importantes de España

El ejemplo número 2 corresponde a la fase del repaso que debe permitir a los alumnos evaluar el contenido de los conocimientos adquiridos. Esta etapa es una ocasión para preguntar sobre lo entendido y para establecer cierta interacción. La profesora pregunta claramente sobre lo expuesto en la clase anterior y sobre lo que debe ser aprendido. Uno de los alumnos empieza contestando -EL 1 (..)nosot, nosotros- pero enseguida la profesora lo retoma para continuar la frase iniciada por él. En el siguiente turno de palabra, el mismo alumno enuncia lo que se ha hecho, ante lo cual la profesora hace una evaluación de lo dicho -(.)muy bien (.)- y repite enfatizando –subjuntivooo- lo dicho anteriormente por el alumno para significar a la totalidad de los alumnos su importancia. Para ir más allá de la simple enunciación de lo trabajado en clase, la profesora pide un ejemplo como ilustración y para controlar que los alumnos saben lo que es un verbo irregular y saben conjugarlo en presente de subjuntivo. Dicho de otra forma, mediante sus intervenciones y la entonación de una de ellas, la profesora transmite a los alumnos qué es lo que hay que saber -la conjugación del presente de subjuntivo de los verbos irregulares- y cómo -"aplicación"- solicitando un ejemplo.

Ejemplo número 2 (4M9)

C2 ENS (.)¿Qué hemos estudiado durante la última clase?\
C3 EL 1 (..)nosot, nosotros
C4 ENS (.)hemos estudiado
C5 EL 1 (.)nosotros hemos estudiado los verbos irregulares de- del subjuntivo presente
C6 ENS (.)muy bien (.) Durante la última clase nosotros hemos estudiado los
C7 ENS verbos irregulares del subjuntivooo presente (.) ¿Quién me puede citar
C8 ENS un verbo del subjuntivo presente?\
C9 ENS (.)un ejemplo del verbo irregulaaar del subjuntivo presente.
C10 EL 2 (..)decir
C11 ENS (.)Decir. ¿Cómo se conjuga decir al subjuntivo presente?/
C12 ENS (5s)¿Cómo se conjuga decir al subjuntivo presente? Hay que hablar en
C13 ENS voz alta.

13. Las convenciones de transcripción han sido simplificadas: ENS: maestra. ENI: alumno. Cx: número del turno de palabra en la transcripción. (.) pausa menos de 1 segundos. ?\ interrogación con entonación baja. (..) pausa entre 1 y 5 segundos. ?/ interrogación con entonación alta. (5s) pausa más de 5 segundos. Texto- interrupción, ruptura. Texto= solapamiento. #texto# cambio de lengua. ((F) texto) intensidad fuerte. ***** ruido interno o externo

En el ejemplo número 3 la profesora gestiona la clase con sus intervenciones, explicita a los alumnos el comportamiento a seguir -(.) silencio- y el rol que atribuye a aquellos que han preparado los temas fuera de clase -(..) yo hago la pregunta a los miembros del grupo- y el rol atribuido al resto de la clase -(.) todo el mundo escucha la pregunta-; se trata de lo que Erickson (op.cit.) designa como participación social. Para cerciorarse de que todos han entendido cómo se desarrollará la clase (gestión de las intervenciones), su pregunta en la segunda parte del turno de palabra -¿Comprendéis?- va dirigida a controlar dicho funcionamiento. Se ve claramente que quien dirige es la profesora y que los alumnos deben tener un rol "relativamente pasivo" en cuanto a intervenciones (silencio).

Ejemplo número 3 4M9

C73 ENS (.) silencio (..) yo hago la pregunta a los miembros del grupo (.) todo el mundo escucha laaa pregunta; ¿Comprendéis?
C74 TLC sí señora
C75 ENS (..) primer grupo (..) ¿Cuál es la primera pregunta? (.)¿Dónde se sitúa España? (.)¿En qué continente del mundo se sitúa España? (.)¿En qué continente del mundo se sitúa España? (..) ¿En qué continente de, del mundo se sitúa España?
C76 ENI xxxxx
C77 EL 6 España se sitúa España se sitúa en Europa.
C78 ENS (5s) España se sitúa en- (.)Europa
C79 QE Europa

Ciertamente la profesora toma mucho la palabra, pero las repeticiones o las reformulaciones -del turno 75- con sus consecuentes pausas constituyen una buena estrategia para transmitir a los alumnos lo que ella desea que hagan o que respondan. Muchas investigaciones, Gülich & Kotschi (1983), Faraco (2002), Berthoud & Kilcher (2006), han puesto de manifiesto que el habla del profesor –*teacher talk*- es repetitivo como si la repetición para el aprendizaje permitiera la fijación de los mecanismos lingüísticos estudiados.

El ejemplo número 4 corresponde a la fase del final del curso. No es una fase escrita (o de resumen) puesto que los alumnos toman notas durante el desarrollo de la clase. Se trata de una fase conclusiva que permite a la profesora anunciar el final del curso utilizando el conector francés plurifuncional "voilà". La profesora se da cuenta del esfuerzo que se pide a los alumnos para recordar todo lo expuesto -(.) Habéis retenido mucho sobre España ¿No? (.)-, pero al mismo tiempo con una actitud muy positiva, les incita a utilizar el español o al menos a hablar sobre lo presentado sobre España -(..) ¿Todo el mundo puede hablar de España a los menores en casa? (.)- a su alrededor -à ses petits frères du primaire-. El cambio de cógido no es sino una incitación a hablar de lo expuesto en clase fuera de ella. Los alumnos contestan de manera positiva -(.) Sí (.) Sí. Esta fase podría ser para ellos una ocasión de hacer preguntas sobre lo que no se ha entendido pero el tiempo es insuficiente.

Ejemplo número 4 (4M9)

C778 ENS (33s) #Voilà# Continuamos durante la próxima clase por las fechas. **(..)** ¿Está bien?/

C779 TLC (.) Sí
C780 ENS (.) Habéis retenido mucho sobre España ¿No?
C781 TLC (.) Sí
C782 ENS (.) esta mañana, muchas cosas ¿No? (.) Podéis hablar, podéis hablar de España a vuestros hermanos menores ¿No? #Vous pouvez leur parler de l›Espagne?#
C783 ENI (.) Sí
C784 ENS (.) #Qui est capable de parler de l›Espagne maintenant à ses petits frères du primaire?#
C785 QE (.) #moi#
C786 ENS (..) ¿Todo el mundo puede hablar de España a los menores en casa?
C787 QE (.) Sí
C788 ENS (.) Presentar la política, el territorio, las lenguas, las comunidades bilingües, el rey
C789 ENI las fechas importantes
C790 ENS (..) Bueno (.) Continuamos (..) el heu miércoles

En los ejemplos número 5 y 6, sacados de la observación de la clase de lengua (4H), se trata de lo que podríamos llamar práctica (los llamados ejercicios de aplicación en la tradición francesa) de los verbos *ser* y *estar* en las personas del plural yendo a un nuevo paradigma, el del sujeto con sustantivos y adjetivos: turnos 93 al 95 -(.)Hum, la formación del- ENS: =-plural= QE: =-plural= ENS: El plural de los nombres, de los adjetivos-. Observamos cómo uno de los alumnos lo repite en el turno 94.

Los ejemplos en los cuales se van desgranando sustantivos en singular y en plural son interesantes porque no los da únicamente la profesora, sino que se realizan interactivamente entre ella y los alumnos. En esta secuencia, la docente, gracias al prolongamiento consonántico y a la primera persona del plural del verbo -(.) vamos a practicar otra vez ser y estar pero añadiendo elll- invita a los alumnos a intervenir libremente en su discurso- =plural=- con la finalidad de que sean activos e implicarlos en el desarrollo de la clase. Los diferentes marcadores de evaluación (bien, muy bien), de transición (entonces), de explicación (significa) y de conclusión (veis que) son otras tantas incitaciones a la participación. En los turnos siguientes, va incluyendo a toda la clase (TLC) y mediante el uso del marcador de transición "entonces" y el truncamiento de las palabras -los- profe- expli-, la maestra va atribuyendo ese rol activo a los alumnos, dando además la regla de la concordancia entre el sujeto y el verbo en el último turnos 130 -(5s) Veis que cuando pasamos al plural, el artículo se / transforma, el nombre sustantivo se transforma, el verbo / también porque no podemos decir, los profesores explica-. Es un claro ejemplo de co-construcción de la regla con la intervención de todos (o de algunos) alumnos guiados por la maestra. La forma verbal –Veis- ilustra la forma como al mismo tiempo que va enunciando la regla gramatical, incluye a los alumnos en la reflexión y los hace participar en su propio aprendizaje. Es asimismo esta pequeña secuencia la que se escribirá en la pizarra y en los cuadernos con la finalidad de que sea estudiada y aprendida por los dicentes.

Ejemplo número 5 (4H)

A91 ENS: (..) Bien. Entonces, Hoy- (.) vamos a practicar otra vez ser y estar pero añadiendo elll =plural=.
A92 QE: =plural=
A93 ENS: (.)Hum, la formación del- =-plural=
A94 QE: =-plural=
A95 ENS: El plural de los nombres, de los adjetivos.

Ejemplo número 6 (4H)

A108 ENS: Plural significa que ya no es una #personne# (..) Y luego
A109 ENI: profesor
A110 QE: profesores
A111 EL5: (..) los profesor explica la lección.
A112 ENS: (..) ¿Está correcto?/
A113 TLC: ((F) ¡No!)
A114 ENS: (.) Entonces, los-
A115 TLC: ((F) Profesores)
A116 ENS: Los profe-
A117 TLC: -sores
A118 ENS: Bien.
A130 ENS: (5s) Veis que cuando pasamos al plural, el artículo se transforma, el nombre sustantivo se transforma, el verbo también porque no podemos decir, los profesores explica.

El ejemplo número 7 muestra las diferentes funciones de las intervenciones de la profesora: unas sirven para gestionar la intervención de los alumnos -(.)Un voluntario. (..) A ver.- otras para animarlos a participar -¡Vamos!-, otras para mantener el orden y la disciplina -Aquí no habláis mucho #hein# chicas-, otras para definir el comportamiento a seguir por parte de los alumnos para que se respete la intervención de cada uno -(..) ¿Quién habla? Es ella ¿No? ¡Dejadla hablar!- y otras para explicitar la tarea -Si hay una- un error, luego vais a corregir -. Queda claro que los alumnos pueden intervenir pero no en desorden. En esta fase la profesora determina la regla de conducta que se puede resumir de la manera siguiente: el que quiere hablar, sea para contestar a las preguntas, sea para expresarse, debe levantar la mano. Los alumnos deben estar atentos -Los demás escuchan. La vamos a escuchar. Te escuchamos- y pueden hacer propuestas si es necesario -Si hay una- un error, luego vais a corregir-. Aunque la gramática siga ocupando el máximo lugar, la participación de los alumnos en la formulación de la regla no está excluida.

Ejemplo número 7 (4H)

A95 ENS: (..) Si pasamos esta frase en plural ¿Qué vamos a decir? (.) Un voluntario. Aquí no habláis mucho #hein# chicas. Sí. A ver, esta frase en plural. (..) No oralmente. Quédate en tu lugar. Los demás escuchan. (..) A ver. ¡Vamos!
A96 EL4: (..) *****xxxxxxxxx las, los-*****

A97 ENS: ¿Quién está hablando?\ (..) La, los- (..) ¿Quién habla? Es ella ¿No? ¡Dejadla hablar! La vamos a escuchar. Si hay una- un error, luego vais a corregir. ¡Vale! Te escuchamos.

En ambas clases (4H y 4M9), la distribución de las mesas, todas ellas paralelas a la pizarra, así como el elevado número de alumnos (50), no facilita el desarrollo de la clase, sin embargo hemos visto cómo la participación de los alumnos es posible.

6. Conclusiones

Nuestros datos indican que ambas profesoras siguen las instrucciones y recomendaciones oficiales del IPN en cuanto al desarrollo de las sesiones (etapa de repaso y fase conclusiva de escritura de los contenidos). Un segundo aspecto es que el trabajo de preparación de la sesión (4M9) influye sobre la forma de aprender de los alumnos: por una parte la distribución en grupo (y no en filas frente a la pizarra) de los alumnos participantes ofrece a toda la clase la posibilidad de que otras personas diferentes a la profesora transmitan conocimientos y, por otra parte, no se trata de "simples receptores de conocimientos" sino de personas activas que han buscado dichas informaciones. Otro aspecto fundamental que hemos puesto en evidencia en la clase de civilización, es que se incita a los alumnos a que los contenidos curriculares sean reutilizados fuera del contexto escolar, aunque sólo sea de forma enciclopédica.

Puesto que según las instrucciones oficiales, el objetivo a alcanzar es el lingüístico, en las sesiones de clase observadas ocupa un lugar preponderante la gramática en sentido estricto de la frase gramaticalmente bien construida y de las reglas que la rigen. Hemos observado un movimiento constante entre la explicitación de la regla, la ejemplificación de la misma y los ejercicios de aplicación. El elevado número de alumnos en clase y la concepción de la enseñanza como transmisión de contenidos no ayudan a que haya diferentes contextos de aprendizaje para que unos alumnos puedan ayudar a otros sirviéndoles de andamio. En efecto, el profesor sigue siendo el que gestiona las intervenciones de los alumnos, lo que ocasiona una interacción de tipo unidireccional. Su manera de guiar a los alumnos, de incitarles a participar y de distribuir la palabra obedece ante todo a su preocupación por lo lingüístico. Retomando lo propuesto por las recomendaciones de los consejeros de educación, podríamos decir que se incide sobre todo en el desarrollo cognitivo del alumno (frente al psicomotor o al afectivo). El principal papel del alumno es el de estar en clase atento a lo que dice el profesor y a contestar a sus elicitaciones. Es un receptor de conocimientos, sean lingüísticos, sean culturales, conocimientos cuyo rastro aparece en sus cuadernos. A pesar de esta concepción algo restrictiva, hemos podido observar secuencias en las cuales profesora y alumnos construyen conjuntamente los conocimientos lingüísticos.

Referencias Bibliograficas

BANGE, P. (1992): «**À** propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », Acquisition et interaction en langue **étrangère**, *1*.

BERTHOUD, A-C & PY, B. (1993): *Des linguistes et des enseignants : Maîtrises et acquisition des langues secondes,* Berne : Peter Lang.

BERTHOUD, I. ; KILCHER, H. (2006) : « Répétition et paraphrase : étude développementale chez les enfants de 4 à 8 ans», La linguistique [en ligne] Cairn.info 2 vol. 42, p. 99-113. http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2-page-99.htm [Consulta: 17/9/2014]

BREEN, M. (1989): «The evaluation cycle for language learning», en JOHNSON, R.K., *The second language currículum,* Cambridge: Cambridge University Press, p. 187-206.

ERICKSON, F. (1982): « Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons », en WILKINSON, L.C., *Communicating in the classroom.* Nueva York: Academic Press, p. 153-181.

EYEANG, E. (1992): *Aperçu sur l'enseignement/Apprentissage de l'espagnol au Gabon : les instructions officielles et leurs applications pédagogiques*. Memoria de DEA: Université de Grenoble3.

FARACO, M. (2002): « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Aile revue n°16. http://aile.Revues.org/document788.html. [Consulta: 17/9/2014]

GÜLICH, E. ; KOTSHI, T. (1987): « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire », in BANGE, P. *L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire*. Berne : Peter Lang. http://aile.revues.org/4875. [Consulta: 17/9/2014]

MBADINGA MBADINGA, A-M & PUJOL BERCHÉ, M. (2014): « Paysage ethnolinguistique de la classe : réflexions sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue en Afrique francophone. Le cas du Gabon », Comunicación presentada en el Congreso Internacional sobre *Politique et idéologies en didactique des langues : acteurs et discours*, Paris : INALCO.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002) : *El Maestro* : bulletin de liaison d'espagnol, *n°9*. Libreville, département d'espagnol.

MOORE, E. & NUSSBAUM, L. (2013): "La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas", *Textos de Didáctica de la Lenguay la Literatura, 63*, p. 43-50.

PALLOTI, G. (1996): « Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process»,en KELLERMAN, E.; WELTENS, B.; BONGAERTS, T. (eds.): *Proceedings of EUROSLA 6.* Amsterdam: VU Uitgeverij (Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 55),p. 121-134.

TARDIF, J. (1997): *L'enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Paris : Editions Logiques.