

INTERACCIONES ESPONTÁNEAS EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA EN BUSCA DEL EQUILIBRIO PERDIDO

Estela Klett

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
eklett@filo.uba.ar

Resumen

Durante mucho tiempo la clase de lengua extranjera (LE) fue descrita y promocionada tal como los investigadores, metodólogos o profesores deseaban que fuera sin ocuparse de ver lo que realmente era (Coste, 1984: 16). Sin embargo, el auge de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo (Jackson 1991, [1968]), la introducción de la “pragmalingüística” o lingüística de las actividades verbales (Bange 1992), los análisis del discurso didáctico (Cicurel, 1988 y Dabène y Cicurel, 1990), el estudio de la comunicación entre personas de nacionalidades diferentes (Berrier, 2003), la observación sistemática de las actividades e intercambios de alumnado y profesorado o la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes (Cambra Giné (2003) produjo un cambio significativo de las concepciones y creó el interés por el *funcionamiento real* de las aulas. En este trabajo se exponen algunos resultados del análisis de diálogos extraídos de un corpus más amplio de clases de francés grabadas en video, tanto con un público adulto como infantil. La selección de interacciones ha sido traducida para facilitar la comprensión. A partir del marco teórico que ofrecen Kerbrat-Orecchioni (1987) para caracterizar las interacciones, Cicurel 1988 y 1990) y Charaudeau (1993) para describir los roles de aprendiz y profesor así como el contrato áulico, Vasseur (2003) y Rosen (2003) para el análisis etnográfico con alóglotas, se analizan las particularidades de los diálogos y se exponen algunos resultados que muestran una tendencia por parte del aprendiz a la búsqueda de la posición alta en las interacciones y al restablecimiento del equilibrio discursivo.

En este trabajo se exponen algunos resultados del análisis de diálogos extraídos de un corpus más amplio de clases de francés grabadas en video, tanto con un público adulto como infantil. A partir del marco teórico que ofrecen Kerbrat-Orecchioni (1987), Cicurel (1988 y 1990), Charaudeau (1993), Vasseur (2003) y Rosen (2003) se analizan las características de los diálogos y se exponen algunos resultados que muestran una tendencia por parte del aprendiz a la búsqueda de la posición alta en las interacciones y al restablecimiento del equilibrio discursivo.

1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo la clase de lengua extranjera (LE) fue descrita y promocionada tal como los investigadores, metodólogos o profesores deseaban que fuera sin ocuparse de ver lo que realmente era (Coste, 1984: 16). Sin embargo, el auge de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo (Jackson 1991, [1968]), la introducción de la “pragmalingüística” o lingüística de las actividades verbales (Bange, 1992), los análisis del discurso didáctico (Cicurel, 1988 y Dabène y Cicurel, 1990), el estudio de la comunicación entre personas de nacionalidades diferentes (Berrier, 2003), la observación

sistemática de las actividades e intercambios de alumnado y profesorado o la realización de numerosas entrevistas y discusiones con los participantes (Cambra Giné, 2003) produjo un cambio significativo de las concepciones y creó el interés por el *funcionamiento real* de las aulas.

El enfoque etnográfico participante que ubica al observador en el medio estudiado donde tiene un rol reconocido por los actores y, por ende, distante del “ver sin ser visto” caro a Labov (1972), trajo una nueva mirada y permitió demostrar que la enseñanza y el aprendizaje son actividades bastante más complejas de lo que se acostumbra a pensar. En efecto, la clase de lengua extranjera en tanto lugar social y grupo particular produce discursos específicos y complejos en función de parámetros tales como los actores, sus relaciones de poder y sus representaciones sociales; la finalidad tácita de los intercambios y el carácter a menudo ficcional de los mismos.

Dado que la interacción en el aula tiene gran impacto en el desarrollo de la interlengua de los aprendientes y por lo tanto en el acrecentamiento del aprendizaje, en este trabajo nos proponemos describir algunos parámetros de la comunicación en la comunidad particular que es el aula de LE, para mostrar cómo funciona el decir de docentes y aprendientes, de qué modo los dichos condicionan la interacción provocando avances o rupturas y cómo éstos son vividos por los interactuantes.

2. ALGUNOS PARÁMETROS DEL AULA DE LE

Se detallarán brevemente ciertos aspectos que condicionan los intercambios del aula de LE a partir de trabajos anteriores donde desarrollamos el tema de la especificidad de la clase de LE (Klett, 2003 y 2004).

2.1. Los actores: relaciones de poder

La disimetría de los intercambios entre docentes y alumnos en el aula de LE, sobre todo en los primeros niveles del aprendizaje, es por todos conocida. Se trata, en efecto, de un lugar social en el que las relaciones de los actores son *naturalmente* desequilibradas. El profesor tiene la autoridad, el estatus, el poder, el conocimiento y, como elemento esencial, la superioridad lingüística. De un cierto modo se perfila ante los ojos del aprendiente como el Tlatoani,¹ soberano azteca cuyo poder residía justamente en el arte de hablar.

Por su parte, el aprendiente “se ve confrontado a las limitaciones de su capacidad para comprender y hacerse comprender o simplemente para usar las formas correctas” (Vasseur 2003: 100). Debe aceptar las actividades propuestas aunque nada tengan que ver con su estilo cognitivo ni sus expectativas, adaptarse al material didáctico escogido tanto por la institución (conjunto metodológico) y por el docente (juego de roles, trabajo en pares o grupales, escritura de un poema, etc.), estar dispuesto a interactuar en todo momento y contestar las preguntas del profesor. Como lo señala Soulé-Susbielles (1984: 26) “La clase de LE parece ser el lugar privilegiado para el intercambio de preguntas y respuestas. Kelly encontró rastros de las mismas en los 25 siglos de historia de la enseñanza de lenguas...”. El problema no son las preguntas sino que, con frecuencia, no existe en verdad pedido de información pues el solicitante conoce la respuesta cuando formula la pregunta. A diferencia de los intercambios de la vida cotidiana, los del aula

¹ En nahuatl, lengua de los aztecas, la palabra Tlatoani deriva del verbo tlatoa que significa hablar (Hagège 1986 citando a Soustelle).

carecen muchas veces de fuerza pragmática lo que lleva a Bourdieu, citado por Porcher² (1987: 18) a señalar: “La clase de francés [LE] es, en general, desmotivante por ser un lugar donde ‘se habla para no decir nada’, vale decir que se usa la lengua en situación irreal en la medida en que el discurso producido nunca tiene las sanciones ni las modalidades del intercambio que se dan fuera del aula”.

2.2. El contrato didáctico-áulico

Charaudeau (1993: 127) distingue el “contrato didáctico” que acompaña toda situación donde existe una finalidad de transmisión de conocimiento (manual pedagógico, conferencia, obra de divulgación) del “contrato de clase”. Dentro de este género, el de LE tiene ribetes particulares condicionados por la identidad de los interactuantes y sus roles así como por la finalidad que de ellos se desprende. Como ya lo señaláramos, la precariedad ligüística del aprendiente lo coloca casi siempre en posición baja. Por otra parte, su inseguridad se ve acrecentada muchas veces por su miedo al fracaso, el temor al ridículo y, fundamentalmente, por la erosión de su identidad acosada por la confusión de un mundo de sonidos, palabras, gestos y comportamientos culturales que chocan con el sereno mundo de lo conocido.

En cuanto al rol docente, Cicurel (1990) y Charaudeau (1993) les atribuyen tres finalidades aunque la coincidencia de los campos de los autores es parcial. Para Charaudeau, se trata de “enseñar”, o sea transmitir un saber actuando como mediador y guía; “evaluar”, es decir verificar los resultados del decir del aprendiente con relación al modelo presentado y por último, “captar”, actividad que consiste en enfrentar los obstáculos que suelen presentarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y relacionados tanto con “un ‘no querer’ del alumno (rechazo, olvido, distracción, aburrimiento, etc.) (...) como con “un ‘no poder’ del mismo (falta de aptitud intelectual o psicológica...)”. Dentro de la finalidad de captación se sitúan tanto la “justificación y valorización” del objeto de estudio efectuadas para atraer el interés de los alumnos como la “seducción y amenaza” que se expresan por medio de la autoridad, ironía, promesa, desafío, provocación, felicitaciones, entre otros, y que ayudan a manejar los intercambios durante la clase, según Charaudeau (*op. cit.*: 129-130).

Dentro de las “obligaciones profesionales” ligadas al rol docente, Cicurel (en Dabène et al. 1990: 23) destaca: “hacer hablar”, “hacer comprender”, es decir, explicar el sentido de las palabras y expresiones de la nueva lengua y “juzgar” o sea expedirse sobre el grado de aceptabilidad de lo que dicen los aprendices oralmente o por escrito. Como puede observarse, hay coincidencia de Cicurel y Charaudeau en el rol docente de evaluar/juzgar y complementariedad en las demás tareas docentes referidas.

Con respecto a los alumnos, Charaudeau les atribuye dos objetivos: “aprender”, actividad que consiste en “adquirir un saber” (escuchando, repitiendo, ensayando, hablando) y “probar”, vale decir demostrar que se posee “un saber decir”, respondiendo a las solicitudes del profesor, realizando correctamente los ejercicios de evaluación, preguntando y, también, comportándose conforme a las exigencias del sistema. De no existir estas pruebas, el docente podría cuestionar su propia competencia. Además, la marca de interés hacia el docente constituye una reafirmación para que el docente no pierda su identidad. Por nuestra parte, podríamos decir que una de las primeras tareas que realiza el aprendiente es segmentar la cadena sonora (Klein 1984: 83). Le cabe enseguida atribuir y construir sentido, es decir, comprender a través de operaciones de comparación y

² La traducción es nuestra.

contextualización. Debe además memorizar o internalizar lo que va aprendiendo “por prácticas repetidas de ‘frecuentación’ de textos orales o escritos” (Courtillon 2003: 29) y, finalmente, reproducir el saber adquirido transformándolo poco a poco. Las actividades de comprender y producir de los estudiantes responden al ritual docente de “hacer comprender” y “hacer hablar o producir discurso” en términos de Cicurel.

2.3. La ficción

Para lograr una comunicación más o menos auténtica y reconstruir las condiciones de los intercambios tal como se dan en la vida real los docentes recurren a la ficción, sobre todo en el estadio inicial del aprendizaje. Una de las razones que llevan a esta práctica es, como ya se ha dicho, la necesidad de lograr que el aprendiz produzca discurso, de la manera menos guiada posible, para poner a prueba las hipótesis de su interlengua. Por otra parte, es *durante y por* la interacción comunicativa que se aprende y se incorporan las reglas que la rigen. Otro argumento dado por Cicurel³ (en Dabène, 1990: 51) a favor de las actividades simuladas en clase es que “los participantes [principiantes] de un curso de LE no siempre tienen muchos temas de conversación en común. Hay que inventar pretextos para hablar. Los libros de texto comunicativos tienen abundantes simulaciones, juegos de roles, psicodramas en los cuales el aprendiz **actúa un papel**⁴ o entra en una situación en la que finge estar implicado. Es decir que para aprender a comunicar el aprendiz comienza por hacer **como** si tuviera que comunicar”. Con frecuencia se cita la paradoja del principiante que lucha con la LE, al menos en los estadios iniciales: debe “*comunicarse para aprender*” y “*aprender para comunicarse*”.

2.4. Las representaciones

Los trabajos de Villanueva y Navarro (1997) destacan la importancia de las concepciones de los aprendientes sobre el proceso de aprendizaje e insisten en el impacto que las mismas ejercen cuando se estudia una LE. Sus representaciones se relacionan con ámbitos variados: ¿Qué significa aprender una lengua? ¿Cómo se aprende? ¿Qué procedimientos son más eficaces? ¿Puede usarse la lengua materna? ¿Debe aprenderse gramática? ¿Cuál es el papel del alumno y cuál el del docente? Éstas son algunas de las preguntas que convendría explorar antes de iniciar el proceso de enseñanza pues sabido es que las representaciones de docentes y aprendientes, más allá de las culturas de pertenencia de unos y otros, suelen tener escasos o nulos puntos en común. Una distancia muy grande entre las expectativas del aprendiente y los medios implementados por el docente para alcanzar ciertos objetivos puede derivar en malentendidos, rupturas de la interacción o en un “putsch enunciativo” como veremos en el análisis de diálogos.

3. ANÁLISIS DE INTERACCIONES

A través de ejemplos, mostraremos ahora algunos aspectos de la complejidad interactiva del aula de LE y la repercusión del decir en las actividades previstas por el docente. Se han seleccionado extractos en francés y se han traducido. El corpus de base está conformado por grabaciones de una hora cada una (15 en total) en clases de niños y adultos de nivel intermedio (300 horas de enseñanza-aprendizaje), en medio heteróglota⁵. Los

³ La traducción es nuestra.

⁴ En negrita en el texto.

⁵ Medio también llamado alóglota o exolingüe (se trata de alumnos que aprenden francés en nuestro país).

diálogos tuvieron lugar en una institución privada donde se dictan cursos de francés en la escuela primaria y de extensión para padres (corpus Klett, 2003). En todos los casos “P” es el profesor y “A” el alumno

3.1. Diálogos de adultos

(1) El profesor solicita a un abogado, Branco, que entre en el mundo de la ficción y le propone:

P: Branco, imaginá que sos un mendigo

A: **No, no**

P: Si..., estás pidiendo, ¿dale?

A: No, no, no quiero

En este diálogo podemos ver un ejemplo del tejido enunciativo particular que describiéramos como propio de la clase de LE. Aquí, por encima de rol “aprendiente” prevalece la persona con su estatus sociocultural específico de profesional. Este estatus y las representaciones que de él se desprenden permiten entender que Branco no pueda involucrarse en el papel ficcional propuesto. Evidencia conflicto e incomodidad que se manifiestan en los cinco actos de denegación expresados en el breve intercambio: cuatro veces dice “no” y una vez, “no quiero”. No resulta fácil para el docente activar una de las tareas inherentes a su rol de “*captar*”, (Charaudeau op. cit.), actividad que consiste en enfrentar los obstáculos, remontando el rechazo y superando la molestia de estos dichos no muy felices que seguramente no favorecen el aprendizaje.

(2) Lucila, profesora de inglés, luego de una actividad de comprensión escrita, levanta la mano y dice:

A: Estuvo bien, si! Pero no teníamos los medios léxicos necesarios... una lista con el campo semántico hubiera permitido mejores resultados

En esta interacción hay una lucha de poder encubierta. La enunciadora, aprovechando el conocimiento que deriva de su profesión y conforma su estatus, se arroga la posición alta. Como suele hacerlo en la vida externa por su actividad de pedagoga y atribuyéndose el rol de un inspector, evalúa el trabajo del docente, reprocha con delicadeza ciertos comportamientos “desviados”, según su propia representación del quehacer didáctico, y aconseja posibles soluciones. Como podemos suponer, estas intervenciones inesperadas, manifestaciones evidentes del impacto del universo externo de los aprendientes sobre el mundo cerrado del aula, pueden desestabilizar al docente de LE que no siempre está preparado en un campo que sobrepasa el de la dinámica de grupos. Se trabaja con una lengua *otra* que desacomoda y remueve nuestra ya constituida subjetividad. Como lo señala Revuz (1998) nunca somos los mismos después de aprender una LE.

(3) Una señora mayor, Olga, toma la palabra luego de una actividad

A: ¿Por qué no estudiamos más gramática y más vocabulario? Adivinar, imaginar, no es para una clase. Tendríamos que conocer las reglas, los verbos. Vamos muy despacio

En esta intervención la tensión aumenta aún más que en los casos anteriores. La lucha por tomar la posición alta es evidente y podríamos hablar de un cuestionamiento sin ambages. Hay insatisfacción del aprendiente, grandes dudas sobre las técnicas usadas por el docente y una clara representación del valor atribuido al aprendizaje léxico y sintáctico-gramatical, aspecto no atendido por el profesor a satisfacción del alumno. En términos de Rosen (2003: 167) estaríamos frente a un “putsch enunciativo”. Esta palabra derivada del alemán significa levantamiento o golpe para tomar el poder y, como lo señala la autora el aprendiente abandona su posición baja para atribuirse un lugar diferente. Arditty y Vasseur (1999: 12) hablan de un papel “sorprendente”. Al adjudicarse dicho rol, por vía indirecta, se coloca al otro en una posición que oficia de contraparte. El docente, que por antonomasia posee socialmente el saber, ha sido degradado y ocupa, a pesar suyo, la posición del desconocimiento, por lo menos en lo atinente a las actividades eficaces y provechosas del aula.

Una vez más puede verse cómo la clase de LE es un lugar de intercambios “desiguales” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 319) y cómo se rompe el contrato didáctico que une a los participantes estipulando tareas y actitudes esperadas recíprocamente por docentes y aprendientes. En el caso que estamos analizando el alumno discute la opción metodológica adoptada por su profesor. La sugerencia “¿Por qué no estudiamos más gramática y más vocabulario?” oficia en realidad como un cuestionamiento. El pedido con el que prosigue la interacción: “Tendríamos que...”, no persigue en realidad una negociación sino hacer más evidentes las carencias de la clase y las expectativas no satisfechas. La conclusión es demoledora: “Vamos muy despacio”. En este caso también hay desacuerdo entre las representaciones del alumno y las del docente sobre cómo se debe enseñar.

(4) En este intercambio⁶ el docente y E (Enrique) están hablando del problema de superpoblación de las grandes ciudades y se proponen soluciones para el futuro.

(...)

1. P – Tengo una pregunta ... dijiste que se podrían construir ciudades en el espacio?
2. E – Claro
3. P – Pero eso es carísimo!
4. E – No! (con énfasis), es barato
5. P – ¿Si?
6. E – Se aprovecha el hidrógeno, es la energía de ahí
7. P – ¿Cómo? Siempre se ha dicho que el hidrógeno cuesta una fortuna
8. E – No. Viene de H₂ / H₂O

⁶ Este ejemplo y el de los niños fueron presentados en las III Jornadas “La creatividad lingüística”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 17-19 de noviembre de 2004.

9. P – De acuerdo, pero aquí, producir hidrógeno es caro y la ciudad espacial va a ser imposible, va a costar un ojo de la cara
10. E – Si... (con aire triunfal) pero es una ciudad del FU-TU-RO. (Risas de los otros compañeros)
11. P – ¿Qué me querés decir con eso?
12. E – Que ahora el hidrógeno es caro, muy caro... pero en el futuro no es tanto, no te va a costar NADA DE LA CARA... (con énfasis) (Risas)

En (L1) el docente pone en tela de juicio el decir del aprendiente quien, sin embargo, se muestra muy seguro de sí mismo (L2). El cuestionamiento del profesor continúa en (L3). La tensión sube y en (L 4) el aprendiente rechaza lo enunciado por su partenaire de forma categórico y enfática valiéndose de un antónimo y de un “no”. Lo que se cuestiona es el saber de P, no como docente de lengua, sino en el campo científico-técnico. En los intercambios siguientes (de L5 a L8) hay marcas de tensión y modulación en el que ambos participantes procuran no perder imagen. El juego de tira y afloje es sin embargo detenido abruptamente cuando Enrique se posiciona en experto y, luego de un acto de denegación, da una explicación científica contundente: es barato producir hidrógeno porque se hace con agua. En (L9) el profesor, descolocado por l aprendiente, busca por todos los medios volver a su lugar, rechazando lo dicho por el alumno. Concede por cortesía “de acuerdo” e inmediatamente utiliza un adversativo y tres explicaciones que pretenden desestimar lo dicho por la contraparte. El uso de la expresión idiomática “cuesta un ojo de la cara” coloca a P en posición alta, por lo menos desde el punto de vista lingüístico. Enrique se mantiene en su papel y, paradójicamente, lleva el putsch al campo pedagógico. El docente acaba de cometer un error de envergadura: el olvido de la consigna que él mismo ha dado cuando propone soluciones para la crisis habitacional en el futuro. Enrique se lo recuerda en (L10) y, manteniendo su posición alta, cierra él, con un chiste que distiende.

3. 2. Diálogos de niños

(5) Magdalena (M) de 6 años está dibujando, durante una actividad libre e interactúa con su maestro Serge (S).

1. M: -Serge, me podés ayudar a terminar el dibujo?
3. S: -Si, claro. ¿Que querés que haga Mado?
3. M: -¿Podés dibujarme la dolman?
4. S: - Este..., (mirando el dibujo), lo que querés es el pulóver de la muñeca?
5. M: -No, la dolman
6. S: -¿Qué es?
7. M: -¿Ves la manga? Es una manga ancha. Es así (y hace un trazo en el aire, mostrando)
8. S: - Ah! Bueno, a ver, voy a tratar de hacerla.

Es de señalar que Mado había recibido de regalo un pulóver con manga dolman tejido por su abuela, dueña de una fábrica de tejidos. Además conocía bien el taller donde trabajaban las empleadas y se había fabricado la prenda. En su primera intervención la

niña solicita ayuda y su solicitud es atendida (L2) por el docente. En L3 se formula un nuevo pedido y se abre una secuencia lateral ya que los participantes focalizan la atención en la lengua en tanto objeto (Rosen op. cit.: 169). Conforme a su papel de docente, alguien capaz de informar, Serge, posicionándose en experto, trata de satisfacer lo solicitado por Magdalena a quien llama cariñosamente Mado. En (L4) el docente duda y pide confirmación de la tarea a efectuar. El no de la chica (L5) junto a la repetición del pedido, sin reformulación, muestra la tensión del intercambio y el malentendido. La pregunta de Sergio en (L6) posiciona a Mado en experta. Ésta informa con precisión verbal y gestualidad concurrente (L7). La secuencia inesperada, en la que el andamiaje proviene del aprendiente ubicado en posición alta, se cierra en (L8) cuando Serge incorpora la información “Ah! Bueno” y retoma su función de encuadrar las actividades y cerrar el diálogo (Klett et. al. 1994: 39 y 48).

(6) En el mismo contexto que el caso anterior, los chicos cuentan lo que dibujaron (están practicando la estructura: tiene /no tiene). Hablan Lucía (L), Chantal (Ch) y el docente Sergio (S).

1. L: - Tiene una camisa... un pantalón... un *sabrero... y no tiene zapatos y juega.
2. S: - Otro, quien quiere contar?
3. Ch: - (Mirando a Lucía) No es *sabrero, es SOMbrero (con énfasis en la primera sílaba)
4. S: - SOMbrero
5. Ch: -(en voz baja) y... este... (en voz más alta y con buen ritmo) tiene una pollera, botones...

En este ejemplo resulta de interés observar que Chantal, aprendiente más experta que Lucía, se arroga el papel de docente para ejercer una presión normativa sobre la interlengua de su compañera que ha mostrado cierta falencia al decir *sabrero en vez de sombrero. Py (2000: 82-83) describe con precisión las “secuencias de evaluación normativa” (SEN) que diferencian de las “secuencias potencialmente adquisicionales” o SPA. En ambos casos, la interacción exige la resolución de un problema de tipo lingüístico, es decir, que se presenta una focalización en la lengua como objeto. Ahora bien, en la SPA el principiante efectúa un pedido *directo* al interlocutor más experto para satisfacer un problema de código lingüístico. En cambio, en las “secuencias de evaluación normativa”, según Py (op. y loc. cit.), “el experto toma la iniciativa de censurar una expresión enunciada por el hablante novato y esta censura se materializa con la propuesta de una expresión de reemplazo”. En (L3) Chantal se esfuerza por guiar la producción errónea de Lucía en la dirección de la norma. Obsérvese el énfasis puesto en su acción (L3). Lucía no retoma explícitamente la expresión correcta. Este aspecto también marca una diferencia con las SPA en las que el menos experto siempre incorpora y repite aquello que le faltaba y fue proporcionado por el interlocutor cooperativo.

En la interacción analizada el *putsch* no apunta a la compañerita de clase sino al docente que, privilegiando la dimensión comunicativa, no corrigió la pronunciación equivocada. Como el profesor, en su rol docente, no responde a las expectativas de Chantal, ésta pone en acción “un proyecto de enseñanza” (Rosen, op. y loc. cit.) para que se respete el contrato didáctico que tiene en mente. Cuando el docente retoma su papel de

autoridad (juzga y corrige las producciones) (L 4), la contestataria se tranquiliza y vuelve a su papel de alumna. Comienza entonces la actividad de descripción del dibujo conforme a la consigna del profesor (L5). El tono y el ritmo que se alteran indican el cambio de rol de Chantal.

COMENTARIOS FINALES

Las interacciones analizadas tanto de adultos como de niños muestran que los intercambios en el aula no siempre siguen la rutina pautada. En algunos momentos, los aprendientes, aún con pocos conocimientos de LE, quiebran la desigualdad discursiva que sitúa necesariamente al docente en la posición de experto tanto del campo lingüístico como didáctico. Esta diferencia en la cantidad y calidad de la producción de alumnos y profesores de LE, constitutiva del discurso áulico, se ve alterada por reacciones y dichos de los aprendientes que, consciente o inconscientemente, procuran desplazar el fiel de la balanza hacia formas algo más equilibradas.

En estos casos, el contrato didáctico que une a los participantes, estipulando cuáles son las tareas y actitudes esperadas por unos y otros es cuestionado y sobreviene una gran tensión que puede terminar en una ruptura de la interacción nada grata para el docente siempre ávido de “hacer hablar al alumno y proseguir el intercambio”. El denominador común de todos los ejemplos estudiados es que el alumno abandona la posición baja arrojándose la posición alta en la comunicación. Ahora bien, en los casos de los adultos (Branco, Lucila y Olga) se pone de manifiesto la falta de coincidencia de las representaciones. El docente no imagina que ciertos juegos de roles no caben en la mentalidad de sus alumnos (Branco) y por otra parte, los procedimientos que propone en el aula (juegos, actividad escrita no guiada, etc.) no se corresponden con los esperados por Olga y Lucila.

El *putsch* enunciativo presente en cada interacción infantil prueba que existen ciertas normas interactivas del aula que no se pueden transgredir. Conforme a las representaciones del *quehacer* docente, el profesor tiene que: ser un experto (conocer inclusive algo propio del mundo de la moda como es la manga *dolman* de Magdalena); corregir sin piedad los errores (el ejemplo de Chantal que *enmienda* a Lucía sin que se le solicite) y recordar siempre las consignas que ha dado so riesgo de ser burlado amablemente por su *partenaire* (Enrique), ejemplo de adulto.

Los casos estudiados revelan que el material esencial del aprendizaje de LE, las interacciones verbales, resultan complejas e intrincadas. Por otro lado, se pone de manifiesto la difícil tarea que enfrenta el docente para adaptar armónicamente sus creencias, concepciones y acciones tutelares a las expectativas de los aprendientes. Los dichos del aula son un termómetro indiscutible de la búsqueda del equilibrio ausente. Permiten también saber cómo los interactuantes viven el respeto o la ruptura del contrato áulico y deberían ayudarnos a montar mejores mecanismos para aprender a convivir con el imprevisto y “pactar con el riesgo” según la fórmula consagrada por Meirieu (1991).

BIBLIOGRAFIA

- ARDITTY, J. y M.-T. VASSEUR (1999): “Interaction et langue étrangère. Présentation”, *Langages* N° 134, 3-19.
- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. París, Hatier-Didier.
- BERRIER, A. (2003): *Conversations francophones*. París, L'Harmattan.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París, Didier Lal.

- CHARAUDEAU, P. (1993): "Le contrat de communication dans la situation de classe" en F. Halté (dir.) (1993): *Inter-actions*, 121-136, Metz, Université de Metz.
- CICUREL, F. (1988): "La polyphonie des discours tenus dans une classe de langue et leur dimension socioculturelle", *Bulletin de Recherche Linguistique URL 4*, publication du CNRS, 47-63.
- COSTE, D. (1984): "Les discours naturels de la classe", *Le français dans le monde* n° 183, febrero-marzo, 16-25.
- COURTILLON, J. (2003): *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- DABÈNE, L., F. CICUREL et al. (1990): *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Hatier.
- JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Buenos Aires, Morata. (ed. inglesa 1968).
- HAGÈGE, C. (1986): "Los poderes de la lengua", *El Correo de la Unesco*, marzo, 17-18.
- KELLY, L.G. (1969): *25 centuries of Language teaching*. Rowley, Newbury.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987): "La mise en places" en J. COSNIER & C. KERBRAT-ORECCHIONI (dir.) *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- KLETT, E., M. LUCAS, L. SCIPIONI y M. VIDAL (1994): "Pour une recherche des positions discursives: l'enseignant et l'apprenant en situation d'interview", *Les carnets du CEDISCOR 2*. Paris, PUS, 251-256.
- KLETT, E. (2003): "Algunos desafíos del profesor de lenguas extranjeras". En A. TISSERA DE MOLINA y J. ZIGARÁN (Comp.) *Lenguas y culturas en contacto*, Depto. de Lenguas Modernas y CEPIHA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, 35-51.
- KLETT, E. (2004): "Enseigner une langue étrangère ou prêcher par l'exemple?" en M. DE CARLO (dir.) *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere, omaggio a Robert Galisson*, Roma, Edizioni dell'Università degli Studi di Cassino, 347-363.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania, University Press.
- MEIRIEU, P. (1991): *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris, ESF.
- PY, B. (2000): "La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation" *Aile* n° 12, 77-97.
- PORCHER, L. (1987): "Plaidoyer pour l'objectivation", *Le Français dans le monde* n° spécial, febrero-marzo, 16- 24.
- REVUZ, C. (1998): "La lingua estrangeira entre o desejo de um otro lugar e o risco do exílio", en I. SEGNORINI (comp.) *Lingua (gem) e Identidade*, Campinas, Mercado de Letras, 213-230. (Original francés, 1992; versión en español, 1999).
- ROSEN, E. (2003): "Le putsch énociatif: un dénominateur commun entre didactiques de FLE, de FLS et de FLM?", en J. M. DEFAYS, B. DELCOMINETTE, J. L. DUMORTIER & V. LOUIS (éd.) *Langues et communication*. Louvain-la-Nueve, Proximités E.M.E., 167-182.
- SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1984): "La question outil pédagogique dépassé?", *Le français dans le monde* n° 183, febrero-marzo, 26-34.
- VASSEUR, M.-T. 2003. "Volver a lo dicho: de la conciencia del hablante a la conciencia del aprendiz en la lengua extranjera", en E. KLETT, M. LUCAS y M. VIDAL (comp.) *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfoques y contextos*, 93-116, Buenos Aires, Araucaria.
- VILLANUEVA, M. e I. NAVARRO (eds) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castelló de la Plana, Publicaciones de Universitat Jaume I.