

Didáctica

MANON HÉBERT

professeure agrégée. *Université de Montréal, Canada*
manon.hebert@umontreal.ca

LIZANNE LAFONTAINE

professeure agrégée. *Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada*
lizanne.lafontaine@uqo.ca

**LA ORALIDAD REFLEXIVA EN LOS CÍRCULOS LITERARIOS:
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE LAS CONDUCTAS DE JUSTIFICACIÓN
EN SITUACIONES DE INTERACCIÓN ENTRE PARES**

**L'ORAL RÉFLEXIF DANS LES CERCLES LITTÉRAIRES: CARACTÉRISTIQUES
LANGAGIÈRES DES CONDUITES DE JUSTIFICATION EN SITUATION
D'INTERACTION ENTRE PAIRS**

Areas temàtiques :

Didàctica

Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad

Resumen

Queremos entender mejor cómo integrar la enseñanza de la expresión oral en situaciones en las que los alumnos discuten una novela en círculos de lectura entre pares. El primero de los tres objetivos de nuestra investigación (2009-2013) pretendía extraer las características lingüísticas de este tipo de expresión oral reflexiva. En este estudio, describiremos los principios de los círculos de

lectura, a continuación los resultados del análisis de las interacciones en una muestra de 27 episodios de discusión, y mostraremos cómo los alumnos de tres niveles escolares (12, 14 y 16 años) que leen una misma novela se distinguen entre ellos en el uso de la reformulación cuando intentan justificar sus palabras.

Palabras-clave: enseñanza, oralidad reflexiva, círculos literarios entre pares, reformulación, justificación, enseñanza primaria, enseñanza secundaria

Résumé :

Nous voulons mieux comprendre comment intégrer l'enseignement de l'oral dans les situations où les élèves discutent d'un roman sous forme de cercles de lecture entre pairs. Le premier des trois objectifs de notre recherche (2009-2013) visait à dégager les caractéristiques langagières de ce genre d'oral réflexif. Nous décrivons les principes des cercles de lecture, puis les résultats d'analyse des interactions dans un échantillon de 27 épisodes de discussion. Nous montrerons comment des élèves de trois niveaux scolaires (12, 14 et 16 ans) lisant un même roman se distinguent dans leur usage de la reformulation quand ils tentent de justifier leurs propos.

Mots-clés : enseignement, oral réflexif, cercles littéraires entre pairs, reformulation, justification, primaire, secondaire

Si bien la investigación que se inscribe en el paradigma de la expresión oral “para aprender” ocupa según Rabatel (2004) una posición institucional fuerte y extendida en el seno del discurso erudito actual, esta investigación no han dado lugar todavía a muchos experimentos ni propuestas didácticas concretas; a diferencia de lo que sucede por ejemplo con los enfoques centrados en los géneros orales de la escuela suiza. Más específicamente, sabemos muy poco sobre la particularidad de los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos movilizados en los Círculos de Lectura entre Pares (CLP), un género oral “reflexivo” informal en el que conversación, diálogo y controversia se mezclan durante la coconstrucción de las interpretaciones (Jacques, 1988). ¿Cómo podrían, por ejemplo, los enseñantes enseñar al mismo tiempo la expresión oral y la lectura? Sobre este tema hemos emprendido una investigación (2009-2013)¹ con los tres objetivos siguientes: 1- extraer las características lingüísticas del CLP en tanto que género de expresión oral reflexiva y observar los índices de progresión o de diferenciación a partir de un corpus ya existente y proveniente de una investigación anterior (Hébert, 2005-2008²): unos veinte CLP filmados

1 Hébert, M. y Lafontaine, L., Proyecto subvencionado por el FQRSC (Fondo quebequense para la investigación sobre la sociedad y la cultura), en el marco del concurso “Acciones concertadas sobre la perseverancia escolar”, con la colaboración de Catherine Le Cunff y Nathalie Loye, 2009-2013.

2 Hébert, M., Proyecto subvencionado por el FQRSC, dentro del marco del concurso “nuevo investigador”. Estudio longitudinal de los índices de progresión y de las modalidades de coevaluación en los círculos literarios entre pares (enseñanza primaria/secundaria), 2005-2008.

en tres clases de tres escuelas de medios montrealenses de los conocidos como desfavorecidos³; 2- experimentar la enseñanza explícita de la expresión oral reflexiva dentro del contexto de los CLP (en siete clases diferentes de 6º de primaria y 3º de secundaria) (Hébert, 2003; Lafontaine, 2001); 3- tras esta experimentación, extraer eventuales índices de progresión-diferenciación en los procesos de justificación en situaciones de interacción entre pares; es decir, en la expresión oral reflexiva.

En el marco de este artículo describiremos los resultados relacionados con el primer objetivo, así como las etapas de puesta en marcha de los círculos de lectura durante el año de experimentación en clase, según los estudios desarrollados por Hébert (2004, 2006, 2009, 2011) sobre este tema. En primer lugar presentaremos la problemática de la enseñanza de la expresión oral en relación con nuestros objetivos, ofreceremos una descripción general de nuestro marco teórico y de nuestra metodología, y finalmente presentaremos los resultados relacionados con el análisis de las características lingüísticas de la conducta de justificación entre pares y con las diferencias observadas dependiendo de la edad. Hemos procedido a un análisis cualitativo de las características cognitivas, de interacción y discursivas de las interacciones orales en 27 episodios de discusión y hemos llevado a cabo un tratamiento estadístico para entender mejor las diferencias según la edad de los alumnos. De manera muy particular, ilustraremos el papel que puede jugar la reformulación en las diferentes etapas de la justificación con la ayuda de extractos de círculos de lectura formados por alumnos de primaria y secundaria que discuten sobre una misma novela.

1. Problemática general: la enseñanza de la expresión oral en contexto de primera lengua

Según muchos estudios, los enseñantes se sienten muy incómodos al enseñar y evaluar la expresión oral; les faltan conocimientos sobre este objeto de enseñanza, así como sobre las herramientas que se podrían utilizar para enseñarlo. Recientemente, dos estudios quebequenses han registrado las percepciones de los alumnos y los enseñantes de secundaria con respecto a la enseñanza de la expresión oral ofrecida y recibida. Por ejemplo, un alumno preguntado por Lafontaine y Messier (2009: 141) considera que la expresión oral no se enseña de verdad y que sólo se limita a instrucciones:

Pero de verdad no veo cómo ellos [los enseñantes] podrían enseñarlo. Se dan instrucciones, seguro, pero los consejos son también importantes. Enseñar la expresión oral no creo que sea posible. Cada persona tiene más o menos facilidad o dificultad para hablar en público, y eso lo descubres en casa, lo descubres con tus amigos [...].

Los enseñantes, por su parte, constatan que, más que enseñar, evalúan la expresión oral (2009: 132):

3 6º de primaria [alumnos de 11-12 años]; 2º [13-14 años] y 4º de secundaria [15-16 años].

Me doy cuenta de que para mí la enseñanza de la expresión oral es más evaluación de la expresión oral que enseñanza [...]. Diríamos que mi mente está más orientada hacia la evaluación, y esto es lo que hace que sea así [...]. No es algo evidente.

Y cuando evalúan la expresión oral, muy raramente lo hacen de forma integrada, en el momento en el que ponen en marcha actividades de comunicación oral (Sénéchal y Chartrand, 2011: 5).

En resumen, parece que las actividades formales de comunicación oral están actualmente poco presentes en la clase de francés de la secundaria quebequense, y cuando los enseñantes ponen en marcha actividades de comunicación oral, estas actividades raramente se usan, o, en el mejor de los casos, no se usan más que algunas veces para la evaluación de la competencia de los alumnos.

Sin embargo, si la expresión oral es un medio de enseñanza en todas las materias escolares, esta debería ser “objeto” de enseñanza explícita e integrada en los otros aprendizajes en clase de lengua primera (lectura y escritura). Además, la importancia de la verbalización de los procesos de aprendizaje en un plano cognitivo, así como del trabajo entre pares para la motivación de los alumnos es bien conocida (Hébert, 2003, 2009). En el caso de los alumnos en dificultad, por ejemplo, los círculos literarios son reconocidos como prácticas de enseñanza muy eficaces. El modelado de los compañeros volvería el proceso de lectura más transparente para ellos, desarrollarían una visión más positiva de ellos mismos como lectores y también un mayor sentimiento de autonomía y de pertenencia (Blum, Lipsett y Yocom, 2002). Pero, ¿cómo ayudar a los enseñantes a enseñar/evaluar la expresión oral en situaciones de interacción entre pares para el aprendizaje de la lectura literaria, tales como los CLP?

Al proponer un modelo de enseñanza de la expresión oral a través de los géneros, Dolz y Schneuwly (1997: 36) subrayan que “la definición más precisa posible de las dimensiones enseñables de un género facilita la apropiación de este mismo como herramienta y posibilita el desarrollo de capacidades lingüísticas diversas asociadas con este género”. En una perspectiva más integrada, Nonnon (1994: 8) propone más bien que se debería llegar, dentro del marco específico de una actividad escolar, “a formalizar de manera suficiente las diferentes prácticas de verbalización, sus funciones y los tipos de operaciones lógico-discursivas que los alumnos desarrollan”, en lugar de encerrarse en la enseñanza de géneros orales formales y pesados como el debate o la exposición. El campo de la didáctica necesita pues estudiar en profundidad toda la complejidad de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de la expresión oral que están en juego en actividades de clase auténticas, interactivas y descentralizadas, como el CLP. Tanto más aún cuando la mayoría de los estudios dedicados al estudio de las interacciones orales en clase se interesan en las interacciones asimétricas entre el adulto y el joven alumno, y sobre todo el de primaria. Sin embargo, según Delamotte-Légrand (2004: 93), las interacciones simétricas entre compañeros “asumen un rol

original e irremplazable en los mecanismos de apropiación del lenguaje”, sobre todo en el caso de los adolescentes.

1.1 Problemática específica: la oralidad reflexiva en los círculos de lectura entre pares

El CLP, tal y como se concibe en este estudio (Hébert, 2006), debe considerarse como un género de la expresión oral “para aprender”, en el que conversación, diálogo, y controversia se mezclan al tiempo que los alumnos discuten sobre sus estrategias de lectura y sus interpretaciones. Su desarrollo es flexible: se trata de una conversación bastante libre entre cuatro, cinco o seis alumnos heterogéneos que se encuentran en tres o cuatro ocasiones durante la lectura de una misma novela, sin la supervisión de adultos; no hay papeles predefinidos, excepto el de alumno “animador”, responsable de equilibrar los turnos de palabra para que cada miembro se exprese. El objetivo es llevar a los jóvenes lectores a discutir sobre su lectura, a partir de notas de lectura, para, a continuación, elaborarlas mejor en un diario. Los participantes, después de haber recibido una enseñanza explícita sobre estrategias de lectura y algunas nociones de análisis textual consideradas útiles en literatura según su edad, tienen como consigna discutir entre ellos de acuerdo con el formato siguiente: a) traer el tema a la conversación resumiendo el pasaje a comentar; b) presentar el tema identificando su estrategia de lectura; c) citar el texto y elaborar el tema justificando sus palabras.

Se trata pues de un tipo de expresión oral espontánea e interactiva, en una situación en la que entran en juego varias competencias (expresión oral, lectura y escritura), ya que los alumnos utilizan aquí la expresión oral para ayudarse en su lectura de una novela en la que desarrollan sus hipótesis e interpretaciones por medio de la expresión oral, para hacerlo a continuación por medio de la expresión escrita en un diario de lectura (expresión escrita reflexiva). Hablamos así de una situación de expresión oral “para aprender” y no “a aprender”; es decir, de una expresión oral “reflexiva”, porque la expresión oral sirve ante todo para reflexionar en grupo, para construir los saberes en interacción. Según Jaubert y Rebière (2002: 168),

(...) la expresión oral reflexiva para aprender está subestimada por los enseñantes. Sin embargo, pensamos que ciertas prácticas de expresión oral pueden jugar un papel fundamental (...), estas prácticas pueden permitir a los alumnos construir o emplear un nuevo punto de vista, nuevas redes conceptuales y un nuevo control de su actividad escolar (...).

Pretendemos por lo tanto en esta investigación entender mejor qué género de discurso es el CLP, a fin de desarrollar herramientas para enseñarlo mejor, y evaluarlo mejor en el plano de la expresión oral, lo que supone extraer índices de progresión. Un género constituye una herramienta de comunicación y está caracterizado por una estructura composicional, un contenido temático y una configuración de unidades lingüísticas. Hemos descrito brevemente la estructura y el contenido esperados de un modelo de CLP como el que

hemos adoptado para la experimentación en clase, y en el marco teórico que sigue, haremos más explícitos brevemente los fundamentos teóricos (en lectura literaria y en aprendizaje) sobre los cuales se apoya este modelo. Es cualquier caso, el hecho es que se sabe muy poco sobre la particularidad de los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos movilizados en la expresión oral en el seno de equipos de pares que discuten para “aprender”. Para intentar responder a esta pregunta, explicitaremos también la perspectiva socio-interaccionista sobre la adquisición de lenguas en la cual nos basamos en parte para analizar las características lingüísticas en los extractos de CLP de nuestro corpus.

2. Marco teórico

Nuestra investigación plantea así un reto doble: el de analizar el contenido de los intercambios (relacionados con la lectura de una novela) y su forma (justificación entre pares). Debemos, en consecuencia, entrecruzar dos marcos teóricos: el de la lectura literaria y las interacciones entre pares, desarrollado entre otros por Hébert (investigación de 2003 a 2011), y el del interaccionismo discursivo para la oralidad tomado de la producción de Pekarek-Doehler (2008) y su equipo suizo Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon y Pochon-Berger (2008).

2.1. La lectura literaria: algunos elementos de definición

De una manera general, bajo la influencia de las teorías constructivistas piagetianas que insisten sobre el papel activo y estructurante del sujeto, el acto de lectura es definido hoy en día como un acto de comprensión, una actividad de *construcción* de sentido que depende, según el modelo interactivo ternario, de la interacción entre tres grandes conjuntos de variables: el texto, el lector y el contexto (Giasson, 1990). En el campo de los estudios literarios, numerosas teorías de la recepción han intentado definir el acto de lectura privilegiando alternativamente una u otra de estas variables para explicar el rol central del lector en la interpretación de los textos. Rosenblatt (1938/1995), gran pionera de la corriente estética y experiencial de las teorías americanas del *lector-reacción* (*reader-response*) prefiere así el término *transacción*, en lugar de *interacción*. El primer término presupone que ninguna de las variables en juego está cerrada herméticamente y es independiente de las otras y que, en consecuencia, ninguna puede ser elaborada aisladamente. El sentido de una lectura varía constantemente en función del lector y de su contexto y se sitúa dentro de la relación continua evolutiva que se establece entre el lector y el texto.

En consecuencia, la lectura literaria debería ser contemplada en clase como un diálogo del que hay que analizar la evolución y la transformación progresiva *in situ* con la ayuda de tareas transaccionales. El grado de competencia del lector se evalúa en este caso según su capacidad de participar y de implicarse; y también de prestar atención a su propia subjetividad, receptivo con respecto al desarrollo y naturaleza de su experiencia, al igual que a la subjetividad de

los otros en situación de lectura colectiva. Este planteamiento agrupa hasta cierto punto los conceptos de *sujeto lector* y *textos del lector*, desarrollados en Francia por Langlade y Rouxel (2004), los cuales remiten a un enfoque contemporáneo de la literatura que *toma más en cuenta las querencias del lector o del espectador que su habilidad crítica, la relación estética más que la postura hermenéutica (...) y confiere una posición determinante a la posición de los lectores* (Mauzauric, Fourtanier y Langlade, 2011: 20). Según los estudios de varios especialistas de la didáctica o sociólogos de la lectura, la lectura literaria se caracterizaría así por la puesta en tensión de muchos modos de lectura. Los principales modelos⁴ (véase Hébert, 2003, para un catálogo detallado) retienen en general tres o cuatro tipos de procesos: leer para comprender e interpretar (contacto inicial, encuadre preliminar, modalidades factual/literal e inferencial), leer por el placer de vivir una experiencia de lengua imaginaria (modos identificatorio/emocional, fantasmático y de apropiación) y leer para evaluar, criticar un objeto de arte y de cultura (modos textual, analítico y crítico). La primera preocupación de los que tienen como tarea la enseñanza de la lectura literaria debería ser pues, según Dufays, Gemmenne y Ledur (1996/2005:100), el de velar constantemente por preservar el ir y venir y el equilibrio entre estos modos.

2.1.1. La enseñanza de la lectura literaria desde una perspectiva cognitiva y sociocultural

Según las teorías socioculturales del aprendizaje, la adquisición de herramientas culturales o de habilidades de alfabetismo de alto nivel, sobre las cuales descansa en gran parte la lectura literaria, se realizaría por imitación e interiorización progresiva gracias a la verbalización, al modelado de los pares y también a la mediación cultural (Vygotsky, 1985). En los planos cognitivo y cultural, Bruner (2002: 15) añade que el estudio de relatos debe sobre todo enseñar a los alumnos más bien a formular problemas que no a resolverlos. Por otra parte, según Gervais (1993 : 97), y desde el punto de vista de teorías relacionadas con la recepción de textos literarios, las diferencias entre el acto de leer un texto normal y corriente y leer un texto literario no se debe tanto a las características del texto leído, sino más bien a la actitud crítica que adopta el lector. “Es la actitud, la voluntad de cuestionar el texto, de entenderlo mejor, sea cual sea el nivel del lector o incluso el tipo de texto, lo que hace la lectura literaria.” Desde los años ochenta, estos postulados, añadidos a los de la corriente anglosajona del *lector-reacción* (*reader-response*) (Rosenblatt, 1938/1995), se han traducido en las clases de literatura por el uso del diario de lectura y de los círculos literarios, que asociamos hoy en día a la corriente de la expresión oral y de la expresión escrita reflexivas. Sin embargo, los enseñantes manifiestan cierta resistencia a la utilización de estos dispositivos descentralizados y dialógicos, sobre todo en la secundaria. Tal y como lo señalan Jaubert y Rebière (2002: 163), “la escuela ignora mayoritariamente la expresión oral reflexiva”.

4 Modelo heurístico de Canvat, 1999; dialéctico de Dufays et al., 1996; empírico de Langer, 1990 y sociológico de Leenhardt, 1980.

En un plano didáctico, el equipo de Brown y Pressley (1995) ha desarrollado para la primaria un modelo de enseñanza llamado transaccional (*Transactional Strategy Instruction, Instrucción de Estrategia Transaccional*), intentando integrar los principios de las teorías cognitivas (para la enseñanza explícita de las estrategias de lectura o de las acciones mentales del lector) y de las teorías de la recepción de los textos literarios sobre el papel del lector. Este modelo, que hemos intentado adaptar para la secundaria (Hébert, 2003 y 2006), descansa sobre el uso de actividades de comprensión descentralizadas que forman parte de transacciones múltiples (enseñante/clase/alumno/pares; expresión escrita/expresión oral/lectura), así como sobre la integración de las diferentes fases de la enseñanza (explícita y magistral para las estrategias de lectura y las nociones textuales, diferenciada e individual, para el diario de lectura, y colaborativa, para los intercambios entre compañeros). Las intervenciones realizadas en clase durante nuestra experimentación se inscriben así en el marco de la enseñanza estratégica, ya que los modelos de diario de lectura y de CLP que hemos desarrollado invitan al alumno a utilizar sus estrategias de lectura para hablar de las obras (escribir sobre la lectura) (Hébert, 2003). Hay que recordar que, en ausencia de conocimientos adecuados en el campo estudiado, en particular aquí la literatura, las estrategias que posee un individuo constituyen una variable fundamental del proceso de aprendizaje y se convierten en el recurso privilegiado del lector para llevar a cabo su tarea con éxito. El estudiante es considerado aquí como activo mentalmente y su motivación está en parte determinada por su percepción del valor de la tarea y del control que puede tener sobre el éxito en su tarea. En cuanto al enseñante, este se vuelve por un tiempo más bien un mediador que un maestro y proporciona una evaluación frecuente, de naturaleza a menudo formativa, que trata tanto de las estrategias utilizadas como de la construcción del conocimiento, al contrario de lo que sucede en el enfoque tradicional donde el enseñante se concentra esencialmente en la transmisión de contenidos.

Gracias a nuestras anteriores investigaciones (Hébert, 2003, 2004, 2006), hemos podido observar las dimensiones cognitiva e interaccional que actúan en interacción en una situación de aprendizaje de este tipo (véase el cuadro 1). En el presente estudio intentaremos sobre todo entender mejor si ciertas dimensiones discursivas y lingüísticas pueden caracterizar los CLP en la expresión oral y hasta qué punto, algunas de ellas merecerían quizás ser objeto de una enseñanza explícita.

Cuadro 1 : Dimensiones en interacción en los círculos literarios entre pares

Dimensión cognitiva, disciplinar (hablar para aprender y dar cuenta de...) MODALIDADES DE LA LECTURA LITERARIA (= conjunto de intenciones y maneras de leer)				Dimensión interaccional, social (discutir entre pares) MODALIDADES DE LA COLABORACION (= conjunto de intenciones y maneras de coelaborar)			
Modos de lectura (= intención específica, proceso de lectura dominante)				Modos de colaboración (= intención de colaborar, proceso de interacción dominante)			
ENTENDER (literal)	REACCIONAR (axiológico y afectivo)	ANALIZAR (textual)	EVALUAR (cultural)	RETROACTUAR (aspectos psico-sociales)	GESTIONAR (aspectos metacognitivos)	ARTICULAR y ELABORAR LOS TEMAS (el contenido)	
Tipos de estrategias enseñadas en lectura (procedimiento, acción consciente con fin específico, operación mental)				Tipos de interacción a enseñar en expresión oral (intención de actuar con los otros, actos de habla, microcosmos accionales)			
<ul style="list-style-type: none"> • Activar sus conocimientos • Decodificar • Resumir • Inferir, predecir, cuestionar los aspectos de la historia • Descubrir 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociar consigo mismo • Identificarse, juzgar moralmente • Evocar, visualizar • Reflexionar, meditar sobre sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar la lógica del relato, los valores • Generalizar, interpretar • Analizar los procedimientos literarios • Jugar con lo posible 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar su interpretación • Apreciar la obra • Criticarla • Abrirse a otras interpretaciones • Comparar con las otras obras 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobar • Desaprobar, manifestar su desacuerdo • Dudar, escucha neutra • Pedir atención 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar los turnos de palabra • Gestionar la disciplina • Ayudar a los compañeros a elaborar • Gestionar la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> • Lanzar nuevos temas • Centrar la conversación • Desviar • Abandonar el tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el discurso, producir, construir sentido utilizando conductas discursivas y procedimientos lingüísticos y prosódicos
<p align="center"> Dimensiones discursiva y lingüística a enseñar en lectura, escritura, expresión oral Con la ayuda de diferentes conductas discursivas (describir, narrar, explicar, argumentar, <i>justificar</i>) y de procedimientos lingüísticos y metalingüísticos (retoma, <i>reformulación</i>, refutación, citación, caracterización, etc.) de diversos enunciados y materiales lingüísticos (palabra, oración, grupo de oraciones, marcadores, etc.) y de elementos prosódicos (entonación, etc.) y no-verbales (miradas, etc.) </p>							

2.2 Interaccionismo discursivo para la expresión oral

La perspectiva sociointeraccionista de la adquisición de las lenguas atribuye a la interacción social un papel central en los procesos de adquisición (Pekarek-Doehler, y al. 2008). Tal enfoque praxeológico establece “la primacía de los usos del lenguaje sobre la de los sistemas” dando una gran importancia al carácter localizado de la cognición (Mondada y Pekarek, 2000: 10). Por un lado, el lenguaje no se entiende como un inventario estático de formas y reglas combinatorias predefinidas, puestas simplemente en operación en el discurso. Por otro lado, la adquisición no se reduce a una interiorización de conocimientos y comportamientos lingüísticos, sino que incluye también el desarrollo de capacidades de participación en comunidades de prácticas (Fasel Lauzon, Pekarek-Doehler y Pochon-Berger, 2009: 123). De hecho, tomar la palabra, argumentar, defender un punto de vista, introducir un nuevo tema de conversación como lo hacen los alumnos en el CLP, son todas acciones que dependen de la competencia de organización de discursos en interacción (CODI).

La intrincación de recursos múltiples y el carácter localizado de la competencia de interacción hacen, sin embargo, a esta última difícilmente observable, descriptible y “estandarizable”; al contrario de lo que sucede con ciertas dimensiones lingüísticas que son más fáciles de aislar, como el léxico y la gramática (Fasel Lauzon y al., 2009: 121). Además, querer medir el nivel de éxito alcanzado (o el “movimiento”) en un plano cognitivo/axiológico *así como* lingüístico en la expresión oral resulta en un doble desafío. Una de las soluciones propuestas por el equipo de Pekarek-Doehler es observar, en

un contexto delimitado y localizado (como lo es en este contexto el CLP), el funcionamiento de los recursos en el interior de los “microcosmos accionales”. El microcosmos se entiende aquí como una acción recurrente que puntúa y rige las interacciones lingüísticas. En los CLP, el acto de justificar lo que uno dice puede ser considerado como un microcosmos accional.

Veremos, en la sección metodológica que sigue, cómo estos dos marcos teóricos se han articulado en nuestra investigación para proceder al análisis de los episodios de CLP, a fin de poder responder a nuestro primer objetivo: extraer las características discursivas y lingüísticas de este género de expresión oral reflexiva que es el CLP, y observar los índices de progresión o diferenciación en un plano evolutivo (en alumnos que habrán experimentado el mismo modelo de enseñanza transaccional y leído la misma novela).

3. Metodología

El primer objetivo de esta investigación exploratoria es analizar los corpus orales para observar qué características e índices de diferenciación pueden manifestarse en el plano de las competencias interaccional, discursiva y lingüística en los intercambios de alumnos de edades diferentes que tienen lugar en la misma situación de clase (misma novela y mismo modelo de enseñanza). Para alcanzar este primer objetivo (Hébert y Lafontaine, 2009-2014), hemos analizado las transcripciones de los CLP de una investigación anterior (Hébert, en prensa) de la cual queríamos reproducir el modelo para la parte consagrada a la lectura. Esta investigación descriptiva tenía como objetivo evaluar y comparar la capacidad de leer, comentar y discutir (por medio de expresión oral y escrita) la novela de ciencia ficción de Lois Lowry, *El Dador*, por parte de alumnos de ciclos diferentes (60 de primaria/10-12 años, 2° y 40 de secundaria/13-14 años y 15-16 años) que provenían de tres clases de escuelas montrealenses llamadas desfavorecidas, cuyos enseñantes habían aceptado experimentar el modelo transaccional en lectura.

3.1 Participantes datos y contexto pedagógico relacionados con los corpus orales

En primer lugar describiremos aquí el contexto que da origen a este corpus: los sujetos participantes, la muestra de partida, el modelo de enseñanza utilizado para la parte de la lectura y la novela leída por los alumnos. A continuación explicaremos cómo hemos tratado este corpus (muestra, indicadores y métodos de análisis) para el análisis de los intercambios bajo una perspectiva discursiva y lingüística y poder así responder al primer objetivo de esta investigación.

3.1.1 Participantes y muestra de partida





Durante las tres semanas de lectura de la novela (la novela fue leída íntegramente en clase), cinco equipos por clase fueron creados (n = 76 alumnos) y una muestra de tres equipos por clase fue retenida (n = 9x5, 45 alumnos) en función de la asiduidad de los miembros, la calidad sonora de los vídeos y la completitud de los trabajos y documentos (hecho que puede constituir un sesgo de selección, somos conscientes de ello, ya que ciertos de estos criterios podrían también reflejar un desinterés por parte de ciertos alumnos). Cada equipo realizó tres discusiones filmadas con una cámara fija. Las dos mejores,

según la opinión de los alumnos, fueron transcritas para analizar, para un total de 18 círculos de lectura de 45 minutos transcritos (tres clases x tres equipos x dos círculos).

3.1.2 Contexto pedagógico: el modelo transaccional y la novela leída por los alumnos

Formamos a las tres enseñantes (por un período de alrededor de ocho días entre septiembre y abril) y las acompañamos en cada una de las tres fases del proceso de la enseñanza del modelo transaccional (Hébert, 2006). La primera fase de enseñanza explícita, que debía preceder a las discusiones, tenía como objetivo proporcionar a los alumnos las mismas herramientas relacionadas tanto con el sujeto lector (procesos y estrategias de lectura) y el objeto texto (nociones de análisis literario) como con el contexto discursivo (nociones relacionadas con las reglas de la escritura y de la expresión oral reflexivas). En la fase colaborativa, todos los alumnos se reunían en grupos pequeños de compañeros heterogéneos y autónomos (CLP) durante la lectura de una misma novela para discutir sus estrategias de lectura y sus interpretaciones, una vez por semana para cada tercio de novela leído; es decir, un total de tres semanas. Antes y después de cada círculo de lectura, los alumnos debían completar también un diario de lectura al que la enseñante respondía en lo que se conoce como fase diferenciada, la cual permite a la vez estructurar los aprendizajes en expresión oral de manera individual y preparar y efectuar un retorno sobre las discusiones (Hébert, 2011). Se trata de un diario organizado por “entradas estratégicas”, centrado más en las herramientas accionales o las operaciones mentales del alumno que en las nociones textuales. Durante su lectura, el alumno toma notas, apunta ideas de comentarios y a continuación, tras haber discutido sobre todo ello en el círculo de lectura, elige elaborar tres comentarios de su elección (entre 60 y 150 palabras) en su diario. En esta elaboración, el alumno debe respetar los criterios de realización presentados para tener éxito en su tarea: citar el texto, localizar sus palabras, anunciar su estrategia y elaborarla en función de la estrategia elegida (véase el cuadro 2 más abajo). La enseñante comenta y evalúa de manera formativa estos tres comentarios cada semana. La forma del diario influye en gran medida en la forma de los intercambios orales.

Cuadro 2
Algunas estrategias de lectura literaria y herramientas de escritura para comentar

<i>Criticar</i> 	<i>Cuestionarse</i> 	<i>Visualizar</i> 	<i>Revoir son opinion</i> 
<input type="checkbox"/> Localizar y citar <input type="checkbox"/> Dar su opinión y sus razones <input type="checkbox"/> Encontrar razones contrarias, explicaciones	<input type="checkbox"/> Localizar y citar <input type="checkbox"/> Cuestionarse <input type="checkbox"/> Formular una hipótesis fundada	<input type="checkbox"/> Localizar y citar <input type="checkbox"/> Nombrar, describir su reacción <input type="checkbox"/> Analizar las sensaciones, los procedimientos de escritura	<input type="checkbox"/> Localizar y citar <input type="checkbox"/> Describir sus primeras reacciones <input type="checkbox"/> Describir lo que ha cambiado, explicar

Tras una experimentación preliminar llevada a cabo en octubre-noviembre, durante la cual las enseñantes han experimentado cada una de las diferentes fases con una novela de su elección, durante la experimentación en marzo-abril, todos los alumnos han tenido que leer esta vez una novela impuesta a todos por la investigadora, a saber, *El Dador* (1993), de la escritora americana Lois Lowry. Se trata de la historia de un joven, Jonas, que vive en el seno de una comunidad aparentemente perfecta, sin sufrimiento, ni pobreza ni desigualdades. El día en que cumple doce años, y dado que tiene ese don de *ver en el más allá*, es designado depositario de la memoria, el único ser autorizado a conocer el pasado de su comunidad. Es el *Dador* quien se encargará de transmitirle los recuerdos de ese pasado. Esta obra magistral, a menudo comparada con *1984* de Georges Orwell, obtuvo en 1994 la Newberry Medal, distinción muy reconocida que se otorga a una obra para la juventud.

Se trata por lo tanto principalmente de una investigación de tipo cualitativo con objetivos descriptivos, a partir de la cual ningún resultado es generalizable. Aquí no intentamos medir el efecto de los dispositivos o evaluar el efecto de la enseñanza sobre el desarrollo de la competencia de los alumnos en este contexto de ensayo de nuevas prácticas de enseñanza, puesto que, en este caso, se habrían necesitado otras herramientas metodológicas. Nos limitamos a querer documentar y comparar las producciones de alumnos de edades diferentes en tipos de tareas indirectamente controladas por las investigadoras.

3.2 Muestra y tipos de análisis para el aspecto oral de los intercambios

Para dar respuesta al primer objetivo de nuestra investigación, que tiene que ver con la enseñanza de la expresión oral en el contexto de los CLP, en primer lugar hemos querido entender mejor las características interaccionales, discursivas y lingüísticas de este género oral. Con este objetivo hemos procedido a un análisis de contenido a partir de las transcripciones de 27 episodios, que correspondían al 10% del corpus inicial (n = 264 episodios) que provenía de la anterior investigación que acabamos de describir brevemente (Hébert, 2003, 2011). En cada una de las tres clases (6° de primaria, 2° y 4° de secundaria), una muestra de nueve de estos episodios fue seleccionada de modo que representara los tres principales modos de lectura adoptados (literal, axiológico y textual). Recordamos que, esperando extraer índices de progresión de ciertas características lingüísticas propias de los CLP, seleccionamos estos niveles escolares porque representan etapas de transición (fin del 3^{er} ciclo de la enseñanza primaria y fin del 1^{er} ciclo de la secundaria) y permiten estudiar lo que puede diferir, dependiendo de la edad, en las discusiones de una misma obra.

Con el fin de analizar la dimensión oral de estos intercambios, hemos construido nuestras categorías de análisis de manera progresiva, observando en un principio las diferentes metacategorías retenidas por los investigadores en didáctica de la expresión oral en lengua primera (*lengua, discurso e interacciones/comunicación*), y acto seguido los diferentes indicadores considerados por los investigadores (Le Cunff, 2004; Garcia-Deban, 1996) como marcas principales de “progreso”, de “desplazamientos cognitivos”

o de interacción. Hemos efectuado un ir y venir constante y complejo entre los diferentes campos teóricos y también entre los resultados del análisis cuantitativo, a fin de observar las frecuencias de utilización de los indicadores (con el software de análisis *QDA Miner*), y cualitativo, para analizar la utilización de estos indicadores en las diferentes fases de sus intercambios. Recordemos, sin embargo, que, según Kerbrat-Orecchioni (2009:11), siempre es necesario mencionar que el mero hecho de cortar las interacciones en segmentos o en episodios introduce ya un sesgo estadístico por parte del analista, así como la cuestión del contexto externo (relaciones en la clase, etc.), el cual determina en parte el sentido de los intercambios. Como señala García-Debanc (1999), el examen cuantitativo y lineal de unidades separadas del resto puede conducir a la nada, si no está ligado a una comprensión de las “características” de la situación y del discurso. Es importante entonces especificar los elementos pertinentes del contexto externo y el enfoque de la interacción (roles presentes, objetivo del intercambio, etc.) como hemos intentado hacerlo aquí, para luego ver cómo estos elementos externos son activados en el discurso y modificados o negociados entre los interlocutores.

3.3 Indicadores retenidos

En relación con las categorías identificadas en el cuadro 1, hemos establecido siete indicadores para el análisis de la competencia de interacción en los CLP. Para la dimensión interaccional retenemos: el tomar en cuenta al otro (en su reflexión metacognitiva y metalingüística), la ayuda a los compañeros (saber ver y corregir las dificultades de elaboración) y la retoma/reformulación (indicando una voluntad de tener en cuenta las palabras del otro). Para las dimensiones discursivo-lingüísticas: las conductas discursivas que llevan a explicaciones (p. ej.: justificación, explicación, narración, descripción), los marcadores de relación, el hacerse cargo de su propio discurso (relacionado con la afirmación en un plano metacognitivo) y las marcas de generalización o capacidad de síntesis.

4. Resultados e interpretación

Con el objeto de lograr extraer las características lingüísticas y los eventuales índices de progresión de este género de expresión oral reflexiva, en un principio presentaremos los resultados cuantitativos; es decir, la frecuencia de utilización de cada uno de los indicadores y las diferencias entre las tres clases o los tres grupos de edad. A continuación, en un plano cualitativo, analizaremos en un episodio de discusión de alumnos de primaria cómo el uso de la reformulación (indicador de tipo interaccional y lingüístico a la vez) puede darse en las diferentes fases de justificación de lo que uno dice (indicador de tipo discursivo). Finalmente, compararemos este episodio con un episodio sobre el mismo tema protagonizado por los alumnos de 2º de secundaria, para ilustrar ciertos índices que nos parece que manifiestan una relativa progresión.

4.1 Algunas diferencias en la frecuencia de utilización de ciertos indicadores

Hemos analizado 27 episodios, seleccionados porque reflejaban las diversas modalidades de lectura (en el plano del contenido) y porque los consideramos como ejemplos de unas mismas conductas discursivas de tipo justificación/

explicación (es decir, como microcosmos accionales también en un plano sociolingüístico). Hemos tratado los resultados de la codificación de estos 27 episodios de CLP realizando una prueba de rangos de Friedman (equivalente a un análisis de varianza no paramétrico). Esta prueba reveló que hay una diferencia estadísticamente significativa en la frecuencia de utilización de cada clase del conjunto de los siete indicadores retenidos ($p = 0,009 < 0,05$). De hecho, los alumnos de la 4ª de secundaria no utilizan estos recursos de la misma manera, los utilizan con menor frecuencia (evaluada esta en proporción al número de las palabras de su producción), como indica el cuadro 3.

Cuadro 3
Frecuencia de utilización de los indicadores
(% sobre el número total de palabras en cada clase)

Indicadores	Clase de 6ª primaria	Clase de 2ª secundaria	Clase de 4ª secundaria	Utilización del código en los 27 episodios
<i>Dimensión interaccional</i>				
1. Toma en cuenta del otro	,007	,009	,006	147
2. Ayuda a los compañeros	,006	,004	,001	80
3. Retoma/reformulación*	,010	,006	,005	144
<i>Dimensión discursivo-lingüística</i>				
4. Procedimientos discursivos	,030	,034	,021	590
5. Marcadores de relación	,025	,027	,024	536
6. Hacerse cargo de su discurso	,011	,013	,009	235
7. Generalización	,007	,006	,006	140
	sobre 6077 palabras	sobre 6460 palabras	sobre 8.622 palabras	1501

Por otra parte, nos parece interesante subrayar aquí, que si bien los alumnos más jóvenes se muestran más transparentes o menos vacilantes en verbalizar su incomprensión, y proporcionan también más a menudo una ayuda explícita a los compañeros en dificultad, son los episodios de los alumnos mayores los que resultan más “eficaces” o los mejor elaborados en el plano conceptual. Desarrollan mejor su discurso utilizando menos indicadores. Los análisis estadísticos realizados para la anterior investigación confirmaron en efecto que hay una diferencia entre los alumnos de primaria y de secundaria en la elaboración de los comentarios (la cual, sin embargo, no se da entre los alumnos de 2º y 4º de secundaria)⁵. Por ejemplo, sobre un total de 264 episodios, un 28% de los episodios discutidos en secundaria alcanzan un excelente nivel de elaboración, contra solo un 8% en la primaria, y esto dentro de un mismo lapso de tiempo de discusión.

5 El test ANOVA y el test post hoc (Bonferroni, comparaciones múltiples) indican que el grado medio de elaboración del grupo de 60 de primaria es menos elevado que el de los dos grupos de secundaria ($p = .000$, significativo a partir de un umbral de 5% o 0,05).

Sin embargo, no podemos llegar a explicar por qué y cómo esto sucede solamente con esta perspectiva estadística. Podemos, por ejemplo, avanzar la hipótesis de que el hecho de utilizar menos indicadores podría manifestar la capacidad de los alumnos mayores de utilizarlos de manera más integrada o más implícita. Sin embargo, a la espera de poder quizás hacer análisis estadísticos más avanzados (como coocurrencias que permitan delimitar la posible interacción entre ciertos indicadores), no tenemos otra opción que volvernos hacia análisis cualitativos de algunos episodios tipo para ver cómo se pueden traducir estas diferencias entre clases señaladas en la utilización de estos indicadores.

4.2 Roles de la reformulación en las diferentes fases de justificación

Hemos observado que ciertas diferencias se manifiestan de manera más explícita sobre todo en la utilización de los indicadores que emanan de la dimensión interaccional (véase el cuadro 2). Los alumnos más jóvenes utilizan en la misma medida que los mayores los indicadores relacionados con las dimensiones cognitivas y lingüísticas (marcadores), pero parece que “tendrían más en cuenta al otro”, ya que utilizan en mayor número cada uno de los tres indicadores de la dimensión interaccional (tomar en cuenta el otro, ayudar a los compañeros y retoma/reformulación). Para entender mejor cómo podía manifestarse la utilización de estos indicadores en un plano cualitativo, hemos procedido a un análisis más detallado de un episodio producido por los alumnos de primaria (11-12 años) y hemos observado más concretamente el papel de la reformulación en los momentos de justificación.

La reformulación constituye una poderosa puerta de entrada a la expresión oral en situación de interacción, ya que presupone a la vez habilidades de interacción, escucha y síntesis (Le Cunff, 2004; Garcia-Debanc, 1996). Con respecto a la justificación, los análisis muestran que las conductas discursivas dominantes en estos CLP pertenecen al ámbito de la justificación. En efecto, según Fasel Lauzon (2009: 27), el discurso justificativo tiene que ver con las creencias y es subjetivo, lo que corresponde en general al tipo de contenido discutido en los CLP de este tipo, si bien encontramos también explicaciones; es decir, enunciados que tienen que ver con hechos establecidos y objetivos. La estructura de la explicación incluiría tres fases: una apertura, es decir una problematización del objeto a explicar; un núcleo, es decir la resolución del problema; una clausura, es decir una muestra de recepción o de ratificación de la explicación (Fasel Lauzon, 2009: 30). Postulamos que lo mismo podría aplicarse a la estructura de la justificación.

En el episodio analizado⁶ (véase los cuadros 4 y 5) el alumno LU dice haber utilizado la estrategia de lectura “establecer relaciones”. Quiere explicar a sus compañeros que ha observado relaciones entre el clima descrito en la novela y el nuestro; es decir, la ausencia o disminución de la nieve. En el plano de los procesos de lectura convocados, se trata de una lectura literal, referencial,

⁶ El episodio, tomando en cuenta los límites de este artículo, ha sido acortado en algunos turnos de palabra (TP).

que no toma en cuenta el objeto texto o sus dimensiones textuales y literarias. Para hacer esto último el equipo habría tenido que establecer relaciones con la ciencia ficción, por ejemplo. En lo que se refiere a la expresión oral reflexiva, en el plano discursivo o de la organización de conductas de justificación/ explicación en interacción, examinando las tres etapas de justificación del episodio hemos descubierto el interés que puede tener considerar la plurifunción (cognitiva, interaccional y discursivo-lingüística) de ciertos indicadores, como, por ejemplo, la reformulación.

Cuadro 4
Papel de la reformulación en la apertura de un episodio de CLP en 6° de primaria

Equipo #1- Discusión #2	#Episodio 2	Tema <i>Ausencia de nieve en la comunidad</i>	Modalidad de lectura <i>Literol</i>	Estrategia de lectura <i>"Establecer relaciones"</i>	Grado de elaboración <i>C+</i>
Resumen: nombran la estrategia y la página, comparan el clima de la comunidad (ficción) con el clima actual (real), se preguntan sobre la ausencia de nieve y las posibles causas, emiten una hipótesis sobre la motivación de eliminar la nieve en la ficción.					

• FASE DE APERTURA, DE PROBLEMATIZACIÓN

TP	Alumno	Discurso en interacción	Estructura textual	Indicadores
70	Lu	o.k. bien yo <u>hago conexiones</u> , en la página 140	Presentar el tema (nombrar su estrategia de lectura)	
72	Al	De qué vas?		
75	Lu	<u>Voy de hacer conexiones</u> , ahí Jonas pregunta al gran sabio por qué no hay más nieve y ahí él le explica el control climático, el control climático <i>"La nieve hacía los cultivos difíciles y limitaba los periodos agrícolas."</i> Buena, nosotros	Tema presentado y citación	Autoretoma Reformulación del texto
76	Mau	¿Agri... qué?		
77	Al/Lu	Agrícola		

Cuadro 5
Papel de la reformulación en las fases de resolución y clausura en 6º de primaria

* "RESOLUCIÓN" DEL PROBLEMA, EXPLICACIÓN/JUSTIFICACIÓN				
TP	Alumno	Discurso en interacción	Estructura textual	Indicadores
79	Lu	Bueno, <u>hago conexiones</u> porque no creo que este invierno, no ha habido mucha nieve, ha sido difícil tener nieve	Inicio de explicación/justificación	Autoretoma
81	Mau	Yo confieso que al principio pensaba que era <u>a causa del</u> cambio climático	Inicio de explicación	
84	Ma	Yo, creía que era <u>por eso</u> que no había más nieve		Retoma
85	Al	El calentamiento del planeta	Encadenamiento	
87	Di	como <u>calentar el planeta Tierra</u>		Reformulación
89	Mau	No, <u>en el fondo</u> lo único que se pregunta es cómo han hecho para que no nieve	Síntesis parcial, formulación del problema	Generalización y Reformulación
92	Mau	Si, esto es verdad, me lo pregunto porque esto no se para así por la cara, no puedes poner lonas arriba en el cielo <u>jah! ¿a lo mejor es por eso que el cielo es monótono?</u>	Hipótesis	
94	Mau	<u>Lonas</u>		Autoretoma
98	Ma	Tenemos todavía nieve		
99	Lu	Hemos tenido con suerte después de Navidad		
* CLAUSURA				
106	Mau	De hecho, tú, tu diferencia sería más bien que ellos <u>han parado la nieve porque no la querían mientras que, nosotros, es raro eso, tenemos menos nieve a causa de los cambios climáticos.</u>	Síntesis,	Reformulación del problema y de la "solución"
110	Mau	Eso no les dejaba		
111	Lu	Funcionar mejor		

De hecho, podemos observar que la reformulación/retoma constituye un recurso utilizado en todas las etapas de la justificación: en apertura, la reformulación/retoma remite a la dimensión lingüística y cognitiva, en particular a través de la utilización del discurso indirecto para citar el texto (cuadro 4, TP#75); en la fase de núcleo, para el desarrollo de la justificación, la reformulación/retoma toca las dimensiones interaccional y cognitiva por medio de la consideración de las palabras del otro (cuadro 5, #TP89); y en clausura, la síntesis ilustra bien las dimensiones cognitiva y lingüística (cuadro 5, #TP106).

En resumen, hemos podido constatar las múltiples funciones de la reformulación (véase el cuadro 6), así como las numerosas dimensiones sobre las que influyen en las diferentes fases de este tipo de discurso con fines reflexivos y elaborado entre pares.

Cuadro 6
Plurifunción de la reformulación en las diferentes fases de justificación

<i>Estructura</i>	Tipo de discurso dominante en las CLP: JUSTIFICACIÓN	
	Roles de la REFORMULACIÓN en las CLP	Dimensiones de la situación de comunicación
Entrada, apertura	Reformular para introducir o citar el texto	Lingüística y cognitiva (discurso indirecto, delimitar el problema, introducirlo)
Encadenamiento, problematización, desarrollo	Reformular para coelaborar	Interaccional (tomar en cuenta al otro, ayuda a los compañeros, etc.) y cognitiva
Conclusión, clausura, ratificación	Reformular para sintetizar, concluir	Discursiva y cognitiva (marcas de generalización)
	Dimensión lingüística: se podrían enseñar diferentes herramientas lingüísticas (sinónimos, marcadores reformulativos, etc.)	

4.3. Comparación primaria/secundaria: problemas más claros y recursos externos más numerosos en la secundaria

Desde una perspectiva evolutiva, y siempre con la voluntad de entender lo que puede progresar entre los dos niveles de enseñanza, primaria y secundaria, hemos comparado este episodio con un episodio del mismo tipo elaborado por los alumnos de 2º de secundaria. De esta manera hemos podido observar la dificultad de formular claramente la pregunta, de exponer el problema, entre los más jóvenes. En las transcripciones de primaria (cuadros 4 y 5), observamos que en los turnos de palabra (TP) 70-87, los alumnos intentan estabilizar la pregunta, y es finalmente el alumno líder (MAU, TP 89) quien la va a reformular. Entre tanto, en el episodio transcrito más abajo (recuadro 1) de un equipo del 2º de secundaria que se plantea también esta misma pregunta, esta llega más rápido, es presentada de manera más clara (TP1-5), y reafirmada (TP8-11) tras una puesta en contexto más eficaz (TP6-7).

A continuación, en la fase de resolución del problema, elaboran su discurso utilizando más recursos “externos” y escolares (nociones sobre el género literario de la ciencia ficción vistas en clase). De hecho, lo comparan con una película de ciencia ficción vista en clase (TP 17-54) en la que aparecía esta misma situación de control climático (recuadro 2).

Recuadro 2: Fase de resolución del problema en un episodio de 2º de secundaria

17. Seb : Como si esto fuera como en la película que hemos visto en clase ...
18. Fra : ¿El Truman Show?
19. Seb : Si . Que controlaría el clima. Algo así. (...)
27. Seb : ¿Estamos todavía en el mismo planeta?
28. Ale : Es como lo dijo en el Show Truman: lo controlan todo. (...)
30. Fra : En el fondo, si han parado la nieve, esto debe ser en muchos años, en muchos siglos. // Es seguro que la tecnología...
31. Sar : Por lo que sé no tienen ninguna fecha.
32. Fra : No, es verdad. Pero, eso, me gusta eso de que no haya ninguna fecha porque así no tenemos una imagen concreta. Esto puede ser tanto en cien años como en mil años. (...)
54. Fra : Yo tengo justamente un (comentario) que hacía, que conectaba el libro con el Truman Show. Es verdad, a menudo nos hablan un poco como si Jonas fuera Truman. Da la impresión de que va un poco en el mismo sentido, aun si sabemos que no es futurista.

En clausura (recuadro 3), a través de un cuestionamiento sobre el género de la novela (TP 85-109), intentan distinguir si el hecho de poder parar la nieve es más bien algo mágico (propio del género fantástico) o resulta del progreso de la tecnología (característica de la ciencia ficción). Proceden igualmente por hipótesis y analogía, cuando, para visualizar mejor la disposición de la comunidad en el espacio, la comparan con los diversos municipios de la isla de Montreal (TP 79-81). Hemos notado también esta misma tendencia en algunos episodios de los alumnos de 4º de secundaria.

Recuadro 3: Fase de clausura en un episodio de 4º de secundaria

79. Seb : En el fondo es como si hubieran hecho la isla de Montreal por completo, y las comunidades como cada uno de los barrios de al lado como Verdún, LaSalle.
80. Sar : He avanzado una hipótesis que a lo mejor se hizo por eso. Para analizar cómo sería el mundo en una ciudad perfecta.
81. Seb : Si. (...)
85. Sar : y también, aunque sea un libro futurista, hacen uso de la magia en cierto sentido.
86. Fra : Sí, es seguro, es seguro.
87. Sar : Cuando pone sus manos.
88. Sar : Se trata un poco de un relato fantástico
89. Fra : Volvemos un poco a lo mismo. Continúa siendo futurista, pero es ciencia ficción.
90. Sar : ¿tú qué piensas de esto Ale?
91. Seb : ¿Con toda esa tecnología?
92. Fra : Es ciencia, es ciencia ficción y también un poco fantástico. (...)
99. Seb : Tampoco hay tecnología en este libro si *chequeas*. (...)
101. Ale : A lo mejor hay algo de tecnología
102. Fra : Pero no destaca (...)
109. Sar : Bueno, sobre todo lo que hace que sea más avanzado es que... que vivimos en un mundo perfecto. Es esto, sobre todo, lo que me ha marcado con respecto al futuro.

Conclusión

Hemos empezado modestamente a delimitar mejor dónde se sitúan las dificultades de los alumnos en los episodios analizados (presentar, delimitar y clausurar el tema, etc.) y, a continuación, lo que distingue a los más jóvenes de los mayores (capacidades para presentar el tema, ponerlo en contexto, utilizar los recursos externos, etc.). Se trata de resultados del análisis de una muestra muy pequeña (n=27 episodios) y no se puede extraer, desde luego, ninguna generalización. Por otro lado, las múltiples funciones de un mismo microacto lingüístico como la reformulación hacen muy difíciles el análisis y la interpretación de este tipo de corpus. Hay que insistir sobre todo en el esfuerzo de integración de los marcos teóricos en didáctica de la lectura y de la expresión oral para intentar analizar los índices de progresión en una actividad donde lengua, discurso e interacciones/comunicación son alternativamente medio y objeto de aprendizaje en FL1.

Finalmente, si bien percibimos ciertas diferencias entre los más jóvenes y los más viejos, sigue siendo muy difícil saber a qué tipo de enseñanza podría conducir esto, hasta qué punto algunos de estos indicadores analizados podrían ser objeto de prescripción, enseñanza y evaluación en la clase. En efecto, hay un gran trecho entre la teoría y la práctica; observar y describir los indicadores de competencia en la expresión oral no conduce fácilmente a la creación de objetos que se puedan enseñar en clase. La creación de talleres para la enseñanza/evaluación explícita de la expresión oral reflexiva, que constituye nuestro próximo objetivo de investigación (el cual desarrollaremos en el siguiente artículo), debe tomar en cuenta el contexto de cada clase (edad de los alumnos, prácticas declaradas y efectivas de los enseñantes, prescripciones de los programas de cada ciclo, etc.). No obstante, y a pesar de las numerosas zonas de incertidumbre con respecto a los procesos de transposición a efectuar, las necesidades en didáctica de la expresión oral son tales que la empresa nos parece pertinente a pesar de todo. En particular, en las situaciones de justificación entre pares, nos parece que un trabajo sobre las reformulaciones para mejorar las entradas en los episodios y las síntesis en la clausura podría ser objeto de una enseñanza fructífera.

Bibliografía

- Blum, H. T., Lipsett, L. R., et Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23, 99-108.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. et Schuder, T. (1995). A Quasi-Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Previously Low-Achieving, Second-Grade Readers. Report No. 33. Illinois: *National Reading Research Center*.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge : Harvard University Press.

- Delamotte-Legrand, R. (2004). Un oral au quotidien: narration et explication dans des conversations enfantines. Dans A. Rabatel (dir.). *Interactions orales en contexte didactique* (p. 91-114). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Dolz, J., B. Schneuwly. (1997). Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles: De Boeck.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek-Doehler, S. et E. Pochon-Berger. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ALSA*, 89, 121-142.
- Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Quand des élèves de CM1 argumentent. *Langue française*, 112, 1, p. 50-66.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques* (103/104), 193-212.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Hébert, M. (sous presse). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*. Numéro thématique intitulé : *La littérature de jeunesse : l'œuvre, le lecteur, les passeurs et le passage*, 40p.
- Hébert, M. (2011). Des élèves du primaire qui discutent dans les cercles littéraires : quelles différences avec le secondaire? *Vivre le primaire*, 24, 1, 40-42.
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 83-117. <http://www.erudit.org/revue/rno/2009/v/n34/038721ar.pdf> (consulté en ligne le 9/07/2013).
- Hébert, M. (2006). Cercles littéraires en classes hétérogènes: quelles conditions pour une interprétation partagée. Dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.).

Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles» (p. 39-59). Namur : Presses Universitaires de Namur, coll. « Dypitique ».

- Hébert, Manon (2004). « Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXX: 3, 605-630. www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012084ar.pdf
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal. En ligne : <http://www.thebookedition.com/co-elaboration-du-sens-dans-les-hebert-manon-p-52529.html> et <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>
- Jacques, F. (1988). Étudier la situation interlocutive. Dans J. Cosnier, N. Gelas, N. Kerbrat-Orecchioni et C. J. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Échanges sur la conversation* (p. 45-68). Lyon : CNRS.
- Jaubert, M. et M. Rebière. (2002). Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un « oral réflexif »? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-186). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerbrat- Orecchioni, C. (2009). La place de l'interprétation en Analyse du Discours en Interaction, *Signes, Discours et Sociétés* (en ligne), 3, p.1-14.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : UQAM.
- Lafontaine, L. et G. Messier. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/038722ar>.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). *Le Sujet lecteur - Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Le Cunff, C. (2004). *Oral, savoirs, socialisation. Compétences langagières orales de la maternelle au collège, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de parole, conduites discursives, lexique, métacognition*. Rapport de recherche final. Rennes : IUFM de Bretagne.
- Mondada, L. et S. Pekarek-Doehler. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-20.

- Mauzauric, C., Fourtanier, M.-J., et Langlade, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Nonnon, E. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir, enjeux, limites et perspectives. *Revue DFLM*, 15, 3-9.
- Pekarek-Doehler, S., J.-F. de Pietro, V. Fasel Lauzon et É. Pochon-Berger. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation*. Rapport final (projet CODI). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Pekarek-Doehler, S. (2006): 'CA for SLA': Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, XI (2), 123-137.
- Rabatel, A. (2004). Introduction : L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, p. 5-27. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as Exploration* (5^e éd.). New York : MLA.
- Sénéchal, K. et S.-G. Chartrand. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire? *Les Cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-6.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
12 juillet 2013

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN COLOMBIA: ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES LINGÜÍSTICOS Y PEDAGÓGICOS DOMINANTES EN LOS SIGLOS XIX, XX Y PRIMERA DÉCADA DEL XXI⁷

Alicia Rey
Isabel Borja Alarcón
Gladys Jaimes Carvajal
María Elvira Rodríguez Luna
Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"

Resumen

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, sin lugar a

7 Este artículo presenta los resultados finales del proyecto interinstitucional "El lenguaje en Colombia", producto de la investigación promovida y coordinada por la Comisión de Lingüística de la Academia Colombiana de la Lengua como un homenaje de la Academia Colombiana de la Lengua por el Bicentenario de la Independencia, con participación de las autoras en representación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Proyecto aprobado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, Acta 13 mayo 19 de 2009, Terminado noviembre 29 de 2010).