

Interacción en el aula: lengua oral de los alumnos y mediación de la maestra. Explicar las reglas de juego en una escuela de educación primaria

Matilde Sainz Osinaga, Arantza Ozaeta, Eneritz Garro,
Karmele Perez y Diego Egizabal

Mondragón Unibertsitatea. HUHEZI. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Grupo MIKER)

Resumen

En este trabajo se aborda el problema de la utilización de una segunda lengua en un taller de contenidos del ámbito conocimiento del medio. La vía de investigación se basa en el aprendizaje de la lengua por medio de contenidos del currículum. Se trata de averiguar qué tipos de interacción promueve la maestra para abordar el doble aprendizaje: del currículum, por una parte, y del género oral que se está trabajando, por otra. El análisis de las interacciones muestra que las interacciones de la maestra son coherentes con los objetivos propuestos. Con todo, las focalizaciones sobre aspectos del lenguaje están al servicio de parámetros de comunicación, pero no de aspectos textuales o discursivos. Las interacciones de la maestra están sobre todo al servicio del contenido curricular.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe, interacción didáctica, lengua oral, enseñanza-aprendizaje de la lengua oral por medio del currículum.

Abstract

In this project we deal with the problem of the use of a second language in a workshop related to nature and social sciences content. This research is based on language learning across the curriculum. The aim of this research is to find out the types of interaction promoted by the teacher in order to deal with the double learning: on the one hand, related to the curriculum; and on the other related to the spoken genre being worked on. The analysis of the different interactions shows that the teacher's exchanges are coherent with the stated objectives. However, the different focalizations on different language aspects are at the service of different communication parameters, but not at the service of text or discursive aspects. The teacher's interactions are, most of all, at the service of curricular content.

Key words: bilingual education, didactic interaction, spoken language, learning and teaching the oral language across the curriculum.

1. Introducción

El presente estudio es parte de una investigación más amplia¹ que estamos realizando actualmente en la escuela pública Kurtzebarri (Gipuzkoa) en el modelo D (toda la escolarización en euskara) en las aulas de infantil y primaria, donde la mitad del alumnado tiene la lengua vasca como L2. Nuestro equipo, grupo MIKER de Mondragón Unibertsitatea, tiene como eje la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral (lengua vasca) junto con el aprendizaje de las diversas áreas del currículo, con el fin de abordar las particularidades de la enseñanza-aprendizaje bilingüe.

El trabajo que presentamos tiene por objetivo conocer qué estrategias de interacción didáctica utiliza una maestra durante una secuencia didáctica (SD) cuyo último objetivo es que el alumnado de 1º y 2º curso de educación primaria explique a los alumnos de 5 años (educación infantil) cómo se juega al juego que más les gusta, qué normas y características tiene. El aprendizaje que el alumno realiza pertenece a dos ámbitos del saber: al lingüístico (género de «reglas de juego» en lengua vasca oral) y al ámbito de conocimiento del medio, puesto que el alumnado debe apropiarse de contenidos referentes al medio social y cultural. Contemplamos, pues, el aprendizaje de la lengua por medio de contenidos del currículum (Snow, Met y Genesse 1989; Carrasquillo y Rodríguez 1996; Laplante 2000, entre otros).

Pensamos que en este contexto las características de la interacción didáctica que el profesor lleva a cabo son determinantes para promover el doble aprendizaje. En concreto nos interesa conocer dos aspectos de la interacción de la maestra que hemos observado: *a*) si las regulaciones verbales observadas a lo largo de la secuencia atienden a los dos ámbitos de contenidos de aprendizaje, es decir, a los lingüísticos (adecuación al destinatario, organización textual, léxico, etc.), y a los aprendizajes correspondientes a las normas, la clasificación de los juegos, los materiales, etc.; *b*) si las regulaciones de la maestra se adecúan al trabajo a realizar por el alumno y al objetivo de aprendizaje marcado en la secuencia.

2. Aproximaciones teóricas sobre la lengua oral y las interacciones en clase

En la actualidad se distinguen varios paradigmas sobre la didáctica del oral. Rabatel (2004: 14) diferencia hasta cuatro paradigmas: *a*) el paradigma que estudia la sintaxis hablada y cuyo objetivo es determinar las regularidades de la lengua oral; *b*) el paradigma de la aproximación a los géneros de la lengua oral (Dolz y Schneuwly 1998); *c*) la aproximación cognitiva de la transversalidad del oral que aboga por el servicio de este a la construcción de conocimientos en todas las disciplinas escolares, y *d*) el paradigma de la aproximación interaccional del oral, en relación con la cortesía. Hay que añadir a dichos paradigmas el aportado por Bouchard (2004) que distingue las prácticas comunicativas «de riesgo» referidas a los alumnos que por causas sociales, cognitivas u otras se encuentran en situación desfavorecida.

Nuestro estudio se encuentra en la intersección de dos de estos paradigmas (el *b* y el *c*), puesto que en primer lugar se estudia el trabajo didáctico sobre un género textual, y en segundo lugar se examinan las interacciones y su efecto durante la construcción del conocimiento que se transmitirá por medio del género oral correspondiente.

Las referencias teóricas elegidas abarcan, por lo tanto, dos ámbitos: por un lado, las del tipo de

1. Esta investigación cuenta con las ayudas del Gobierno Vasco (HU-2007-24) y del MEC (EDU-2008-0567/EDUC).

gènere que produeixen els alumnes, y, per el otro, las del tipo de interacció que se observan en la classe. Así, el alumnado tiene que apropiarse de las características de un gènere textual (Bajtín 1984), «las reglas del juego». Siguiendo a Thévenaz-Christen (2002) caracterizamos dicho gènere por medio de: *a*) parámetros contextuales de la acción discursiva; *b*) contenido temático; *c*) marcas de planificación, y *d*) marcas de textualización.

Por otro lado, y con el fin de caracterizar la mediación/interacción que la maestra lleva a cabo, analizaremos las regulaciones de esta sobre las siguientes actividades verbales: (1) Focalización sobre el juego (es decir, preguntas y afirmaciones de la maestra referidas al contenido, al juego en concreto y sus reglas); (2) Invitación al alumno a tomar la palabra, a explicar y a decir; (3) Reformulación del contenido o de las reglas de juego (la enseñante reformula lo que el alumno ha dicho destacando algunas informaciones por su relevancia); (4) Precisiones sobre el rol del que explica (la maestra incide en hablar lentamente, ser explícito y preciso...); (5) Precisiones acerca del rol del que escucha (escuchar, mirar atentamente, realizar preguntas para comprender...); (6) Indicaciones a aspectos textuales o lingüísticos propios del gènere (descripción de acciones, precisión del lenguaje, léxico...), (Thévenaz-Christen 2005).

Por último, pensamos con Plazaola y Leutenegger (2003) que tratándose de un proyecto plural, es de gran interés conocer qué regulaciones lleva a cabo el enseñante en las diferentes fases del proceso enseñanza-aprendizaje. Es posible tomar en cuenta la distinción hecha por Trevisi (1979) sobre la «doble enunciación», donde el profesor trata del tema y al mismo tiempo atiende también a las formas lingüísticas empleadas.

3. Aspectos metodológicos

Se analizan tres de las nueve sesiones de la secuencia didáctica que componen el taller sobre los juegos. El fin será elaborar un trabajo en lengua oral dirigido a los niños de 5 años (educación infantil). Participan 12 alumnos cuya lengua materna no es el euskara en el 50 % de los casos. Cada sesión analizada tiene una hora y media de duración. La elección de las sesiones se ha realizado siguiendo criterios de relevancia respecto a los objetivos de aprendizaje marcados por la maestra: la 1ª sesión en la que cada alumno explica a los demás un juego que conoce (pretexto); una sesión intermedia, en la que los alumnos ensayan la presentación del juego elegido para su posterior exposición en la otra aula. Y la última, en la que los alumnos explican oralmente a los niños de 5 años el juego que han venido preparando (postexto).

Abordamos exclusivamente aquellas secuencias² de interacción en las que el alumno produce un texto oral ante la clase (reglas de juego) y posteriormente la maestra interacciona con dicho alumno con diferentes objetivos. Analizamos dichos objetivos en correspondencia a las categorías de análisis numeradas del (1) al (6) en el apartado anterior siguiendo a Thévenaz-Christen (2005) y que ofrecen un método para analizar las actividades verbales que la maestra realiza durante la interacción.

Respecto a las secuencias estudiadas, en nuestro caso son fácilmente identificables debido a que el cambio temático se corresponde con el cambio de enunciador.

2. Denominamos secuencia de interacción siguiendo a Kerbrat-Orecchioni (1990) como un esquema global que responde a: 1) secuencia de apertura; 2) un corpus de interacción; 3) una secuencia de clausura. Asimismo, la fragmentación de una interacción en secuencias responde a criterios pragmáticos y temáticos.

4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realiza en dos tiempos: en primer lugar analizamos los datos correspondientes a cada sesión de la SD (1ª, 5ª y 9ª) y a continuación realizamos un análisis comparativo de las tres sesiones. Para ello nos hemos fijado en tres aspectos: *a)* la organización de cada sesión respecto a las secuencias de interacción; *b)* los objetivos de la maestra y su trasposición didáctica, y *c)* el tipo de interacción que promueve la maestra.

4.1. Análisis de la 1ª sesión

Se trata de una sesión de hora y media de duración en la que la maestra presenta a los alumnos los objetivos de la SD, y les ayuda a comprender el último objetivo de la misma. La participación del alumnado es alta, en cada secuencia de interacción participa un alumno distinto; en total se han analizado 12 secuencias de interacción.

4.1.1. Características de la organización de la sesión

Esta sesión consta de tres partes fácilmente identificables: la primera en la que la maestra expone y comparte con los alumnos el objetivo último de la SD, y les ayuda mediante preguntas a identificar el tipo de género de texto a producir, basándose para ello en las similitudes con otros textos trabajados ya en la escuela. En la segunda parte, todos los alumnos exponen uno por uno ante sus compañeros las reglas del juego que han elegido. La tercera parte es el cierre de la sesión, y la maestra reflexiona con los alumnos sobre la conveniencia de jugar a una cosa u otra y les propone realizar un juego. Esta última actividad lleva a los alumnos a la conclusión de que es necesario definir y compartir las reglas del juego para que este llegue a buen fin. Las actividades que realizan los alumnos son coherentes con los objetivos y actividades diseñados por la maestra en la SD correspondiente. Las secuencias de interacción maestra-alumno analizadas se corresponden con la segunda parte de la sesión.

4.1.2. Objetivos de la maestra

Los objetivos recogidos en la SD y los observados en la sesión de clase coinciden. Es por ello que afirmamos que la maestra ha realizado una trasposición fiel de los objetivos programados, es decir: *a)* que los alumnos comprendan el sentido de la situación de comunicación que se les propone: «explicar un juego que conocen a los alumnos de 5 años»; *b)* que los alumnos comprendan la situación de comunicación y las estrategias que deberán poner en marcha; *c)* partir de los conocimientos sobre el género textual que ya poseen los alumnos «el texto de descripción de acciones».

4.1.3. Tipos de interacción que promueve la maestra

Tal y como hemos descrito en el apartado 2, distinguimos seis categorías de análisis (Thévenaz-Christen 2005) que recogemos en la siguiente tabla.

Tabla 1. Secuencias de interacción de la 1ª sesión de la SD

Categorías de análisis	1		2		3		4		5		6		Total
	Focalización sobre el juego		Invitación a los alumnos a tomar la palabra		Reformulación del contenido o reglas del juego		Precisiones sobre el rol del que explica		Precisiones sobre el rol del que escucha		Indicaciones a aspectos textuales o lingüísticos propios del género		
Secuencias	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
1	10	66,6	2	13,3	3	20	1	6,6	1	6,6	–		15
2	9	52,91	1	11,76	5	29,4	–		–		–		17
3	6	66,6	2	22,2	1	11,1	–		–		–		9
4	11	55	1	5	7	35	1	5	–		–		20
5	21	70,5	4	11,7	8	23,5	–		1	2,9	–		34
6	10	55,5	3	16,6	5	27,7	–		–		–		18
7	21	72,4	3	10,34	3	10,34	–		–		2	6,89	29
8	14	56	1	4	7	26	1	4	–		2	8	25
9	13	48,14	1	3,7	11	40,74	–		1	3,7	1	3,7	27
10	13	59	3	13,6	2	9,09	–		4	18,18	1	6,6	22
11	9	56,25	1	6,25	6	37,5	–		–		–		16
12	8	53,3	2	13,33	4	26,6	–		–		1	6,6	15
Total	145	58,94	24	9,75	62	25,2	3	1,2	7	2,8	7	2,8	246

La tabla 1 muestra que más de la mitad de las interacciones de la maestra (58,94 %) se refieren al contenido del juego y a sus reglas. Las reformulaciones ocupan también un lugar destacado en el discurso de la profesora (25,2 %), siendo la mayoría intervenciones para aclarar o explicitar alguna información que pueda llevar a confusión. Cabe destacar que la invitación a hablar y tomar la palabra aparece en la interacción con todos los alumnos. Por último, es necesario señalar la escasa relevancia que adquieren las intervenciones acerca de los aspectos textuales o lingüísticos (2,8 %).

He aquí algunos ejemplos que muestran las categorías analizadas:

Cat. 1: a ver/ y para jugar a ese juego/qué/qué cosas necesitamos

Cat. 2: si/bueno ahora María/venga/a ver/ahora María//a ver María/ qué juego nos vas a explicar

Cat. 3: hasta uf/hasta que salgan todos/y luego otra vez si se quiere/ continuamos verdad?

Cat. 4: no pero tenemos que hacerlo alto eh/lo demás no oímos/venga

Cat. 5: Jokin siéntate bien/ Ibai Ibai/ a ver una cosita/ a ti te gusta que la gente te escuche cuando estás hablando verdad?

Cat. 6: guardar la zapatilla/ cómo has dicho zapatillas?

Es necesario asimismo resaltar la recursividad de la forma de las secuencias de interacción observadas. Todas ellas guardan el mismo esquema que consta de tres partes definidas: la primera en la que la maestra da la palabra a un alumno; la segunda, en la que el alumno explica su juego a la clase, y la tercera en la que la maestra, por medio de preguntas o reformulaciones, ayuda al alumno a ser más explícito en aquellos aspectos del juego que no han quedado claros.

4.2. Análisis de los datos observados en la 5ª sesión

Esta sesión es intermedia entre la 1ª y la 9ª o última. En ella la maestra propone a los alumnos realizar una especie de ensayo general de la exposición que posteriormente presentarán ante los niños de 5 años. En dicho ensayo deberán tener en cuenta los aprendizajes realizados en las sesiones precedentes de la SD. Los alumnos practican ante la clase la manera de presentarse a los niños de 5 años, así como la forma de realizar la introducción del juego. He aquí un ejemplo:

- 216 Maest: a ver/ Ainhoa (cat.2)
 217 Alum1: qué
 218 Maest: pues/tienes que decir/cómo haremos la presentación (cat.4)
 219 Alum1: pues/iremos allí/ y diremos buenas tardes
 220 Maest: buenas tardes (cat.3)
 221 Alum1: diremos a qué vamos
 222 Maest: si/pero dilo/tenemos que decir a qué vamos (cat.4)
 223 Alum1: vamos/eh
 224 Alum2: a enseñarles unos juegos
 225 Maest: a enseñarles unos juegos (cat.3)
 226 Alum1: yo
 227 Maest: quién soy/o (cat.4)
 228 Alum1: yo soy Ainhoa
 (...)

4.2.1. Características de la organización de la sesión

La maestra comienza la sesión recordando a los alumnos lo que han aprendido en las otras sesiones de la secuencia. Posteriormente incide sobre todo en aspectos paraverbales de la comunicación, tales como la mirada, el tono de voz, los gestos, la postura, etc. A continuación los alumnos se organizan por parejas; cada pareja realiza su presentación y asimismo presenta el juego que va a explicar atendiendo a los principios recogidos en una ficha de control que han elaborado con antelación. En dicha presentación participan todas las parejas y la maestra interacciona con ellos. Esta parte de la sesión es la que analizamos en el punto 4.2.3. La sesión concluye con un juego.

4.2.2. Objetivos de la maestra

La profesora realiza una transposición didáctica coherente respecto a sus objetivos: recuerda el camino recorrido y lo aprendido, y asimismo remarca lo que falta por hacer. Dentro del trabajo a realizar concede la sesión a trabajar aspectos de comunicación del oral y cortesía. La maestra trata de hacer comprender a los «oradores» la importancia de establecer una conexión visual y corporal con el interlocutor. La explicación de la maestra está centrada en ejemplos e ilustraciones de personajes públicos de la cultura vasca que los niños conocen.

4.2.3. Tipos de interacción que promueve la maestra

Se han identificado 11 secuencias de interacción. En cada una de ellas las parejas de alumnos realizan su autopresentación y exponen, a su vez, el juego que han elegido. Las categorías de análisis son las mismas que en la primera sesión. En la tabla 2 se recogen los datos observados.

Tabla 2. Secuencias de interacción de la 5ª sesión de la SD

Categorías de análisis	1		2		3		4		5		6		Total
	Focalización sobre el juego		Invitación a los alumnos a tomar la palabra		Reformulación del contenido o reglas del juego		Precisiones sobre el rol del que explica		Precisiones sobre el rol del que escucha		Indicaciones a aspectos textuales o lingüísticos propios del género		
Secuencias	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	–		2	22,2	2	22,2	5	55,5	–		–		9
2	–		2	20	1	10	2	20	–		5	50	10
3	–		1	25	1	25	–		–		2	50	4
4	–		1	100	–		–		–		–		1
5	–		3	60	–		2	40	–		–		5
6	–		3	20	–		11	73,3	2	13,3	–		15
7	2	40	3	60	–		–		–		–		5
8	–		2	50	1	25	1	25	–		–		4
9	–		–		–		4	80	1	20	–		5
10	5	55,5	1	11,1	–		3	33,3	–		–		9
11	2	40	1	20	1	20	–		1	20	–		5
12	6	37,5	1	6,25	1	6,25	4	25	3	18,75	1	6,25	16
Total	15	17,04	20	22,7	7	7,95	32	36,36	7	7,95	8	9,09	88

A la vista de los datos de la tabla 2, observamos que las interacciones de la maestra se corresponden con los requisitos de la tarea de los alumnos y los objetivos de aprendizaje, ya que esta sesión la dedican a aprender a dirigirse al destinatario. Es por ello que la maestra focaliza predominantemente la atención en la adecuación al destinatario. Así, el 36,36 % de las interacciones de la maestra se refieren a la cuarta categoría. He aquí algunos ejemplos:

Cat.4: pero os voy a decir una cosa/vosotros podéis ya/no hay que leer/todo/tal y como pone
Cat.4: el primer punto/alto y claro/a ver/la presentación

Cabe señalar que en la categoría de indicaciones a aspectos textuales o gramaticales aparecen algunos que se refieren al orden en la presentación que destacamos por su interés:

250 Alum3: nosotros somos Ibai y Lur

251 Maest: se dice Lur e Ibai/se dice primero el nombre del otro (cat.4)

4.3. Análisis de los datos observados en la 9ª y última sesión

La última sesión de la secuencia didáctica se lleva a cabo en el patio del colegio junto con los niños de 5 años. El peso de la sesión está centrado en los alumnos de primaria que exponen el juego que han venido preparando. La presencia discursiva de la maestra se reduce de manera palpable: son los alumnos los que llevan la voz cantante de la sesión.

4.3.1. Características de la organización de la sesión

Se trata de una sesión de 55 minutos en la que se han identificado 6 secuencias de interacción. En cada una de ellas los alumnos en parejas explican de forma cogenerada a los alumnos de 5 años las reglas del juego que han preparado para ellos.

Todas las secuencias de interacción guardan una organización similar: comienzan con la presentación de los alumnos y del juego y la maestra interviene de manera excepcional.

4.3.2. Objetivos de la maestra

En esta sesión los objetivos de la sesión se solapan con los de la SD en su conjunto, ya que se trata de llevar a la práctica el último objetivo de la SD. Su desarrollo coincide plenamente con el diseño.

4.3.3. Tipos de interacción que promueve la maestra

Las intervenciones de la maestra son pocas y muy centradas en tres actividades: en la invitación a explicar, en las reformulaciones y en las precisiones en torno al rol del que explica. Dichas actividades de la maestra se adecúan a las necesidades de ayuda que el alumno necesita, y que demandan las características de la tarea que tienen que realizar.

He aquí las características encontradas en la interacción de la maestra.

Tabla 3. Secuencias de interacción de la 9ª sesión de la SD

Categorías de análisis	1		2		3		4		5		6		Total
	Focalización sobre el juego		Invitación a los alumnos a tomar la palabra		Reformulación del contenido o reglas del juego		Precisiones sobre el rol del que explica		Precisiones sobre el rol del que escucha		Indicaciones a aspectos textuales o lingüísticos propios del género		
Secuencias	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
1	–		3	27,2	5	45,45	2	18,18	1	9,09	–		11
2	2	22,2	2	22,2	2	22,2	2	22,2	1	11,1	–		9
3	2	28,5	2	28,5	3	42,8	–		–		–		7
4	–		2	33,3	–		4	66,6	–		–		6
5	–		2	40	2	40	–		1	20	–		5
6	1	16,6	3	50	–		1	16,6	1	16,6	–		6
Total	5	11,36	14	31,8	12	27,27	9	20,45	4	9,09	–		44

He aquí algunos ejemplos de la mediación de la maestra:

139 Maest: termina/cuando han pillado a todos (cat.1)

140 Alum4: sí

141 Maest: cuando estáis todos en la red/verdad/cuando os han pillado (cat.3)

(...)

161 Maest: Bueno los policías/ a ese lado eh/los policías ahí (cat.1)

162 Alum5: los policías ahí

163 Maest: y los ladrones/habéis entendido cómo es/Jokin qué hay que hacer ahora/qué hay que hacer ahora (cat.4)
(...)

4.4. Análisis comparativo de las tres sesiones analizadas

Podemos analizar desde tres puntos de vista los datos observados sobre las interacciones de la maestra para las tres sesiones: *a)* respecto a la frecuencia de las intervenciones; *b)* acerca de las categorías, y *c)* en relación a la pertinencia respecto a la tarea a realizar por los alumnos.

Respecto a la frecuencia de las intervenciones, existen grandes diferencias en las tres sesiones. Tal y como se observa en el análisis, la intervención de la maestra decrece a medida que la SD avanza. Por otra parte, llama la atención el hecho de que la maestra en cada sesión de la SD focaliza la atención en aspectos distintos. En la primera sesión se centra primordialmente en los contenidos, en clarificar las reglas del juego que el alumno explica; para ello sus intervenciones se centran en verificar el conocimiento sobre el propio juego o en reformular las reglas de este. En la 5ª sesión, se adecúa al objeto de aprendizaje (la autopercepción de los que exponen y del juego), de tal manera que las intervenciones de la maestra son mayoritariamente acerca de lo que debe hacer el que explica para adaptarse al destinatario. En la última sesión casi desaparecen las intervenciones de la maestra y significativamente las relativas a las reglas del juego.

Concluimos diciendo que las intervenciones de la maestra, tanto la frecuencia como las categorías están estrechamente relacionadas con los objetivos marcados en la SD y con la tarea a realizar por los alumnos. Asimismo, se corresponden con el nivel de aprendizaje realizado por el alumno, de tal manera que a mayor nivel de aprendizaje menor intervención de la maestra.

Tabla 4: frecuencia de intervenciones de la maestra en cada sesión

Categorías de análisis	1		2		3		4		5		6		Total	
	Focalización sobre el juego		Invitación a los alumnos a tomar la palabra		Reformulación del contenido o reglas del juego		Precisiones sobre el rol del que explica		Precisiones sobre el rol del que escucha		Indicaciones a aspectos textuales o lingüísticos propios del género		N	%
Sesiones	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1ª	145	59,42	24	9,83	62	25,4	3	12,29	7	2,86	7	2,86	244	64
5ª	15	16,64	20	23,52	7	8,23	32	37,6	7	8,23	8	9,41	85	22,3
9ª	5	11,36	14	31,8	12	27,27	9	20,45	4	9,09	–		44	11,5
Total	165	43,30	58	15,22	81	21,25	44	11,54	18	4,72	15	3,93	381	100

5. Conclusiones y preguntas

Las sesiones analizadas permiten mostrar los siguientes aspectos.

- La disposición abierta de la maestra que cede la palabra a todos los alumnos por igual a través de una pregunta abierta que invita a una participación activa, ya que el contenido es

bien conocido por todos los alumnos. Se observa un ambiente que invita a la participación y al respeto mutuo.

- La ayuda que la maestra proporciona por medio de sus reformulaciones contribuyendo a concretar, añadir, modificar, afinar aspectos que podrían quedar poco claros. Estas intervenciones tienen un tono de valoración positiva y respetuosa de lo que el alumno dice.
- Las intervenciones de la maestra se focalizan sobre todo en aspectos de contenido (en qué consiste el juego, tipo de juego, las reglas, etc.). Es por ello que se observa un gran desequilibrio entre las intervenciones de contenido temático y aspectos de planificación y textualización del género a producir. La maestra no atiende a la doble enunciación y no se observan secuencias metalingüísticas, es decir, «segmentos de discurso que fomentan la propia producción discursiva en sus aspectos puramente lingüísticos o bien discursivos» (Plazaola y Leutenegger 2003: 370).
- La maestra sí presta atención a aspectos de la comunicación oral, tales como la mirada, la gestualidad corporal, el tono de voz, y también a los aspectos referidos a la cortesía como el orden de presentación de los alumnos, etc. Pero los aspectos lingüísticos solamente suponen el 3,93 % del total de sus interacciones, es decir, hay poco discurso metalingüístico de la profesora sobre aspectos textuales o discursivos, incluso sobre aspectos gramaticales. Llama la atención el contraste que existe entre estos datos y la declaración de intenciones que realiza ante los alumnos en la primera sesión de la secuencia, donde remarca la importancia de saber hablar correctamente y explicita la «forma» de hablar cuando se realiza una exposición pública. Sería esta la única contradicción que podemos constatar respecto a la transposición didáctica, puesto que en los aspectos restantes la maestra muestra una gran coherencia entre los objetivos que se ha propuesto, la organización de la sesión y los tipos de interacción que promueve.
- Finalmente, se evidencia la dificultad de atender a este doble estatus de las lenguas en la escuela, como objeto y medio de enseñanza. Nos preguntamos hasta qué punto existe la creencia de que el aprendizaje del currículum en una segunda lengua, y en consecuencia de la segunda lengua, se llevará a cabo por el mero hecho de poner en marcha un medio/sistema favorable en la escuela.

6. Bibliografía

- BAJTÍN, M. (1984). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- BOUCHARD, R. (2004). «Apprentissage» de l'oral en L1 y pratiques de classe: un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le «petit laboratoire». En A. Rabatel, *Interactions orales en context didactique*. Presse Universitaires de Lyon, 67-89.
- CARRASQUILLO, A. L.; RODRÍGUEZ, V. (2002). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF.
- KERBRAT-ORECCHIONI (1990). *Les Interactions verbales*, T.I. París: Armand Colin.
- LAPLANTE, B. (2000). Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques. *The Canadian Modern Language Review* 57, 2: 245-271.
- PLAZAOLA, I.; LEUTENEGGER, F. (2003). Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación* 15, 4: 357-371.

- RABATEL, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. En A. Rabatel, *Interactions orales en context didactique*. Presse Universitaires de Lyon, 5-27.
- SNOW, A. M.; MET, M.; GENESEE, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction. *TESOL Quarterly* 23: 201-217.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève: apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. En P. Venturini, Amade-Escot, A. y Terrise, A., coord., *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques*. La Perisée sauvage Editions.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. [Documento de Internet disponible en <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2005/Thevenaz/these.pdf>].
- TREVISE, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, numéro especial: 44-52.