

INTERACCIÓN Y ADQUISICIÓN EN LOS DIÁLOGOS DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Beatriz Amanda Chiappa

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

María Margarita Lira

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

diazlira@arnet.com.ar

María Leonor Sara

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

amparito@way.com.ar

Liliana Simón

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de La Plata | Argentina

lilianasimon@ciudad.com.ar

Resumen

Después de haber analizado el comportamiento lingüístico de los alumnos con relación a la utilización de la lengua materna en clase de lengua extranjera (Cambio de código en la clase de lengua extranjera, comunicación presentada en el II Congreso de Lenguas del Mercosur, Chaco 2003) nos proponemos, en esta oportunidad, seguir la misma línea de investigación y estudiar el rol de la interacción en la adquisición de una lengua 2. Nuestra preocupación es la de comprender el funcionamiento socio-interaccional y socio-cognitivo que están en la base de diferentes procesos y condiciones de la adquisición. Hemos estudiado entonces las dimensiones constitutivas de las interacciones entre el alumno y el profesor y entre alumnos con el fin de explorar la interface entre el trabajo interaccional y el trabajo cognitivo que se opera en el bilingüismo en un contexto definido por un contrato didáctico. Nuestro marco teórico se inscribe dentro de la teoría socio-cognitiva del aprendizaje de una segunda lengua que se origina en los trabajos de Vigotsky y de Bruner. Consideramos la adquisición de una lengua extranjera como un proceso social de construcción de conocimientos y capacidades lingüísticas que realiza el aprendiente ligado al uso (comprensión y producción) de una nueva lengua. Desde esta perspectiva, la interacción juega un papel central tanto en la comunicación y en la producción del lenguaje, como en la resolución de problemas. Hemos analizado un corpus formado por grabaciones de algunas clases de alumnos adultos de francés e inglés de la Escuela de Lenguas de la UNLP. Hemos establecido las características de la interacción, los procedimientos y estrategias de comunicación utilizados por estudiantes de francés e inglés en el transcurso de una tarea en grupo y la relación social asumida en los diálogos producto de la interacción.

En el presente trabajo se analizará el rol que juega la interacción en la adquisición de una segunda lengua. Nuestra preocupación es la de comprender el funcionamiento socio-interaccional y socio-cognitivo que están en la base de diferentes procesos y condiciones de la adquisición. Hemos estudiado entonces las dimensiones constitutivas de las interacciones entre el alumno y el profesor y entre alumnos con el fin de explorar la interface entre el trabajo interaccional y el trabajo cognitivo que se opera en el bilingüismo en un contexto definido por un contrato didáctico.

INTRODUCCIÓN

Después de haber analizado el comportamiento lingüístico de los alumnos con relación a la utilización de la lengua materna en clase de lengua extranjera (Cambio de código en la clase de lengua extranjera, comunicación presentada en el II Congreso de Lenguas del Mercosur, Chaco 2003) nos proponemos, en esta oportunidad, seguir la misma línea de investigación y estudiar el rol de la interacción en la adquisición de una lengua 2.

En la primera parte, expondremos el marco teórico de referencia en el cual insertamos nuestro trabajo. Consideramos la adquisición de una lengua extranjera como un proceso social de construcción de conocimientos y capacidades lingüísticas ligado al uso (comprensión y producción) de una nueva lengua que realiza el aprendiente. Desde esta perspectiva, la interacción juega un papel central tanto en la comunicación y en la producción del lenguaje, como en la resolución de problemas.

En la segunda parte, analizaremos el corpus con el que hemos trabajado. Un corpus formado por grabaciones de algunas clases de francés e inglés de la Escuela de Lenguas de la UNLP correspondientes a distintos niveles de alumnos adultos. Para inglés contamos con un curso del nivel 2 (90 horas de clase), para francés, nivel 1 (40 horas de clase), nivel 3 (200 horas de clase) y nivel 6 (500 horas de clase). Pondremos en evidencia las características de la interacción, los procedimientos y estrategias utilizados por estudiantes de francés e inglés que llevan a cabo la resolución de una tarea en grupo y la relación social asumida en los diálogos como producto de la interacción.

Elegimos una tarea que permitiera el trabajo en grupos para analizar las características de las interacciones que se producen durante la realización de dicha tarea, debido a que el aprendizaje por grupos reposa en los principios de reciprocidad, colaboración, cooperación y autonomía. Estimamos que la tarea es una dimensión compleja, un observatorio interesante a partir del cual se pueden analizar las interacciones y los procesos sociocognitivos que se ponen en marcha.

En todos los casos se utilizó el mismo soporte: una lámina extraída del libro de texto *Wavelength Pre-intermediate* by Kathy Burke and Julia Brooks 2000 Longman (p. 96), explotada de diferentes maneras según los niveles favoreciendo siempre el diálogo entre profesor y alumnos y entre alumnos entre sí. Se trata de una escena de una película en blanco y negro. Presenta cuatro personajes que viajan en un tren europeo. De izquierda a derecha: un marino que duerme o intenta dormir, una señora mayor que toma algo en el vaso de un termo que tiene a su lado, una joven muy formal y a su lado un hombre vestido en forma tradicional. Tiene un diario en la mano e intenta entablar conversación con la joven.

LA APROPIACIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA: ENFOQUE SOCIO-COGNITIVO

Nuestro marco teórico se inscribe dentro de la teoría socio-cognitiva del aprendizaje de una segunda lengua que se origina en los trabajos de Vigotsky y de Bruner: el funcionamiento humano es fundamentalmente social y está en el origen de las actividades psicológicas. Las interacciones con el otro según el modelo de comportamiento que caracteriza al grupo al que se pertenece permiten que se adquiera el saber-hacer, el conocimiento del mundo y el conocimiento en general. Podríamos decir que el trabajo de construcción del conocimiento y confirmación de hipótesis es posterior al trabajo de construcción social de la interacción.

Para Long (1983, 1996) y sus colaboradores, la adquisición estaría determinada por las modificaciones que sufre el input en la interacción y su adaptación a las necesidades del alumno. En trabajos más recientes considera a la interacción como un “simple *marco* en el interior del cual la resolución de problemas de intercomprensión y obtención de un feedback son posibles”.¹

Otras corrientes (Bremer *et al*, 1996; Roberts, 1998) dan importancia a la influencia de las *condiciones socioculturales, socioinstitucionales y psicosociales* que tienen influencia sobre la interlengua que construye el alumno.

La interacción no es el medio en el que se ponen en práctica las competencias sino que es la ocasión de realizar actividades y tareas, es el lugar donde emergen y se transforman esas competencias. Es allí donde se realiza el trabajo cognitivo, es decir, la *adquisición* de la lengua meta. Según los trabajos de Bange (1992), Krafft y otros (1993), Lantolf y otros (1995) citados por Mondada, “la interacción aparece como un factor estructurante del desarrollo” (2001: 112).² La interacción sería el camino obligado de la adquisición.

Según Bruner (1983) en las secuencias comunicativas de interacción social los participantes coordinan su atención, parten de presuposiciones y de intenciones. Para adquirir la L2 el alumno necesita esas interacciones personales que incluyen facilitaciones, autorregulaciones, reparaciones, negociaciones, que le permiten resolver las urgencias comunicativas.

Siguiendo los trabajos de Bange (1992) la interacción podría definirse como una acción social en la que los participantes deben comunicar utilizando la lengua meta en un ambiente de reciprocidad conociendo tanto aspectos lingüísticos como no lingüísticos. “La interacción se entiende como una negociación que está orientada hacia la acción, en ella se co-construyen los discursos y se lleva a cabo la intercomprensión por parte de los participantes”.³ Estas negociaciones en el marco de la clase, designadas con el nombre de contrato didáctico son, por un lado, las relaciones entre el docente y el alumno que obedecen a reglas casi siempre intangibles; por otro lado, producen una especie de juego cuyas reglas provisoriamente estables, permiten a los protagonistas y sobre todo al alumno tomar decisiones. Esto se produce en un marco seguro, tranquilizador; lo que asegura independencia en los procesos de apropiación de la lengua extranjera.

El lugar cada vez más importante que ocupan en la adquisición de una L2 los enfoques interaccionistas se explica por el desarrollo de las tendencias más sociolingüísticas de la lingüística y más sociocognitivas de la psicología.

Los estudios de Vigotsky (especialmente en *Pensée et langage*, traducido al francés en 1985) y la idea de los formatos interactivos de Bruner (1983, 85) proporcionaron un apoyo importante para el conocimiento de las condiciones socio interaccionales de la adquisición. Para Vigotsky la adquisición de la lengua materna o extranjera es “un proceso sociocognitivo anclado en el empleo instrumental de la lengua”.⁴ La relación interactiva es el núcleo estructurante del desarrollo cognitivo y en consecuencia lingüístico. Las secuencias lingüísticas se modifican, avanzan en la construcción de secuencias bien formadas de la lengua meta, en el encuentro social, a través del dinamismo de la inter-

¹ Mondada y otros, 2001: 110.

² Mondada, 2001:112.

³ Pujol Berché, 2001:10.

⁴ Mondada, 2001: 112.

acción, de la intercomprensión, de la negociación del sentido y del estatus de los participantes.

Así surgen las investigaciones basadas en una visión del discurso, no como producto de una adquisición anterior, sino como proceso social en el que es posible injertar la adquisición como proceso sociocognitivo.

Esta visión dialógica y sociocognitiva tiene como uno de sus objetivos el de investigar el funcionamiento socio-interaccional-cognitivo que subyace en los procesos de aprendizaje de la lengua, se propone el estudio de las interacciones entre aprendiente y experto con interés práctico.

LA ADQUISICIÓN EN LA INTERACCIÓN

En este contexto la clase ya no es un esfuerzo en el que se da prioridad a la progresión lingüística sino un lugar de expresión y de socialización a fin de que el alumno se apropie de los medios lingüísticos que le permitan expresarse con fluidez.

Dabène caracteriza la situación de la clase de lengua extranjera como un lugar especial de interacción, una evaluación y una distribución de roles, teniendo en cuenta los “derechos y las obligaciones que incumben a cada uno de los participantes”.⁵ Las réplicas producidas en clase son interpretadas de una manera pertinente en el marco del contrato didáctico.

Aparte de la importancia que los trabajos sobre adquisición dan a la interacción, algunos investigadores han puesto de manifiesto en los últimos años, la importancia del trabajo en grupo y en parejas. La situación de comunicación así establecida, hace que los miembros de la pareja alternen los papeles de experto y de no experto, lo que daría pie al desarrollo de los mecanismos que pueden impulsar los procesos de adquisición. En el aprendizaje guiado de una L2, el trabajo en parejas permite producir en dicha lengua, poner de relieve los diferentes problemas de comprensión, si los hubiere, y de producción. Permite, también, poner de manifiesto la relación existente entre adquisición y toma de conciencia lingüística (Vasseur y Arditty, 1996). La resolución de tareas efectuadas en pareja procura, según los investigadores, un andamiaje más persistente. Se entiende por andamiaje la situación de interacción entre un experto o más experimentado y otro menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber del experto. La idea de andamiaje se refiere por tanto a que la actividad se resuelve cooperativamente teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegando gradualmente en el menos experto. Este debe reconocer que su proceso de adquisición implica una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad. El andamiaje puede tomar la forma de un comentario, de una reformulación, de una traducción del discurso del otro (heterotraducción), pero no está necesariamente orientado hacia la lengua. Puede ser también, pero no sistemáticamente, una ayuda para el mejoramiento de la competencia comunicativa. Su adquisición “se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa que a su vez contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos”.⁶

⁵ Dabène y otro, 1990: 23.

⁶ Moreno Fernández, 1998: 324.

Para mostrar este funcionamiento interaccional en las clases, hemos tomado parte de nuestro corpus con el fin de evidenciar las similitudes y diferencias en dos etapas distintas como son el ingreso al bilingüismo y un estadio más avanzado.

Clase de francés. Nivel 1

- 1) S: Le premier personne es un monsieur qui travaille de train *para mi, por el gorrito...* Le second une madame qui voja... voyage in *el wagon*
- 2) P: dans le wagon
- 3) S: et... *no sé cómo decirte que él le pide el boleto*
- 4) P: le gardien?
- 5) J: Pour moi, il y a un policier... il voyage en train à côté d'une **fem** et un homme que regarde-t-elle..
- 6) P: qui la regarde
- 7) J: *porque la está mirando.....*
- 8) P: et l'autre femme?
- 9) J: elle s'appelle María
- 10) P: et la nationalité?
- 11) S: argentine
- 12) J: elle est secrétaire, secrétaire.....
- 13) P: où est-ce qu'elle travaille?
- 14) S: elle travaille à **l'oficine**.. (regard du prof) au magasin...(rires)
- 15) J: elle voyage en train le lundi et le mercredi pour travail... travailler.
- 16) P: et le week-end, qu'est-ce qu'elle fait?
- 17) S: elle fait le week-end *Ella anda.....eh.....no se*
- 18) J: elle va au restaurant

En este caso es S quien inicia la interacción para realizar la primer consigna indicada (hacer la descripción de la imagen). Esta interacción comienza claramente como un trabajo de colaboración enunciativa, cada uno de los participantes aporta algo para llegar a la resolución de la tarea. En el caso de las líneas 17-18, ante el intento fallido de S de indicar qué actividad realiza uno de los personajes, quizás por falta de conocimiento léxico, es J quien concluye esta secuencia.

Pero en esta co-construcción del discurso se producen grandes silencios, en estos momentos la docente interviene formulando preguntas para estimular la producción (8, 10, 13, 16).

- 21) P: Continuez avec l'autre personnage, posez des questions...
- 22) J: comment tu t'appelles?
- 23) S: *yo digo....*
- 24) P: oui.
- 25) S: il s'appelle Santiago
- 26) J: où tu travailles?
- 27) S: (au prof) *de qué trabaja?*

- 28) J: si
29) P: Où
30) J: Ah! *Dónde, dónde....*
31) S: ah!... il travaille dans *una empresa*
32) P: dans une entreprise..
33) S: dans une entreprise.....
34) P: (à J) qu'est-ce que tu as demandé?
35) J: où tu travailles
36) P: et la réponse?
37) S et J: Il travaille...
38) J: ah!.... *porque* la question *fue así*: où tu travailles? Et la réponse : je travaille *¿dónde habías dicho vos?*
39) S: dans l'entreprise.. ah! *Yo tengo que responder por él* ah! Si....oui!
40) J: tu es...tu es marié?
41) S: (au prof) *¿contesto?* Non, je suis **celibataire**
42) P: célibataire...

Al comenzar la realización de la segunda tarea encomendada (diálogo entre personajes) es la docente la que impone la forma de interacción (diálogo).

Entre las líneas 21-25 J. se ubica en el rol de uno de los personajes, pero S. duda sobre cuál es el rol que el debe tomar: (S: yo digo) y contesta en tercera persona.

Mantienen así un diálogo basado en un malentendido. Pero la preocupación por llevar adelante la tarea hace que ninguno de los dos reparen en eso. Sólo cuando la docente interrumpe el intercambio (34) y hace repetir el último par pregunta/ respuesta, J. comprende que la respuesta debe ser otra:

- 38) J: ah!.... *porque* la question *fue así*: où tu travailles? Et la réponse : je travaille *¿dónde habías dicho vos?*

Es en ese momento cuando S. parece comprender (39), aunque no realmente, ya que al finalizar la secuencia vuelve al uso de la tercera persona. Podemos inferir que lo que S. no ha comprendido bien es la propuesta de su compañera de iniciar un diálogo y abandonar la descripción de la imagen porque al comenzar la siguiente secuencia vuelve a dudar sobre la persona que debe usar:

- 45) S : qu'est-ce que..... vous o il ? .. il regarde... ?

Al analizar este corpus, observamos un marcado recurso a L1. Como en la mayoría de los estudios realizados, notamos que algunas de estas alternancias sirven para favorecer la continuidad de la comunicación (1, 19), facilitando de esta manera la progresión de los intercambios. Otras en cambio, dan cuenta de un trabajo de reflexión metalingüística, de una focalización sobre el código que favorece la apropiación lingüística.

66) J : j'ai deux enfants, une fille, fille es hija... y un hijo

Clase de francés. Nivel 6

229) Paula: - j'ai trouvé cette photo dans un voyage, oui, dans un train.

230) Mariana: - je crois qu'il y a une femme qui va ... qui... qui est... Non?

231) Paula: - oui, oui, ici à côté non?

232) Eugenia: - oui, c'est très bizarre cette photo parce que la femme n' [E] pas les cheveux comme dans notre jour.

233) Silvia: - il semble une photo...

234) Paula. - Oui.

235) S: - de beaucoup d'années.

236) P: oui, mm qu'est-ce qu'il y a à côté de la femme la plus âgée, parce qu'elle est en train de prendre du thé mais c'est... je sais pas.

237) S: - l'homme qui est près de la fenêtre est un ... police?

238) M: - je crois que *si*.

239) P: - **le garde de gare**.

240) S: - Mais pourquoi il est assis? (elle rit)

241) E: - C'est le moment de...

242) S: - Ah! Du thé.

243) E: - je ne sais pas, il est avec les yeux fermés ... de dormir (c'est le moment de dormir)

244) M: - peut-être il observe la dame, la dame...

245) P: - agée.

246) S: - la plus agée.

247) P: - mais tous les deux ... les plus jeunes... sont en train de euh, euh de quelque chose.

248) M: - quelque chose dans le journal.

249) P: - ils se regardent.

(...)

257) P: - elle est très sérieuse, son visage euh... je ne sais pas.

258) S: - oui

259) E: - la femme jeune ne semble pas commode.

260) P: - être commode.

261) S: - non, pas du tout.

262) P:- vous aimeriez être à côté de l'homme ? Je sais pas, du plus âgé.

263) M: - lequel? Le vieux?

264) E: - la femme? Je sais pas,

265) P: - je crois que j'aimerais être ... je sais pas si avec euh...mais ... de l'homme qui est à côté de la jeune femme oui. Il semble être plus sympathique, parce que l'autre c'est

...

En este caso podemos observar que el orden de la interacción se construye progresivamente a medida que la acción se desarrolla, según las modalidades que emergen del encadenamiento sucesivo propuesto por las participantes. Vemos que la acción se organiza de manera interna, por procedimientos que expresan las perspectivas de las participantes. En este marco el aprendiente es un actor social, se encuentra comprometido no sólo con su proceso de aprendizaje sino con su rol dentro del grupo. En este fragmento del corpus vemos claramente que Paula guía el desarrollo de la tarea. En la alternancia de los turnos de habla vemos que es ella la que conduce y hace avanzar de una manera interaccional el diálogo. Introduce la tarea implícitamente, pide la opinión de sus interlocutores y así genera el diálogo (línea 229). Asume el rol de experto, el rol del profesor. Hace preguntas, asiente, cuestiona, corrige, ejerce sobre los demás un trabajo de monitoreo, un control permanente a lo largo de la interacción. (Líneas 234, 236, 247, 251, 260, 262, 273, 301)

Entre las líneas 229 y 249 nos encontramos frente a una negociación que permite la co-construcción del sentido. Al intentar describir la situación planteada en la imagen, se apoyan mutuamente para hacer avanzar el diálogo. Este trabajo de cooperación se ve reflejado en los pedidos de confirmación (líneas 230, 231, 237) y en la reciprocidad de las respuestas. Es claro para este grupo que la intercomprensión y el desarrollo de la tarea no podrá establecerse si no es a través de un esfuerzo particular y conjunto.

En la clase, el alumno debe prestar atención al menos a tres aspectos: a su comunicación, a la producción de enunciados, aunque sean rudimentarios, lo más adecuados posibles y cercanos al sistema de la nueva lengua y a la realización de la tarea encomendada. Estos aspectos constituyen lo que Bernard Py llama el territorio del aprendiente (Py: 1993, 2000). El alumno no está en condiciones de distinguir conscientemente sistema y norma, lo que percibe es la existencia de ciertas diferencias formales entre su interlengua y la lengua de su interlocutor competente. Las marcas de las operaciones cognitivas aparecen en momentos privilegiados de la comunicación en forma de procesos normativos. Py las ha llamado *secuencias de adquisición potencial (SAP)*. Estas secuencias favorecerán la adquisición aunque su verificación sea difícil ya que depende de varios factores ligados al proceso de apropiación del alumno. Se articulan en dos movimientos complementarios, el de autoestructuración por el cual el alumno organiza las etapas de sus mensajes y el de heteroestructuración por el cual el locutor competente interviene de manera de reorientar el mensaje marcando la norma lingüística y acercando al alumno a una producción aceptable en función de la circunstancia, lo que favorece el desarrollo de su interlengua.

Además, en el trabajo por parejas o en grupo, puede observarse lo que este autor denomina proyecto de aprendizaje, siempre y cuando, ante un problema de producción en la lengua meta, uno de los miembros del grupo adopte el papel de docente y el otro miembro lo acepte como tal. Cuando el alumno solicita ayuda abiertamente para la formulación de su mensaje, evidenciando interés por salvar una laguna en su interlengua, estamos en presencia de una secuencia potencial de adquisición. Por el contrario, cuando es el experto el que toma la iniciativa y corrige a través de una expresión de reemplazo la producción del alumno, ejerciendo una presión exterior, estamos en presencia de una *secuencia de evaluación normativa (SEN)*. Esta realidad se ve reflejada claramente en el corpus.

En la clase de francés¹ observamos un tipo de intervención docente, focalizando sobre el decir de los aprendientes, sobre la forma que este decir toma. Se abre así lo que B. Py llama Secuencias de Evaluación Normativa (S.E.N.) (2, 6, 20) cuyas correcciones no

son retomadas por los alumnos. Estas secuencias pueden originarse en un comentario en forma oral, (6) o incluso a partir de la gestualidad (14): elle travaille à l'officine.. (regard du prof) au magasin...(rires).

Si tomamos el caso de la S.E.N. (6), vemos que se produce un malentendido: J no comprende que la corrección es sobre la estructura gramatical que emplea, sino que cree que se cuestiona el sentido de lo que ella había dicho, el foco de atención de J. reposa sobre el tema. Esto provoca en ella una posición interaccional de resistencia, demostrada por la defensa que ella hace con un cierto tono de rebeldía y recurriendo a L1: “porque la está mirando.....”

En la clase de Inglés 2, durante la toma de turnos del segundo grupo, el profesor participa en distintas ocasiones.

Primero se ve obligado a intervenir debido a que un alumno, Marcelo, en la línea 169 toma el rol de experto e intenta ayudar a su par pero el andamiaje es negativo. En las líneas 184 y 185 el mismo alumno recurre a L1 ante bloqueos lingüísticos y por último, en l.193 para corregir un ítem léxico con el que ya otro alumno había tenido problemas en las líneas 158/9.

En esta clase también podemos ver como Marcelo es corregido por el profesor, surge aquí una secuencia SEN, el profesor interviene sin que la ayuda haya sido solicitada por el alumno y el alumno tal vez por estar focalizado en el eje temático no retoma el enunciado del profesor.

80) Marcelo: They are in a train.

81) Prof.: On a train. They are on a train.

82) Marcelo: They are in New York.

En cambio, más adelante Marcelo vuelve a cometer el mismo error, el profesor lo corrige (SEN) y esta vez el alumno lo retoma.

104) Marcelo: No, they are in the United States in a train.

105) Prof.: On a train.

106) Marcelo: On a train.

En este corpus podemos observar pocas secuencias SAP, por ejemplo líneas 90/92, 118/121, 148/150, 88/190 y muchas mas secuencias SEN: líneas 80-81, 104/106, 109/110, 126/127, 158/159, 161/164, 169/171, 184/186 y 192/194.

Marcelo participa con frecuencia en la clase asumiendo diferentes roles: toma el rol de experto cuando corrige a sus compañeros (l.130 a 133) en el cual se evidencia un andamiaje positivo:

130) Juan R.: ... er.....your clothes...

131) Prof.: My clothes?

132) Juan R.: No.

133) Marcelo: Their clothes...

En cambio, en el ejemplo siguiente ya mencionado arriba, otra vez Marcelo asume el rol de experto y su colaboración resulta en un andamiaje negativo, así el profesor se ve obligado a intervenir para encausar la conversación.

161) Wenceslao: He have....you...boyfriend?

162) Marcelo: He has....

163) Prof.: Have you got a boyfriend?

164) Wenceslao .: Have you got a boyfriend?

Debemos destacar que no hay casos de abandono de la comunicación, sí de una constante negociación del sentido y una co-construcción del discurso. Los alumnos se sienten limitados por la falta de vocabulario. El uso de conectores discursivos que hacen que el discurso sea más natural es casi nulo.

En francés 6 hay una focalización principal en el objeto temático pero ante un eventual problema en la secuencia de interacción, entran en juego las estrategias que aseguran el normal desarrollo de la comunicación y generan secuencias de adquisición potencial:

249) P: -ils se regardent.

250) S: - mais la femme le regarde avec euh...

251) P: - oui

252) S: - euh, comment on dit? Desconfiance?

253) P: - méconiance ?

254) E: - méfiance.

255) P: - méfiance.

256) S: - méfiance.

257) P: - elle est très sérieuse, son visage euh... je ne sais pas.

258) S: - oui

Frente al obstáculo léxico que evidencia S en la línea 250 con una hesitación, P ejerce presión motivando la solicitud y posterior propuesta léxica de S. Esto genera una secuencia en la que el grupo adopta un comportamiento cooperativo para salvar el bloqueo de S. En este caso es E quien proporciona la solución, asumiendo el rol de mayor competencia. Es importante remarcar que hacia el fin de la interacción S retoma la palabra, origen de su bloqueo, lo que hace presuponer que la SAP fue exitosa (l. 302). Esto evidencia, la práctica de una competencia, de parte de los alumnos, para manejar objetos discursivos y estructuras interactivas.

CONCLUSIÓN

Concluimos entonces que los saberes y saber-hacer académicos no pueden separarse de los saberes socio-culturales. Podemos notar a partir de las transcripciones del corpus con el que hemos trabajado, teniendo en cuenta la complejidad y la particularidad de las situaciones estudiadas, que no hay un tipo de interacción, ni recetas válidas. La participación de los alumnos no responde a un patrón común. La forma que toma la interacción en cada

situación es diferente, depende de la tarea, de su desarrollo, de la manera en que los participantes co-construyen los diálogos por medio de una negociación colectiva.

Esta realidad hace que el impacto de la planificación previa muy estructurada por parte del profesor sea relativo. La acción de los participantes conduce el desarrollo de la tarea y es generadora de situaciones espontáneas de apropiación (SAP). De ahí la importancia de la pluralidad de las actividades propuestas en clase y el paso de una a otra. Las actividades no son homogéneas y las interacciones pueden hacerlas permeables. Esto quiere decir que el enfoque interaccional favorece el paso de una actividad a otra según los intereses de los participantes y el desarrollo de la clase. Se generan situaciones imprevistas y asociaciones sujetas al azar en el intercambio que pueden ser una buena oportunidad de aprendizaje para el grupo y para el docente.

Esto favorece además el despliegue de los saberes presentes en la clase que promueven la incorporación de los saberes académicos que busca transmitir el docente para el aprendizaje de la lengua.

La variedad de las formas de participación de los alumnos enriquece la acción didáctica, pudiendo acentuar el rol estructurante del profesor como guía, proveyendo el andamiaje necesario en la apertura hacia objetos de discurso desconocidos.

El manejo de esta dinámica interaccional tiene implicancias sociocognitivas fuertes, por ejemplo la adecuación y flexibilidad hacia los saberes y saber-hacer de los alumnos es un factor muy importante que define la eficacia de la adquisición en prácticas comunicativas.

El comportamiento interactivo de los alumnos, reflejado en los procedimientos y estrategias de comunicación favorece el proceso de apropiación lingüística. Si bien para el desarrollo de nuestro trabajo hemos elegido ciertas tareas comunicativas, estamos convencidas de que sabiendo encontrar la forma interactiva a adoptar cualquier tarea puede ser pertinente y contribuir a los objetivos de enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

- BANGE, P. (1992): "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2", in *AILE* n° 1, Paris, Encrages. (53-85).
- BANGE, P. : "Les Interacions en clase" (mimeo). Linguistique appliquée et didactique de langues.
- BAQUERO, Ricardo (2001): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BREMER, K. et al (1996): *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
- BRUNER, J. (1983): "La conscience, la parole et la 'zone proximale': réflexions sur la théorie de Vygotsky", in J. BRUNER, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF. (281-292)
- CICUREL, F. (2002): "La clase de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe", in *AILE* n° 16. Paris, Encrages (145-164)
- COULTHARD (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman.
- DABENE, L., F. CICUREL, M. C. LAUGA-HAMID y C. FOERSTER (1990): *Variations et rituals en classe de langue*. Paris, Hatier-CREDIF.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge University.
- LONG, M. H. (1983): "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", in *Applied Linguistics* 4 (126-141).

- LONG, M. H. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in W. RITCHIE & T. BAHÍA (eds.), *Handbook of second language acquisition* (413-467). San Diego: Academic Press.
- MONDADA, L. y otros (2001): "Interactions acquisitionnelles en contexte" in *LFDLM, "Recherches/applications" Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*. Paris : Clé International.
- PY, Bernard (2000): "La construction interactive la norme comme pratique et comme représentation, in *AILE* n°12 , Paris, Encrages (77-97).
- PY, Bernard (1993): "L'apprenant et son territoire : Système, norme et tâche", in *AILE* n° 2. Paris: Encrages (9-23).
- PUJOL BERCHE, Mercè (2001): "Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español" in *Estudios de Lingüística*, Universidad de Alicante.
- ROBERTS, C. (1998): "Interaction and bureaucracy: conditions for language use and learning in intercultural encounters", in *CALaP* 16/17 (198-224).
- VASSEUR, M-T (1995): "Qui guide qui quand on ne se comprend pas?" *R.P.A.*
- VASSEUR, M-T y J. ARDITTI: "Interaction et langue étrangère" *Langages*.
- VIGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Traducción de la versión inglesa, *Mind in the Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.