

Adquisición de lenguas extranjeras en medio institucional: recolección de datos para el análisis lingüístico y el estudio del input didáctico

María Elena Villecco
Grupo GEAL del C.I.U.N.T.
Equipe Dynamiques des langues,
UMR 7114 MoDyCo CNRS et Université de Paris-X-Nanterre
Laboratório Corpus: fontes de estudos da linguagem
GRPESQ/ CNPq Discurso, História, Gênero e Identidade
Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

1 Introducción

Las investigaciones referentes al discurso en lengua extranjera, en medio institucional, se han ocupado, sobre todo, de las interacciones verbales en la clase de lengua y de los condicionamientos didácticos. Se ha tratado de describir, por un lado, las características del discurso *didáctico*, y por otro, sus relaciones con el discurso normativo.

Sin embargo son los comportamientos verbales de los sujetos aprendientes los que constituyen marcas lingüísticas observables de elementos subyacentes. Después de los ensayos teóricos de los años 60 y 70 los trabajos sobre los lectos de aprendientes a partir de datos muy diversos se han multiplicado y han enriquecido notablemente nuestros conocimientos sobre los procesos de adquisición de una lengua extranjera.

Desde una perspectiva cognitiva y funcional analizamos la actividad de producción lingüística de adolescentes, aprendientes de francés, en lengua extranjera (francés) y en lengua materna (español). Nos apoyamos sobre un tipo particular de producción: la construcción de un relato oral a partir de una historia estructurada en una secuencia de imágenes. Somos conscientes de que el tipo de tarea solicitada constituye una pequeña isla dentro del amplio campo de investigaciones que se realizan sobre la evolución de las interlenguas. Nuestras reflexiones, por el momento, no pueden aplicarse entonces ni a otros tipos de actividades lingüísticas en medio escolar ni a otro tipo de construcciones textuales.

En cuanto a la descripción de la organización de las lenguas utilizadas retenemos los siguientes puntos:

- la comparación de producciones de hablantes nativos de dos lenguas tipológicamente próximas: el español y el francés,
- la confrontación de estos análisis con producciones de aprendientes hispanohablantes de francés,
- la descripción de la evolución de la construcción de la interlengua en aprendientes adolescentes.

Estos puntos de comparación permiten examinar en qué medida las diferencias de competencia lingüística (la de la lengua extranjera y la de la lengua materna) por un lado, y las diferencias de organización gramatical de dos lenguas emparentadas (el español y el francés) por otro, condicionan la producción lingüística.

2 La predicación de procesos en lengua extranjera

La predicación es un aspecto difícil de estudiar, sobre todo en las primeras etapas de la adquisición de una lengua extranjera. Esto se debe, por un lado, a que las producciones de los aprendientes presentan un número reducido de marcas predicativas y, por otro, a que la morfología es muy precaria.

Sin embargo los estudios de Trévisé (1986) muestran cómo, desde el momento en que las producciones de los aprendientes de una lengua extranjera, en las primeras etapas, tienen más de un elemento y se fija en ellas el orden de los mismos, existen ya relaciones sintáctico-semánticas.

Entonces, aún cuando las producciones de debutantes en lengua extranjera parezcan precarias, analizamos las marcas visibles de predicación en los enunciados para determinar cuáles son las relaciones subyacentes que las sostienen.

Trabajamos con “predicaciones elementales de procesos”, es decir, pares: *verbo o equivalente funcional/ entorno actancial*, que constituyen el equivalente lingüístico de una conceptualización de proceso (François, 1990). Para este autor, la unidad mínima de análisis, desde el punto de vista semántico, es la *predicación*. En ella el entorno actancial está constituido por el conjunto de actantes asociados al verbo, es decir, por los elementos que dependen semánticamente del verbo.

Este tipo de enfoque nos permite examinar la relación que existe entre la constitución temporal y participativa de los procesos predicados y su correspondiente formulación lingüística en lengua extranjera.

3 Construir un relato en lengua extranjera: una tarea lingüística de alto costo cognitivo

Nuestro objeto de análisis es el texto producido por los informantes, es decir, la manifestación visible de una actividad lingüística.

Las unidades lingüísticas de la superficie textual son las marcas de dos tipos de procesos de gestión:

- Una gestión pre-lingüística de tipo cognitivo que permite al sujeto enunciador decidir la formulación o la exclusión de un hecho en la superficie textual. (ESPERET citado por FAYOL, 1985).
- Una gestión de tipo psicolingüístico que está en relación con los fenómenos globales de producción del lenguaje (elección de temas por ejemplo) y locales (marcar o no en la superficie textual determinadas relaciones) (ibid, 1985).

El componente cognitivo-representativo interviene en función de la conceptualización de la tarea lingüística y depende de muchos factores, entre los cuales podemos citar las características del contenido a narrar, la presencia de un interlocutor real o virtual, los parámetros de la situación de comunicación, el objetivo de la tarea. Por ejemplo, con respecto a la conceptualización de la tarea en nuestro caso, es evidente que el hecho de contar a partir de un soporte visual ya estructurado al cual también accede el interlocutor, constituye un factor determinante en el momento de la selección de la información que el sujeto va a formular.

El componente psicolingüístico, por su parte, interviene después de que el componente cognitivo-representativo ha determinado cuáles son los elementos a los que va a hacer referencia. Su función consiste en aplicar las operaciones de producción del lenguaje de cohesión, de tematización, o de focalización y en forma más general de textualización en función de las restricciones cognitivas, textuales y situacionales. En nuestros análisis tenemos que considerar que la función del componente psicolingüístico está condicionada por los parámetros de la situación de comunicación en la que se recogieron los datos: construir un relato en lengua extranjera para un interlocutor adulto (generalmente profesor de la lengua extranjera) y ante un grabador.

La producción de un relato es una actividad mental compleja y la naturaleza de los procesos que ella implica pueden variar en función de estrategias específicas ligadas a las características del sujeto y de la situación. (GAONAC'H, 1990). El objetivo de esta tarea es la construcción de un texto que integre en un todo una representación semántica o cognitiva prelingüística ya organizada en una estructura de acontecimientos coherente.

Muchas restricciones tienen que ser resueltas en forma paralela a la producción narrativa: se trata de “una tarea durante la cual el sujeto se encuentra en situación de sobrecarga continua en el nivel de la memoria de trabajo” (ibid, 1985). La dificultad reside en la necesidad de efectuar a la vez operaciones que conciernen a la representación cognitiva, la macro-estructura del texto y la micro-estructura frástica.

Con respecto a las actividades en LE el grado de atención que se pone en los distintos aspectos de una actividad, no es el mismo que en lengua materna (LM). En LE hay una gran focalización sobre la realización de los procesos de *bajo nivel* (aspectos fonológicos, sintácticos,...).

Según Gaonac'h los procesos de bajo nivel tienen un grado débil de automatización en L.E., requieren una mayor atención por parte del sujeto e implican por consiguiente un costo cognitivo elevado. En cambio las actividades relacionadas con la planificación del relato (organización de la macro-estructura textual) no implicarían mayores dificultades ya que habría transferencia de las competencias de planificación de la L.M. a la L.E.

4 El texto: objeto lingüístico revelador de una representación semántica prelingüística

La dimensión temporal de los textos, expresada por medio de las predicaciones, no depende únicamente de la organización temporal del referente sino también de las elecciones del autor. Tiene que ver con la representación semántica pre-lingüística de la secuencia de acontecimientos de la historia en imágenes. Una misma realidad puede ser narrada de distintas maneras, por consiguiente, la configuración de un texto narrativo surgirá de la formulación lingüística determinada por el emisor y el resultado final dependerá siempre de las elecciones y/o de la competencia narrativa y/o de la competencia lingüística del narrador.

A título de ejemplo, presentamos dos textos producidos a partir del mismo soporte icónico **La petite fille aux oiseaux**. El informante R (Rachid) ha sido capaz de interpretar la historia y ha construido por consiguiente un relato completo. Por el contrario, la informante P (Paula) no ha sido capaz de completar su texto con una evaluación final que le hubiera permitido otorgar el sentido configuracional a la secuencia.

El texto de Rachid

R bon l'histoire /di/ qu'une fille /regard/ dans une librairie un livre des oiseaux
R il /a~tr/ à /demande/ si /se/ combien
R après il /ra~tr/ à sa maison contente avec le livre
R dans sa maison il /koe/ les oiseaux
R et Oh là là les oiseaux /vol/ pour la fenêtre
R pour /rekorde/ ces expériences il /kly/ les formes
M ça c'est possible ?
R non il /imaZine/

El texto de Paula

P la fille la fille /regard/ *el libro* de oiseau
P il /aSet/ de livre
P elle /va/ à sa maison
P et /kup/ la *figurita* de le oiseau
P les images de oiseaux /vol/ pour la *ventana*
P la fille il /kup/ non ¿cómo se dice pegar ?
M coller
P elle /kolc/ la figure de l'oiseau
M Tu as compris l'histoire ? Qu'est-ce qui s'est passé ?
P la fille elle /regard/ el libro dans une librairie
P elle /aSet/ ce livre puis elle /va/ à sa maison *con el libro*
P il /kup/ les figures il /kup/ les images de oiseau
P elle /regard/ que le oiseau /volen/ pour *la ventana*
P et après elle /kol/ les images del oiseau
M mais les images se sont envolées ?
P ah oui *ella pega lo que ha quedado del recorte*

El punto de partida de nuestros análisis es el texto producido por los aprendientes. Este repertorio es un sistema intermediario y desconocido, diferente al de la lengua meta (el francés), pero que está ligado a él (porque es el objetivo del aprendizaje) y al de la L.M. (porque es el sistema lingüístico ya conocido). Debemos entonces recurrir a todas las fuentes de información posibles para reconstruir a partir de este objeto lingüístico (conjunto de

enunciados contextualizados y recogidos a partir de una determinada actividad discursiva) las representaciones conceptuales que le son subyacentes. (NOYAU, 1991).

Para describir estos sistemas de significación no estabilizados es necesario utilizar modelos de representación conceptual independientes de las lenguas en presencia (LE y LM). Este modelo consiste en la descripción notional del contenido semántico de los enunciados a fin de poder reconstruir las relaciones *formas-funciones* y los principios de organización subyacentes.

5 La apropiación de una lengua extranjera: un movimiento alrededor de tres polos

Para Bernard Py (1993) los progresos en la adquisición de una lengua extranjera implican un movimiento del aprendiente alrededor de tres polos: *un sistema, una norma y una tarea*.

El sistema: es la interlengua, es decir el conjunto más o menos organizado y estabilizado de conocimientos lingüísticos en lengua extranjera.

La norma: está constituida por las presiones exteriores que se ejercen sobre el sistema del aprendiente. Presiones sociales si el aprendizaje tiene lugar en medio natural y presiones pedagógicas o institucionales si se produce en el ámbito institucional.

La tarea: es decir todas las tareas lingüísticas que implican el uso de la lengua meta (lengua extranjera).

La relación entre estos tres polos permite definir diferentes perfiles de aprendientes según estos se sitúen con respecto a la lengua meta, a la situación de enseñanza / aprendizaje y a sus actividades en lengua meta.

Desde una perspectiva funcional cada uno de estos factores juega un papel diferente:

a) El sistema reúne las características que en general reconocemos en las lenguas naturales, ya que, a pesar de tratarse de un sistema *inestable*, es un comportamiento verbal gobernado por reglas. Retomando a Py (1993) decimos que es un sistema que tiene cohesión pues organiza signos en niveles, tiene poder referencial, ya que designa objetos presentes o no en las situaciones de comunicación o producción, y recurre a la economía de medios pues es justamente crucial para un hablante de lengua extranjera debutante poder expresarse utilizando medios lingüísticos muy limitados. Es el sistema entonces el que permite al aprendiente crear formas nuevas aún si estas no responden a las reglas de la lengua meta, o interpretar enunciados, aún cuando las interpretaciones constituyan hipótesis aproximativas y provisionarias sobre el sentido.

b) La norma orienta el sistema con respecto a la lengua meta y eventualmente conduce su evolución hacia la lengua meta presentada en contexto escolar. Esta lengua tiene características especiales: el objeto de la enseñanza / aprendizaje (la lengua extranjera) es simultáneamente el medio a través del cual se enseña y se aprende (BESSE-PORQUIER, 1984). Por consiguiente, la lengua es ante todo objeto de estudio y debe ser presentada por un profesor antes de que pueda transformarse en *medio de comunicación*. Por otra parte el input es pre-elaborado y preparado pedagógicamente para esa situación de aprendizaje. Esto implica por consiguiente la percepción parcial, por parte del aprendiente, de un sistema lingüístico que es presentado por un profesor de francés y por un método “destinado a alumnos de todas las nacionalidades” (como lo señalan los autores en los preámbulos). Esta situación contribuye a la construcción de un *modelo* de la lengua meta en función de un manual de lengua, que siempre hace referencia a la norma y a la descripción gramatical, y del discurso del profesor, donde se entrecruzan y contradicen a veces, su propia práctica de la lengua y la referencia a las estructuras del sistema lingüístico enseñado.

La norma ejerce presiones en dos sentidos, por un lado, una presión explícita ejercida por el contexto institucional, y por otro, una presión implícita que se manifiesta cuando los

sujetos aprendientes perciben diferencias entre sus propias producciones y las presentadas por el input.

La relación con la norma juega un papel crucial en el proceso de adquisición de una lengua extranjera pues puede significar un acercamiento progresivo hacia las formas de la lengua meta o provocar fenómenos de fosilización por razones ligadas a la identidad y a la motivación del aprendiente, por un lado, y a la función de los conjuntos pedagógicos e institucionales, por otro.

c) La realización de tareas lingüísticas está relacionada con la apropiación de nuevos medios lingüísticos y con el perfeccionamiento de los recursos considerados poco adecuados después de experiencias nada exitosas. No podemos olvidar que la enseñanza / aprendizaje en contexto escolar está siempre centrada en la forma. Aún cuando los enfoques comunicativos orientan la práctica docente, las únicas situaciones de comunicación en la clase de lengua se limitan a los intercambios profesor - alumno y a los que tienen lugar entre los alumnos con el fin de imitar la comunicación real. La mayor parte de las horas de clase están consagradas al estudio de las estructuras lingüísticas y en consecuencia los estudiantes son orientados a la adquisición de un repertorio lingüístico cuyo eje es la morfología, la sintaxis y el léxico.

6 Elecciones metodológicas

Nuestro punto de partida es describir cómo un mismo sujeto construye su discurso para presentar hechos situados en el tiempo en lengua extranjera y en lengua materna.

Las variables a estudiar en los relatos son, en el plano conceptual, la selección de procesos, la segmentación de procesos en micro-procesos, y las relaciones entre los procesos seleccionados (temporales, aspectuales, causales, intencionales) y en el plano lingüístico, los medios lingüísticos, discursivos y pragmáticos utilizados por la aprendiente para la estructuración de un texto organizado principalmente por la dimensión temporal.

En función de nuestros objetivos y de la situación de adquisición que nos ocupa hemos elegido la población para nuestra exploración y hemos diseñado estrategias para hacer producir los textos y para encarar el análisis del input didáctico.

Nos planteamos el problema de la relación entre enunciador / destinatario pues ella define la situación de comunicación y constituye un factor clave para el análisis de los textos que constituyen nuestro corpus. Todas nuestras producciones fueron solicitadas en situaciones de comunicación especiales: un encuestador solicitó a los informantes que contaran la historia en imágenes que tenían ante sus ojos o, en otras instancias, en actividades lingüísticas de rememoración, que lo hiciera sin mirar la secuencia de imágenes. Pensamos que este tipo de actividades no responde a una necesidad real de comunicación por lo tanto consideramos que la incorporación de otros factores a la situación de enunciación podrían conducirnos a obtener mejores resultados: por ejemplo agregar a esta situación de comunicación un interlocutor, par del enunciador, que no tenga acceso a la secuencia de imágenes. En ese caso la presencia del encuestador no constituiría un factor de inhibición y el informante se sentiría obligado a consignar más detalles para asegurar la comprensión por parte de su interlocutor y tal vez obtendríamos producciones menos restringidas aunque no por eso motivadas por una necesidad real de comunicación.

7 El Corpus: cuatro grandes grupos de datos

7.1 Para un estudio longitudinal

a) Por un lado, producciones obtenidas a lo largo de 5 años. Durante este período entrevistamos a 3 alumnas de una escuela secundaria de Tucumán.

7.2 Para un estudio transversal en todos los niveles del seguimiento longitudinal

b) Datos que recogemos en otra institución del medio. Se trata de relatos solicitados a un grupo de entre 10 y 12 informantes que reciben clases de francés tres veces por semana desde el 7 año, es decir en seis niveles (entre los 12 y 17 años de edad, que abarca la misma franja de edades de los sujetos del seguimiento longitudinal). En cada uno de los niveles solicitamos relatos orales a partir de historias en imágenes en tres tiempos:

- 1- Fuera del aula, en presencia de la historia en imágenes.
- 2- Después de que la profesora ha presentado la historia como parte del input didáctico y ha trabajado en la construcción del relato con el grupo-clase: en instancias de evaluación y control (en forma escrita y oral).
- 3- Nuevamente, fuera del contexto escolar, algunos meses después de realizadas las actividades previstas en el punto 2.

Este grupo de datos constituye un grupo testigo que nos permitirá observar, aunque parcialmente, el input didáctico (construcción de un relato) y analizar:

- a) Qué papel juegan las operaciones cognitivas, ya adquiridas en lengua materna, en la construcción de un relato en lengua extranjera
- b) Qué impacto producen en los sujetos las estructuras lingüísticas frásticas, las formas verbales, los conectores inter-frásticos y de organización textual presentados por el input didáctico (cf. páginas 14 y 15).

7.3 Para un estudio comparativo entre las producciones en Lengua materna y las solicitadas en distintas etapas del proceso de adquisición

c) Otro conjunto de datos está constituido por relatos producidos por todos los informantes a partir de los mismos soportes (historias en imágenes), en lengua materna. Esto nos permitirá establecer comparaciones y analizar el papel que juega L.M. en el proceso de adquisición de la LE.

7.4 Para un estudio comparativo interlingüístico

d) Completamos nuestro corpus con relatos producidos por informantes de las mismas edades que las de los sujetos estudiados cuya lengua materna es el francés (siempre a partir de las mismas historias en imágenes). Este grupo de datos nos brindará un parámetro importante: realizaciones discursivas en Lengua Meta.

La articulación del estudio de todos estos factores con el análisis longitudinal (en un período de 5 años) y el transversal (por niveles) de la adquisición del francés, nos orientará para resolver interrogantes sobre la relación entre la progresión didáctica del “input”, la evolución de las interlenguas construidas por los aprendientes y las preferencias de conceptualización.

8 La rememoración de historias: una técnica que permite obtener relatos *bien contruidos*

En las versiones de historias producidas en presencia del soporte icónico, las situaciones narradas en L.E. y en L.M. dependen en gran medida de la secuencia de imágenes. Los informantes tienden a describir lo que ven sin dejar de lado por ello los comentarios evaluativos.

la historia esta se trata de una chica que iba pasando y vio un libro de pájaros entró y lo compró y se fue a su casa caminando con el libro cuando llegó a su casa cortó la figura de un pájaro y los pájaros se hicieron realidad cobraron vida y la chiquita esta agarró la figura del pájaro y la colgó en su dormitorio

la fille /regard/ *el libro* de oiseau
il /aSet/ de livre
elle /va/ à sa maison et /kup/ *la figurita*
de l'oiseau
les images de oiseaux /vol/ pour la fenêtre
la fille /kole/

Las tareas de rememoración, por el contrario, revelan un trabajo de interpretación personal que se manifiesta a través de las explicaciones y los comentarios que se apoyan en saberes compartidos, conocimientos del mundo o surgen de la imaginación de los informantes:

había una vez una chiquita que quería comprar un libro para recortar entonces cuando iba por la calle vio un libro entró a la tienda y le compró al señor cuando llegó a la casa comenzó a recortarlo y cuando terminó de recortarlo tomaron vida y salieron volando entonces le contó a los padres y los padres no le creyeron pero como ella sabía que era verdad fue y pegó los recortes en la pared

il y a une petite fille que /regard/ un livre des images
après il /a~tr/ à la librairie et /dema~d/ à le commerçant
ça /kut/ combien
il /return/ à sa maison contente et /simaZin/qu'elle /kup/
les images des oiseaux et que /vol/ pour la fenêtre et que
/kly/ les images de le livre pour /rekorde/ ces expériences

Una representación formal de la estructura general de un relato (un relato *bien hecho*) contiene una serie de elementos que se organizan respetando un orden determinado) parecería actuar de manera más eficaz en las tareas de rememoración. En efecto, hemos notado que, en este tipo de actividades, que los informantes se desprenden de las imágenes y llegan a construir relatos bien estructurados tanto en L.M. como en L.E.

9 Estudio del *input* didáctico

Nuestra reflexión surge de la siguiente constatación: los modelos textuales en Lengua Extranjera presentados en el aula son reproducidos casi fielmente por el aprendiente en las instancias de evaluación escrita (formativa y sumativa), sobre todo en lo que se refiere al *re-empleo* de estructuras aprendidas. Sin embargo, producciones orales solicitadas varios meses después de las evaluaciones antes mencionadas, fuera del ámbito institucional, a partir de los mismos soportes, muestran una construcción de texto que responde fundamentalmente a una estructura cognitiva ya adquirida en lengua materna y no reproducen necesariamente el modelo textual didáctico.

Es importante tener en cuenta que se trata de la adquisición *guiada* del francés, en un país alejado de las zonas francófonas, donde la lengua meta es presentada a través del material pedagógico (manuales de *Francés Lengua Extranjera* o *documentos auténticos*) y de un profesor (cuya L.M. es la misma que la de los alumnos).

Consideramos y observamos:

- Los materiales pedagógicos seleccionados (Estudio crítico de los manuales de lengua y de los documentos utilizados por el profesor).
- La progresión didáctica efectivamente realizada en lo que se refiere a contenidos gramaticales, lexicales y de construcción textual paralelamente a lo que muestran los resultados de los análisis de los datos: presencia o ausencia de elementos enseñados y presencia de elementos no enseñados.
- La interacción profesor-alumno y alumno-alumno en clase de francés.
- Los tipos de textos presentados vs. tipos de textos solicitados en tareas de producción a los alumnos.
- La institución educativa: ubicación de la asignatura dentro de la currícula, número de horas asignadas al dictado de la misma, etc.

A través de:

- La observación directa: Entrevistas con directivos del establecimiento, profesores y alumnos.
- La descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El análisis crítico del material didáctico, de la metodología empleada y de los contenidos enseñados en lo que respecta a la enseñanza de los medios lingüísticos para la construcción de relatos.

10 Un ejemplo de encuesta: representaciones y discurso del profesor

A- Acerca de la tarea personal y áulica:

- 1- ¿Qué objetivo tiene la enseñanza-aprendizaje de una L.E. en la escuela?
- 2- ¿Qué objetivos se propone en su tarea diaria?
- 3- De acuerdo a estos propósitos: ¿Cómo organiza la actividad en clase? ¿Cómo trabajan sus alumnos? ¿Usa otros materiales además del método?
- 4- ¿Cómo mide Ud. los resultados del trabajo realizado? ¿Cómo comprueba si los alumnos aprenden? ¿Cómo procesa y considera los resultados? (momentos, instrumentos, tipos de actividades, tipos de evaluación).
- 5- ¿El error es siempre sancionado? ¿Permite a sus alumnos expresarse libremente sin temor a cometer errores? ¿Los interrumpe aún cuando logran producir un mensaje coherente pero gramatical o sintácticamente “incorrecto”?
- 6- Fuera del ámbito institucional, ¿evalúa Ud. el desempeño de sus alumnos en ocasión de algún intercambio espontáneo? (viajes a países de habla francesa, intercambio de correspondencia, etc.).

B- Acerca de su relación con la institución:

- 1- ¿La organización diagramada por la escuela contribuye a lograr los objetivos que Ud. se propone? (distribución horaria, organización departamental, sistema evaluativo institucional, relación con gabinete de medios audiovisuales, asesoría pedagógica, relación con los padres, clases de apoyo, etc.).
- 2- ¿Qué modificaciones propondría para mejorar la situación de adquisición de la L.E.?

- 3- ¿Se interesa por los problemas del diseño curricular jurisdiccional? ¿Cree que los profesores pueden intervenir para lograr modificaciones?

11 Pruebas realizadas en el ámbito escolar en instancias evaluativas:

Creemos que:

- Los textos obtenidos en instancias evaluativas responden a modelos textuales descriptivos en los que los aprendientes re-emplean estructuras lingüísticas trabajadas en clase. Esto se traduce en una reproducción de la micro-estructura del modelo de texto presentado.
- Sin embargo las producciones orales solicitadas fuera del ámbito escolar, varios meses después, muestran que la aprendiente privilegia el funcionamiento global del texto: lo construye en función de la pregunta formulada por interlocutor (Quaestio)².

Las experiencias:

Es importante señalar que las formas verbales correspondientes al presente y al passé-composé habían sido enseñadas por el profesor antes de la realización de las experiencias y que por otra parte son presentadas por el manual. Sin embargo estos compartimentos verbales no se reflejan por medio de categorías en el lecto de los aprendientes. El esquema VO (que equivale a una forma verbal simple) elegido para la formulación de los procesos de la trama del relato puede ser formulado como V+e si el informante solicita el verbo al encuestador: “comment dit-on *pegar*?”, *coller* responde el encuestador, y el aprendiente dice /*kole*/ repitiendo la forma proporcionada por su interlocutor sin *hacer la transformación* pertinente.

Por el contrario, el léxico y las estructuras lingüísticas *fijas* del tipo *C'est combien?*, *ça coûte combien?*, *oh là là!*, enseñadas por el profesor y presentadas por el método, son reutilizadas por los aprendientes en sus producciones fuera del contexto institucional:

- “une fille /regard/ dans une librairie une livre des oiseaux
- “il /a~tr/ à /demande/ si /se/ combien ”
- “il /koe/ les oiseaux et *Oh là là* les oiseaux /vol/”
- “il /dema~d/ à le commerçant *ça /kut/ combien*”

Los rasgos más sobresalientes del input escolar se manifiestan en todos los textos a través del re-empelo del léxico verbal y nominal enseñados en clase y que reaparecen en la mayor parte de los textos analizados:

“le chien est **désolé**” - “le chien **ne fait pas peur**” - “le chien **ne fait rien**” - “une homme **met un panneau**” - “les deux **sont très fâchés**” - “il **se moque** parce que le chien c'est petit” - “le vendeur **heurte** l'arbre”

Las huellas de un trabajo previo sobre la construcción del relato y sobre el funcionamiento global del texto son también evidentes. Casi todos los informantes lograron construir un relato coherente:

Situación inicial : “Il y a un homme, un garçon et un chien. L'homme /me/ un panneau qui /di/ chien dangereux”

- Desarrollo de la acción: 1) “Monsieur Delevaux, le vendeur /ariv/”
 “Un vendeur passe”
- 2) “quand le monsieur /regard/ le panneau il commence à rire
 le vendeur commence à /serir/ du chien”
 “il se /mok/ **parce que** le chien /se/ petit”
- 3) “le vendeur /a~tr/ à la maison sans problème **parce que**
 le chien /nepa/ dangereux”
 “il /a~tr/ **parce que** le chien /nefepa/ peur”
- 4) “quand le vendeur /kit/ la maison dans son vélo **alors** le
 chien /e/ désolé”
 “le vendeur /kit/ la maison et le chien /c/ triste”
 “le vendeur /sor/ de la maison...et continue /a~ria~/...et
 Pierre /e/ très fâché”
 “quand il /e/ fatigué de rire il /mo~t/ sur son vélo et il
 parte”
- 5) “le vendeur heurte l’arbre”
 “alors l’homme /to~b/ avec un arbre”
 “alors il *choque* contre l’arbre”
 (alors marque ici le déplacement de la référence
 temporelle)
 “le vendeur /to~b/ du vélo”

Situación final: “le chien /ri/”
 “Pierre, Luc et Didier /ri/ de le vendeur”
 “le chien /ri/ pour l’accident”

Evaluación : “Damien /piens/ que ***finalmente*** le chien /se/ dangereux”
 “**alors** le chien *sí* /ete/ dangereux”
 “**alors** : le chien /e/ dangereux”
 “***finalmente*** le vendeur /pa~s/ qui le chien /e/ dangereux”

La coherencia en el nivel global está asegurada por la presencia de medios lingüísticos (conectores, por ejemplo) que marcan en el nivel local (conexidad) y en el nivel de la macro-estructura (relaciones entre las macro-proposiciones del texto), un movimiento lógico y causal que relaciona los hechos presentados. Esta coherencia interna es también inferible a través de relaciones semánticas implícitas que se pueden deducir del contexto: *quand le monsieur /regard/ le panneau il commence à rire.*

El contraste de situaciones que provoca la risa del vendedor en la historia puede ser comprendido a partir de lo *ya dicho* y de las inferencias pragmáticas del tipo *le chien n’a pas l’air d’être dangereux*. La unidad está asegurada en estos relatos por la evaluación final explícita *maintenant le /komersja~/ /save/ que le chien /e/ dangereux* o implícita *le vendeur /to~b/*. *Luc, Pierre et le chien /ri/ de le vendeur.*

De acuerdo con lo observado, señalamos que las estructuras lingüísticas y el léxico, que forman parte del input didáctico, son voluntariamente almacenados por los alumnos en la memoria a corto plazo en vistas a ser reutilizadas en la instancia de evaluación. Sin embargo, los resultados de los análisis contrastivos muestran que, a largo plazo, el sujeto es capaz de construir el mismo tipo de texto, conservando la organización de la macro-estructura, en función de una representación global. Es decir que los aprendientes pondrían en práctica operaciones cognitivas ya adquiridas en lengua materna que tienen que ver con el

funcionamiento de representaciones de determinados modelos textuales. Esto les permite, en las primeras etapas de la adquisición de la L.E., construir un texto coherente. Por lo tanto pensamos que los aprendientes son capaces de resolver determinadas tareas lingüísticas en L.E. a pesar de no haber adquirido aún la totalidad de medios lingüísticos adecuados. Creemos que potencian el funcionamiento de estructuras cognitivas ya adquiridas para montar un plan de texto coherente en el nivel global.

Las características de nuestra situación de enseñanza/aprendizaje del francés son especiales ya que las posibilidades que tienen profesores y alumnos de tener contacto con francófonos o con medios de comunicación francófonos son muy limitadas. Esto nos lleva muchas veces a cuestionarnos la mencionada dimensión comunicativa de la enseñanza de la L.E.. Sin embargo, después del análisis de las experiencias anteriormente citadas, creemos que los mejores resultados se obtienen a partir del trabajo sobre situaciones plausibles aún cuando estas se presenten como ficticias y forzadas en función de la clase de lengua.

Ahora bien, nos permitimos preguntarnos: Si las instancias evaluativas conducen a los alumnos a almacenar estructuras lingüísticas que tal vez desaparecerán a largo plazo, ¿no sería prioritario optimizar las capacidades de organización textual que los aprendientes ya poseen a fin de que la integración de las estructuras lingüísticas adecuadas se efectúe de manera más eficaz? Creemos que la respuesta a este interrogante es un desafío a enfrentar en el interior de la práctica pedagógica.

12 CONCLUSIÓN

La adquisición de lengua extranjera: *Una construcción creativa*

Los resultados de diversas investigaciones en los últimos 20 años han demostrado que el proceso de adquisición de una lengua extranjera debe contemplarse como *construcción creativa*, como una construcción gradual y progresiva de la lengua que está en proceso de aprenderse. Así podemos entender porqué el aprendiente no acepta ni incorpora espontáneamente las *estructuras y reglas* que el input didáctico le presenta. El sujeto que aprende las construye, intenta utilizarlas, compararlas, ubicarlas en su sistema y también reformularlas. Es decir, que haciendo uso de toda sus capacidades lógicas estructura y re-estructura el material lingüístico disponible en conjuntos significantes que aseguran la transmisión (producción) y la recepción (comprensión) de información.

Creemos que las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras deben tender a facilitar y acelerar la configuración de las *gramáticas adquiridas* como parte de un proceso natural de construcción de un nuevo sistema lingüístico sin dejar de mostrar *la gramática de la lengua meta* pero tolerando el *error* y flexibilizando las instancias evaluativas y de control.

En muchos casos las actitudes de la docencia intentan, por un lado, forzar el comportamiento verbal de los aprendientes encuadrándolos dentro de modelos estructurales fijos y, por otro, de limitar arbitrariamente sus producciones lingüísticas sin tener en cuenta que estos experimentan la necesidad de expresarse en lengua extranjera en situaciones de comunicación *plausibles*. Estas prácticas, desgraciadamente, no hacen más que retardar en gran medida la adquisición de una lengua extranjera y en el peor de los casos, interrumpirla definitivamente.

Notas

¹ Klein & Stutterheim (1987). Desde la semántica textual proponen que todo texto está determinado por una pregunta (*Quaestio*) subyacente y por una representación global del contenido. El texto es así definido como una respuesta compleja a dicha pregunta.

Bibliografía

- ADAM, Jean Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan Université, 1992.
- AVILA, M.H., BLUNDA, A.M., ESTURO DE PAROLO, B., VILFECCHIO, M.E. Modelos textuales y competencias efectivamente adquiridas en lengua extranjera en medio institucional. In **Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística** (en prensa), 1998.
- BANGE, Pierre (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelle. **AILE 1**. Paris: Association Encrages, 1992.
- BRUM DE PAULA, M. **L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère: contextes d'émergence et de structuration**. Thèse de Doctorat dirigée par M. le professeur Colette Noyau, Université de Paris X-Nanterre, 1998.
- GARAT, Josefina. **L'acquisition de la temporalité par des apprenants en milieu institutionnel, professeurs de FLE: études longitudinales** Thèse de Doctorat dir. par le professeur Colette Noyau, Université Paris X, 1996.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. **Grammaire et Didactiques des langues**. Paris: Hatier-CREDIF, 1984.
- FAYOL, Michel. **Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive** Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- FRANÇOIS, Jacques. Classement sémantique des prédications et méthode psycholinguistique d'analyse propositionnelle. **Langages 100**. Paris: Larousse, 1990.
- GAONACH, Daniel. Acquisition et Utilisation d'une Langue Etrangère. L'Approche cognitive. In **LFDM: recherches et applications**. Paris: Hachette, 1990.
- _____. **Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une L.E** Paris: CLÉ International, 1979.
- KLEIN, Wolfgang. **L'Acquisition de Langue Etrangère**. Paris: Armand Colin, 1989.
- KLEIN Wolfgang & Christiane von STUTTERHEIM. Quaestio und referenzielle Bewegung in Erzählungen. **Linguistische Berichte 109**, 1987.
- NOYAU, Colette. **La temporalité dans le discours narratif: construction du récit et construction de la langue**. (Vol I). Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII, 1991.
- PERDUE, Clive. **Connaissances en Langue Etrangère. Méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère**. Thèse pour le Doctorat D'État, Université Paris VIII, 1990.
- PY, Bernard. L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. **Aile 2**. Paris: Association Encrages, 1993.
- TREVISE, Anne. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. **Encrages**, n° spécial de linguistique appliquée. Vincennes: Université de Paris VIII, 1979.
- TREVISE, Anne et PORQUIER, Rémy. Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ?. In **Langue Française 68**. Paris: Larousse, 1985.
- VERONIQUE, Daniel. Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. **Aile 1**. Paris: Association Encrages, 1992.

- VILLECCO, Maria Elena. Récit et temporalité en langue maternelle et en langue étrangère chez des élèves de collège en Argentina. Communication au Colloque 'Récit et temporalité en langue première et en langue étrangère : structuration du discours et structuration de la langue'. Université Paris X, 1996.
- VILLECCO, María Elena. **Développement de la temporalité dans le récit chez une adolescente hispanophone apprenante de français en milieu institutionnel** Mémoire de D.E.A., Université de Paris X, 1997.