

La enseñanza-evaluación integrada de la oralidad reflexiva en las situaciones de aprendizaje de lectura entre pares en la enseñanza primaria y secundaria

Integrated Teaching and Evaluation of Oral Reflexive in Situations of Peer Learning in Reading in Primary and Secondary Education

Lizanne Lafontaine*
Manon Hébert**

Recibido: 25 de julio del 2013 /Aceptado: 5 de octubre del 2013

Resumen

En un trabajo anterior se describió el primer objetivo de esta investigación que consistía en extraer las características lingüísticas de las conductas de justificación en los círculos de lectura entre pares (Hébert-Lafontaine, 2013). Aquí se describen los otros dos objetivos de la investigación: a) experimentar la enseñanza explícita de la expresión oral reflexiva en integración con la lectura literaria y b) analizar/comparar, en un estadio preliminar, los efectos de una enseñanza de este tipo sobre la capacidad de reformular su discurso por parte de alumnos de los últimos años de enseñanza primaria (10-12 años) y de la secundaria media (13-14 años), los cuales han discutido una misma novela y se han beneficiado de la misma enseñanza en expresión oral.

Palabras clave: enseñanza-evaluación, oralidad reflexiva, justificación, reformulación, progresión del aprendizaje, enseñanza primaria, enseñanza secundaria

Abstract

The first objective of this study, described in a previous article, was to identify the linguistic characteristics of justification behaviours in peer reading groups (Hébert-Lafontaine, 2013). The present article will describe the study's two other objectives: a) test the explicit teaching of exploratory talk as part of lessons in reading literature and b) analyze and compare, at this preliminary stage, the effects of these lessons on the ability to reformulate comments in grade 6 (aged 10-12) and grade 8 (aged 13-14) students having read the same novel and received the same oral skills lesson.

Keywords: teaching, evaluation, exploratory talk, justification, reformulation, learning progression, primary, secondary

* Profesora titular, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá. Correo electrónico: lizanne.lafontaine@uqo.ca

** Profesora adjunta, Universidad de Montreal, Canadá. Correo electrónico: manon.hebert@umontreal.ca

Introducción

Este artículo es la continuación del texto titulado “La expresión oral reflexiva en los círculos literarios: características lingüísticas de las conductas de justificación en situación de interacción entre pares”. Hemos llevado a cabo una investigación cualitativa, de 2009 a 2013, en cuatro clases de los últimos años de primaria (alumnos de 10-12 años) y tres clases de tercero de secundaria (alumnos de 14-15 años) en las regiones de Montreal (medio urbano) y de los Laurentides (medio semirural), en Quebec, donde los alumnos han formado círculos de lectura entre pares (CLP) leyendo la novela de ciencia ficción *El Dador* de Lois Lowry.

Estas regiones presentan dos medios lingüísticos diferentes: multiétnico en la región de Montreal y monolingüe francófono en la región de los Laurentides. Perseguíamos tres objetivos: 1) determinar las características lingüísticas del género de expresión oral que constituyen los CLP y las diferencias dependiendo de la edad; 2) crear talleres de enseñanza de la expresión oral adaptados a este género reflexivo que trataran, entre otras cosas, de la reformulación y la justificación; 3) observar cómo y en qué puntos ciertos alumnos, dependiendo de su edad y del nivel de sus habilidades, manifiestan o no señales de progresión en la expresión oral en este contexto.

En este artículo recordaremos brevemente, en primer lugar, la problemática de la enseñanza de la expresión oral reflexiva y situaremos las corrientes teóricas sobre la enseñanza de la expresión oral en las cuales se inscribe nuestro estudio. A continuación expondremos el modelo didáctico de la producción oral (Lafontaine, 2001) utilizado en la fase de experimentación, que consistía en integrar la enseñanza de la expresión oral en un modelo de enseñanza transaccional en lectura (objetivo 2).

Más tarde, presentaremos en detalle el desarrollo de la experimentación, incluyendo las etapas que hemos seguido para la enseñanza de la expresión oral

(referidas a la reformulación y a la justificación) y experimentado en las clases de los últimos años de la primaria y la secundaria media. Expondremos la metodología que pensamos utilizar para analizar los efectos que a lo mejor esta enseñanza puede tener sobre el nivel de eficacia de los intercambios en un plano cognitivo (es decir, conseguir justificar bien las reacciones y opiniones con respecto a una lectura), y también en qué se distinguen o no se distinguen los alumnos de primaria de los de secundaria (objetivo 3). Finalmente, presentaremos algunos resultados preliminares sobre el uso de la reformulación.

Problemática

La enseñanza-evaluación de la expresión oral integrada en el aprendizaje, según se recomienda en el programa quebequense de estudios para la enseñanza primaria (Ministerio de la Educación de Quebec, 2001, p. 91), constituye una gran dificultad en una clase inclusiva (que tiene como objetivo integrar a alumnos de todo tipo), para la cual la investigación no ha ofrecido aún muchas propuestas concretas. De acuerdo con el enfoque integrado de Nonnon (1999, p. 8), en cada materia habría que llegar a formalizar las diferentes prácticas de verbalización en función de la especificidad del contenido discutido y de los aprendizajes pretendidos. Sabemos muy poco sobre la particularidad de la verbalización en los círculos de lectura entre pares, un género informal en el que la conversación, el diálogo y la controversia se mezclan durante la coconstrucción de interpretaciones (Jacques, 1988).

Se trata de un tipo de expresión oral espontáneo e interactivo en una situación en la que entran en juego muchas competencias. Un tipo de expresión oral “para aprender” y no “que aprender” porque, ante todo, sirve para construir los conocimientos en interacción. Un tipo de expresión oral calificado como “reflexivo” por ciertos autores (Jaubert y Rebière, 2002). ¿Cómo enseñar-evaluar en una situación como esta, de interacción entre pares, las habili-

dades de citar un pasaje, cuestionar a un compañero, reformular o contradecir un enunciado, y cómo varía todo esto con la edad? Esta falta de conocimientos detallados lleva a los enseñantes a utilizar muy a menudo los círculos de lectura de manera indiferenciada: saben poco sobre cómo distinguir las nociones específicas relacionadas con la expresión oral y la lectura que convendría que enseñaran y, en el decir de Lafontaine (2001), aún menos sobre cómo evaluarlas y pensar sobre su progresión.

Además, numerosos estudios han demostrado que los enseñantes no saben cómo enseñar la expresión oral ni cómo evaluarla (Dolz y Schneuwly, 1998). La expresión oral como objeto y medio de aprendizaje se enseña raramente en las clases de francés, si bien muchos estudios recomiendan una enseñanza explícita de la expresión oral (Dolz y Schneuwly, 1997; Lafontaine y Messier, 2009). He aquí por qué hemos puesto en práctica un modelo didáctico contrastado de la producción oral, el de Lafontaine (2001), inspirado en la enseñanza de la expresión oral por medio de los géneros (Dolz y Schneuwly, 1998), y que parece favorecer el aprendizaje real de la expresión oral por parte de los alumnos (Dumais, 2008; Messier y Roussel, 2008).

Marco teórico

Explicaremos aquí las corrientes teóricas sobre la expresión oral en las que se inscribe nuestro proyecto, así como las características de la expresión oral reflexiva en los planos lingüístico y discursivo que hemos escogido observar. A continuación presentaremos las bases del modelo didáctico de Lafontaine (2001) puesto a prueba en nuestro proyecto.

La perspectiva socio interaccionista

La perspectiva sociointeraccionista de la adquisición de lenguas le atribuye a la interacción social un papel central en los procesos de adquisición (Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon y Pochon-Berger, 2008). Este enfoque praxeológico establece

la primacía de los usos sobre la de los sistemas (Mondada y Pekarek, 2000, p. 10) con respecto a dos elementos. Primero, la enseñanza de la expresión oral no se limita a la lengua concebida como un inventario estático de formas y reglas combinatorias predefinidas que simplemente operarían en el discurso. En segundo lugar, la adquisición no se reduce a una interiorización de conocimientos y prácticas lingüísticas, sino que incluye también el desarrollo de capacidades de participación en comunidades de prácticas, por ejemplo, los círculos literarios en los que trabajamos aquí.

Además, la perspectiva sociointeraccionista permite entender mejor las competencias de interacción y organización del discurso en interacción (Fasel, Pekarek-Doehler y Pochon-Berger, 2009; Berger, 2008). En efecto, esta competencia lingüística integra recursos lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos e interaccionales indisolublemente ligados a otros recursos, como tomar la palabra, argumentar, introducir un nuevo tema de conversación, etc., de la manera que lo hacen los alumnos en los CLP. El carácter localizado de esta competencia hace, sin embargo, que sea difícilmente observable. Igualmente, la perspectiva sociointeraccionista permite comprender mejor la especificidad de las comunidades discursivas o de aprendizaje en cada materia (Bernié, 2003; Bouchard, 2004); por ejemplo, analizar mejor el contrato comunicativo esperado en clase de literatura y en la “justificación” como tipo de discurso, llevado a cabo aquí en interacción en los círculos de lectura entre pares.

La expresión oral reflexiva

La expresión oral reflexiva les permite a los alumnos construir conocimientos por medio del lenguaje oral, como en los círculos literarios, en los cuales los alumnos discuten de literatura y estrategias de lectura. Este tipo de expresión es, en primer lugar, medio de enseñanza, porque es el vehículo utilizado para expresarse en actividades en subgrupo sobre la lec-

tura. Asimismo, sirve para retroactuar, ayudar a los compañeros, gestionar los intercambios y desarrollar y expresar el pensamiento (Hébert, 2003). Pero también puede convertirse en objeto de enseñanza cuando se enseña de manera explícita, a fin de llevar a los alumnos a hacerse cargo de su comunicación oral de manera consciente. En el caso de la expresión oral reflexiva, Crinon (2002) explica:

Las actividades lingüísticas, orales y escritas, no constituyen una simple transcripción de ideas preexistentes, sino que contribuyen a la construcción de conocimientos y a la activación de representaciones mentales. El lenguaje, concebido como “artefacto cultural” e “instrumento mediador” del pensamiento, es indisolublemente el lugar de la interacción social y de la elaboración cognitiva. (p. 123)

La expresión oral reflexiva a menudo lleva a los interlocutores a tomar en cuenta al destinatario, a demostrar una escucha activa, a reformular para asegurarse de haber comprendido bien lo que el otro ha dicho, a justificar, a hacer los enunciados propios explícitos —por ejemplo, la elección de su estrategia de lectura en los CLP—, a cuestionar, a apoyar, a desarrollar su pensamiento y a reconstruir su visión del mundo (Chabanne y Bucheton, 2002; Bouchard, 2004; Lusetti, 2004). Igualmente, es una ocasión de construir conductas discursivas propias de la situación de comunicación; por ejemplo, explicar y justificar en el caso de los círculos de lectura entre pares (Dreyfus y Cellier, 2000; Lafontaine y Blain, 2007).

Además, es una herramienta de reflexión cognitiva y metacognitiva utilizada por los alumnos para aprender (Chabanne y Bucheton, 2002). Finalmente, según Lusetti (2004), trabajar la expresión oral reflexiva como objeto de enseñanza en la clase les permite a los enseñantes proponer objetos concretos de enseñanza/aprendizaje de la expresión oral, inculcar a los alumnos estrategias de aprendizaje y añadir placer a la tarea oral.

Características lingüísticas y discursivas de la expresión oral reflexiva en los círculos literarios: el caso de la reformulación y la justificación

En nuestro artículo anterior presentamos algunos resultados de análisis de CLP que nos han permitido extraer algunas características de este tipo de expresión oral reflexiva. Aparecieron dos nociones centrales en el plano lingüístico y en el plano discursivo, a saber: la reformulación y la justificación.

La reformulación

Sabemos que la lengua no puede “ser reducida a un código cuya puesta en marcha traduciría un pensamiento construido de antemano, independientemente de este pensamiento” (Jaubert, 2005, p. 2; 2002). Como “todo discurso se construye a partir de enunciados reales o potenciales que lo han precedido o van a venir” (Jaubert, 2005, p. 3), la reformulación ocupa un lugar importante en los intercambios entre los locutores, particularmente en los círculos de lectura entre pares, una situación de comunicación que exige una comprensión clara de los enunciados de los otros. Aparecida en las investigaciones en lingüística a principios de los años ochenta, gracias a los trabajos de análisis de interacciones verbales de Elisabeth Gülich y Eddy Roulet, la reformulación se integra habitualmente en una perspectiva interaccionista como elemento constitutivo de un intercambio entre interlocutores.

Convendría recordar a este respecto que la interacción verbal se apoya sobre la constatación de que, en un intercambio oral, la utilización del lenguaje por parte de un locutor no tiene como único objetivo expresar un contenido, sino también influenciar a sus interlocutores. De esta manera, desde una perspectiva interaccionista, la reformulación, como afirman Pekarek-Doehler y Pochon-Berger (2010, p. 117), es un “recurso localizado [y] estrechamente articulado en su entorno discursivo”. Dicho de otra manera, una actividad lingüística como la reformu-

lación depende siempre de su contexto de producción (Jaubert, 2005).

Diversos autores han definido la reformulación. Gülich y Kotschi (1987), ciertamente los más citados, la definen como una operación lingüística que establece una relación de equivalencia semántica entre un enunciado de origen *x* y un enunciado reformulador *y*, marcada por un marcador de reformulación *R*. Para nuestro estudio hemos retenido que, en un intercambio oral en interacción como los CLP, el locutor puede, por una parte, reformular el enunciado de los otros o sus propios enunciados, lo que García-Debanc y Volteau (2007, p. 312) llaman la *autorreformulación* o la *heterorreformulación*. Por otra parte, los locutores pueden reformular con el fin de: repetir, rectificar o sintetizar los enunciados.

La justificación

Los análisis que hemos realizado durante el primer año han revelado que las conductas discursivas dominantes en las CLP son sobre todo del orden de la justificación. De hecho, según Fasel Lauzon (2009, p. 27), el discurso justificativo está relacionado con las creencias y es subjetivo, lo que corresponde en general al tipo de contenido discutido en los CLP de este tipo, si bien encontramos también explicaciones, es decir, enunciados relacionados con hechos establecidos y objetivos. La estructura de la explicación incluiría tres fases: una apertura, es decir, una problematización sobre el objeto de discusión; un núcleo, esto es, la resolución del problema; y una clausura, es decir, una marca de recepción o de ratificación de la explicación (Fasel Lauzon, 2009, p. 30). Hemos postulado que lo mismo podía ser verdad para la estructura de la justificación.

El modelo didáctico de la producción oral de Lafontaine

En primer lugar, presentaremos los orígenes del modelo didáctico de Lafontaine (2001), a partir del cual se realizó, en nuestra experimentación, la en-

señanza de la expresión oral reflexiva, así como las etapas y el lugar que ocupa en ella la enseñanza explícita.

Orígenes del modelo

Este modelo se sitúa en la corriente teórica de la enseñanza de la expresión oral por géneros definida por Dolz y Schneuwly (1998); es decir, la enseñanza de discursos orales (círculos literarios, debates, discusiones, presentaciones, etc.) que pueden tratar sobre textos corrientes (artículos de enciclopedia, artículos de periódico, recetas, etc.) así como sobre textos literarios (novelas, cuentos, novelas cortas, etc.). Los géneros son también prácticas orales socializadas que los alumnos pueden encontrar en la televisión y en la vida cotidiana; por ejemplo: debates y discusiones, en concreto discusiones sobre novelas, como los CLP. Una vez determinados estos géneros se pueden entonces elaborar objetivos de enseñanza precisos.

Para ilustrar estas ideas, Schneuwly, de Pietro, Dufour, Érard y Haller (1996-1997) sostienen que la enseñanza de la expresión oral debe estar relacionada sobre todo con formas de expresión oral bien definidas y reguladas desde el exterior, tales como las situaciones de comunicación pública. De esta corriente han surgido también los dos estatutos de la expresión oral: la expresión oral como medio de enseñanza, es decir, un tipo de expresión oral al servicio de otros aspectos del francés (p. ej., corregir un ejercicio de gramática en voz alta o realizar un debate oral para entender la estructura escrita del texto argumentativo) y como objeto de enseñanza: la expresión oral enseñada por sí misma a partir de objetivos precisos de enseñanza como el volumen de la voz, la reformulación o la utilización apropiada de apoyos visuales en una presentación (Dolz y Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001).

Etapas del modelo

Inspirado en el modelo suizo de Dolz y Schneuwly (1998), el modelo didáctico de la producción

oral de Lafontaine (2001), elaborado en contexto quebequense, se distingue del primero porque propone añadir los parámetros de la situación de comunicación y sugiere cuatro tipos de talleres de formación. Propone asimismo una manera de proceder que toma en cuenta la expresión oral como objeto de enseñanza en tres grandes etapas (véase la tabla 1):

- Etapa 1: la intención de comunicación general es presentada a los alumnos y toca todos los apartados del francés trabajados en la secuencia (p. ej., leer una novela para formar CLP y redactar un diario de lectura).
- Etapa número 2: los enseñantes planifican la situación de comunicación en un plano didáctico tomando en cuenta cuatro parámetros: 1) la integración de prácticas de lectura y escritura en la expresión oral (en el mencionado proyecto se trata de leer una novela, de discutir sobre ella en CLP y escribir paralelamente un diario de lectura); 2) la presentación de temas significativos, centrados en lo vivido por el alumno, o no significativos, pero que los enseñantes convierten en interesantes poniéndolos en situación —[en nuestro caso, la presentación de la novela *El Dador*; -] 3) tomar en cuenta los intereses de los alumnos (participar en una actividad de expresión oral en equipo —los CLP—, desempeñar papeles precisos: animador o ponente, utilizar el equipo para filmarse y escucharse de nuevo, etc.); 4) tomar en cuenta a la audiencia (en el mencionado proyecto a los alumnos se les invita a reflexionar en el momento en el que reformulan, justificando su estrategia y hacen su autoevaluación de grupo).
- Etapa 3: el enseñante prevé actividades de expresión oral que integran otros apartados del francés y las organiza según la secuencia didáctica propuesta por Dolz y Schneuwly (1998): producción inicial (realizada sin preparación y dependiendo de los conocimientos anteriores de los alumnos); estado de conocimientos de los alumnos y retorno a sus puntos fuertes y debilidades en esta primera producción; a continuación, talleres de formación en expresión oral (según los objetivos de aprendizaje seleccionados). Los talleres pueden tratar de: 1) los papeles que se van a desempeñar (en relación con el género trabajado; p. ej., animador o ponente en los CLP); 2) tipos de práctica (p. ej., las características propias de cada género, como la justificación); 3) hechos de la lengua (p. ej., el volumen de la voz); 4) técnicas de escucha (p. ej., la reformulación). En cada uno de los talleres se puede efectuar un modelado total y un retorno a los puntos fuertes y debilidades. Finalmente, a los talleres les sigue la evaluación de una producción final.

Tabla 1. Modelo didáctico de la producción oral de Lafontaine

1. Intención de comunicación
2. Situación de comunicación
2.1. Integración de prácticas de lectura y escritura en la expresión oral
2.2. Presentación de temas significativos o no significativos
2.3. Tomar en cuenta los intereses de los alumnos
2.4. Tomar en cuenta a la audiencia

- 3. Actividades de expresión oral planificada e integrada
 - 3.1. Producción inicial
 - 3.2. Estado de conocimientos de los alumnos
 - 3.3. Talleres de formación para la elección (elemento activador, estado de conocimientos de los alumnos, enseñanza y puesta en práctica, retorno en gran grupo)
 - 3.3.1. Aprendizaje de los papeles que desempeñar
 - 3.3.2. Aprendizaje relacionado con los tipos de práctica
 - 3.3.3. Aprendizaje de los hechos de lengua
 - 3.3.4. Aprendizaje de las técnicas de escucha
 - 3.4. Producción final y evaluación

Fuente: Lafontaine (2001).

Aportación de la enseñanza explícita

Además, en el modelo didáctico de Lafontaine, la enseñanza explícita de objetos de enseñanza/aprendizaje de la expresión oral seleccionados por el enseñante ocupa un lugar importante en los talleres de formación en expresión oral. En efecto, la enseñanza explícita y sistemática es particularmente eficaz para enseñar la lengua materna (Gauthier, Bissonnette y Richard, 2013) y resulta provechosa para todos los alumnos —estén en dificultad, en la media de la clase, u obtengan buenos resultados— cuando se enseña una materia estructurada, nueva y compleja, lo que es el caso de la expresión oral (Gauthier *et al.*, 2013).

Las etapas de la enseñanza explícita son el modelaje con ejemplo y contraejemplo, la práctica guiada más o menos dirigida —dependiendo del nivel de los alumnos— y la práctica autónoma (Gauthier *et al.*, 2013). Una práctica cooperativa, realizada entre dos o entre tres, que tiene lugar después de la práctica guiada, puede ser añadida para favorecer el traslado hacia la práctica autónoma (Centro Franco-Ontariano de Recursos Pedagógicos, 2007; Ministerio de Educación de Ontario, 2008). No obstante, la práctica autónoma es necesaria, ya que “el dominio y la automatización de una competencia requieren

un entrenamiento importante” (Rosenshine, 2010, p. 24) para que dicha competencia se convierta en automatismo y no ocupe más espacio en la memoria de trabajo.

El proceso pedagógico

En esta sección describiremos el proceso pedagógico de conjunto en el año de experimentación en clase, lo que corresponde al objetivo número 2 de nuestro estudio. En primer lugar, presentaremos a los participantes seleccionados, las etapas de experimentación y el contexto pedagógico en el cual han sido recogidos los datos; es decir, las diferentes fases de enseñanza de la expresión oral efectuadas, en concreto la de los talleres de formación sobre la reformulación y la justificación.

Participantes

El proyecto se ha llevado a cabo en cuatro escuelas: dos de Montreal y dos de la región de los Laurentides. Estas dos regiones tienen el interés de permitir la comparación entre un medio urbano de alta concentración multiétnica (Montreal) y un medio semirural de muy alta concentración francófona (los Laurentides). Se seleccionaron cuatro clases de primaria (tres de 6° año y una de 5° año, alumnos

de 10 a 12 años) y cuatro clases de secundaria (3° de secundaria, alumnos de 14-15 años), con base en el principio de una muestra de conveniencia compuesta de enseñantes que habían respondido a nuestra propuesta y aceptado trabajar en dúo con un colega de su escuela. Esta selección de grupos de edad se explica por nuestro propósito de observar la progresión entre el final de primaria y el final del primer ciclo de secundaria, y también por el hecho de que la investigadora principal, Manon Hébert, había recolectado datos similares sobre otros niveles de secundaria (1°, 2° y 4°) en estudios anteriores (2003, 2013).

Además, las clases seleccionadas tenían que ser consideradas como “**media**”, o **relativamente representativas** de su región. El índice de desfavorización de las cuatro escuelas era de entre medio y elevado (es decir de 5 a 10 sobre 10). Al principio, el proyecto se organizó así alrededor de ocho enseñantes (cuatro de primaria y cuatro de secundaria) y aproximadamente doscientos alumnos (90 de primaria y 110 de secundaria). Además, se invitó a participar en el proyecto a un consejero pedagógico por escuela ($n = 4$), para asegurar una mejor orientación de los enseñantes y una mejor difusión de los resultados. Sin embargo, hay que señalar que en el camino una enseñante de 3° de secundaria (de los Laurentides) abandonó su participación en el proyecto por motivos personales, lo que redujo la muestra final a siete clases y 170 alumnos.

Desarrollo de la experimentación en clase

El año de experimentación se desarrolló en tres fases: una fase de preexperimentación (= pre-ex) en otoño; una fase de enseñanza de la expresión oral reflexiva en invierno, seguida de una fase de experimentación (= exp) en primavera. En el otoño del 2011, los enseñantes recibieron una formación en el modelo transaccional en lectura de Hébert (2003) que les llevó a efectuar una enseñanza explícita de nociones de literatura y de estrategias de lectura, para luego hacer que sus alumnos discutieran sobre una novela (dejada a la elección del enseñante).

Después de cada uno de los CLP, los alumnos debían redactar comentarios en su diario de lectura. Ya describimos en detalle esta fase en un artículo anterior. Debemos señalar aquí que esta primera serie de CLP realizados en noviembre-diciembre constituyó la etapa de preexperimentación del proyecto, porque los CLP se llevaron a cabo sin ninguna enseñanza explícita previa de la expresión oral, y de esta manera pudieron servir como producciones iniciales en el marco del modelo de enseñanza de la expresión oral aplicado en febrero.

En enero del 2012 los enseñantes fueron invitados a una segunda jornada de formación en el modelo didáctico de la producción oral de Lafontaine (2001). En esta jornada les presentamos los dos talleres de producción oral reflexiva sobre la reformulación y la justificación que pensábamos experimentar, así como el *dossier* sobre la expresión oral que era necesario utilizar con los alumnos, y les invitamos a preparar un tercer taller relacionado con las necesidades de estos. La enseñanza de la expresión oral reflexiva tuvo lugar entre febrero y marzo del 2012. Todas las sesiones de enseñanza fueron filmadas. La enseñanza de los tres talleres, que describiremos en la siguiente sección, se escalonó sobre tres o cuatro semanas, a razón de un taller por semana, aproximadamente. A continuación, de marzo a abril, los alumnos realizaron de nuevo tres CLP sobre una misma novela: *El Dador* de Lois Lowry.

Contexto pedagógico: fases de la enseñanza de la expresión oral reflexiva

La siguiente sección presenta en detalle cómo se ha realizado la tercera etapa del modelo de Lafontaine (véase tabla 1); es decir, la etapa de actividades de expresión oral planificada e integrada para la enseñanza de la expresión oral reflexiva. Describiremos en qué consistían los cursos¹ sobre la producción

¹ En Quebec un curso tiene una duración media de 60 minutos en primaria y 75 minutos en secundaria. El proyecto sobre la expresión oral duró entre 300 y 450 minutos; es decir, de cuatro a ocho cursos por enseñante.

inicial, los tres talleres de formación y la producción final.

Producción inicial y estado de conocimientos de los alumnos

Para iniciar la enseñanza explícita de la expresión oral en invierno, los alumnos rellenaron en primer lugar un formulario retrato de locutor, un documento en el que debían situarse como locutores (situaciones escolares en las que la expresión oral fue una experiencia positiva o negativa, etc.) y autoevaluarse con respecto a sus competencias en expresión oral (p. ej., entonación, volumen de la voz, registro lingüístico). Este retrato de locutor se guardó en un *dossier*, el cual recogía todas las fichas de trabajo y de autoevaluación del proyecto.

La producción inicial es una actividad primordial que les permite a los alumnos realizar una primera actividad de expresión oral sin preparación para confrontarlos con su falta de conocimientos con respecto al género de expresión oral estudiado. Recordemos que en nuestro estudio la etapa de producción inicial comenzó en otoño, cuando los alumnos leyeron la primera novela y realizaron una primera serie de círculos de lectura. De esta manera, para volver a su producción inicial del otoño, escucharon, en primer lugar, a título de elemento activador, un documento sonoro que se refería las dificultades de comunicación entre dos personas. A continuación, para mejorar el estado de sus conocimientos, discutieron entre todos para tomar conciencia de la importancia de una comunicación exitosa y escucharon unos quince minutos de uno de sus CLP, para identificar tres puntos fuertes y tres puntos débiles de su producción oral. Todo esto fue anotado en una ficha de trabajo depositada en su *dossier*.

Talleres de formación

Siguieron tres talleres de formación: dos preparados por las investigadoras (sobre la reformulación y la justificación) y uno por los enseñantes en cola-

boración con su consejero pedagógico, y según las fuerzas y debilidades que habían identificado en sus clases respectivas. Los enseñantes de primaria decidieron preparar talleres complementarios sobre la justificación, en particular, la utilización de la palabra “pues” (*donc*) (Montreal) y sobre el tomar en cuenta al otro (los Laurentides); los enseñantes de secundaria decidieron trabajar sobre la entonación (Montreal) y la escucha activa (los Laurentides).

Lizanne Lafontaine, coinvestigadora, impartió los dos primeros talleres en expresión oral sobre la reformulación y la justificación, a petición de los enseñantes que no se sentían cómodos con la enseñanza de la expresión oral y preferían observar. Recordemos aquí que cada taller debía respetar los principios generales del modelo didáctico de Lafontaine y más específicamente los principios de un taller de formación (Dumais, 2011): a) elemento activador, b) estado de conocimientos de los alumnos, c) enseñanza, d) puesta en práctica y e) retorno en gran grupo.

Taller 1. Sobre la reformulación

a) El elemento activador de este taller fue, en primer lugar, una discusión con los alumnos sobre las diferencias entre resumir y reformular. La enseñante resumió un cuento e invitó a tres alumnos voluntarios a salir de la clase para reformular alternativamente lo que ella había dicho, delante del resto del grupo. La audiencia debía tomar nota de la exactitud de las reformulaciones de sus compañeros. b) Los alumnos compartieron sus observaciones para mejorar el estado de sus conocimientos sobre el acto de reformular (fuerzas y debilidades). c) La enseñante explicó las nociones relativas a la reformulación (agrupadas en un documento de referencia preparado por las investigadoras) e hizo un modelaje ejemplo/contraejemplo de la reformulación. d) Para la práctica guiada y autónoma, los alumnos debieron escuchar extractos de sus CLP, a fin de entender mejor la importancia de la reformulación. e) La

enseñante animó una reunión plenaria para trabajar sobre la justificación, objetivo del segundo taller.

Taller 2. Sobre la justificación

a) El elemento activador fue un retorno al funcionamiento de un CLP y sobre la producción inicial que había permitido señalar las debilidades con respecto a la justificación. A continuación, la enseñante le pidió a un equipo de voluntarios realizar un CLP filmado delante del grupo, para observar si se había efectuado una transferencia de los aprendizajes del funcionamiento del círculo y de la reformulación, y ver también los puntos fuertes y las debilidades de los alumnos con respecto a la reformulación de sus palabras. b) Tras la escucha, los alumnos debían compartir sus observaciones para mejorar el estado de sus conocimientos en el plano de las ideas (justificación) y del lenguaje (reformulación). c) A continuación, la enseñante les pidió a los alumnos formular una definición de la justificación y les explicó las nociones con la ayuda de un segundo documento de referencia y un modelaje ejemplo/contraejemplo

sobre la justificación. d) Siguió una práctica guiada a partir de enunciados relativos a la ciencia ficción (tipo de discurso relacionado con la novela estudiada); y después, una práctica cooperativa en dúos, en la que los alumnos debían justificar un enunciado y recibir la retroacción de su compañero. Se realizó un CLP sobre la novela corta leída y preparada como deber, a título de práctica autónoma. e) De retorno en plenaria, la enseñante volvió al taller y trazó la conexión con los próximos CLP.

Producción final

En primavera, para la fase de experimentación, cada CLP funcionó como sigue: los alumnos leían las páginas exigidas de la novela, preparaban de tres a cinco papeles autoadhesivos que debían ilustrar diversas estrategias de lectura para poder discutir y realizar el CLP, de una duración de 30 minutos aproximadamente, en los que desempeñaban papeles precisos (animador, verificador, responsable del equipamiento, responsable del tiempo, secretario, ponente).

Figura 1. Papeles autoadhesivos para ilustrar estrategias de lectura, discutir y realizar el CLP



Fuente: imagen libre de derechos.

Para la evaluación durante los círculos, los enseñantes rotaban de un círculo a otro para observar a los

alumnos, con la ayuda de una matriz de observación que recordaba los tres objetivos de la expresión oral

abordados en los talleres (véase anexo 1). Tras cada uno de los círculos, los alumnos escuchaban de nuevo su CLP y rellenaban matrices de autoevaluación de grupo e individuales con respecto a los aspectos vistos. Al final de la experimentación cada alumno retomó su retrato de locutor e indicó sus progresos o retrocesos en la expresión oral. Los alumnos seleccionaron igualmente su mejor CLP para someterlo a una evaluación final, que tuvo lugar en abril, con la ayuda de la matriz de evaluación final concebida por las investigadoras a partir de las prescripciones ministeriales en vigor (véase el ejemplo de primaria en el anexo 2).

Metodología y resultados preliminares

Teniendo en cuenta la gran complejidad que representa el hecho de analizar los corpus orales de aprendizaje en interacción, el equipo de Pekarek-Doehler propone como solución metodológica limitar el análisis al estudio del funcionamiento y la naturaleza de los recursos de la competencia de interacción en “microcosmos accionales” o en acciones recurrentes específicas (p. ej., momentos de desacuerdo, de entrada en los turnos de palabra, de clausura de un episodio, etc.). También convendría movilizar el eje temporal; es decir, ver cómo un participante utiliza mejor o no, a través del tiempo, sus recursos interactivos, entre ellos el lenguaje, lo cual se pone todavía muy poco en práctica en los estudios en expresión oral, como subrayan Pekarek (2006) y Le Cunff (2004). En consecuencia, adoptamos una posición cualitativa/interpretativa (Pourtois, Desmet y Lahaye, 2006; Savoie-Zajc, 2011).

En concreto, utilizamos el enfoque de “estudio de caso” (Gagnon, 2012; Karsenti y Demers, 2011), con una estrategia mixta de tratamiento de datos; es decir, los datos recogidos fueron analizados a la vez de manera cualitativa y cuantitativa (Savoie-Zajc y Karsenti, 2011) y representaron también los dos momentos del aprendizaje que queríamos observar: antes de la enseñanza explícita de la expresión oral y

después. El estudio de estos casos, acompañado de una descripción detallada del contexto de realización, cosa que hicimos, y de los datos de análisis (con extractos de transcripciones como apoyo) asegura a los resultados un cierto grado de transferabilidad, a falta de generalización. Finalmente, es importante precisar que no se trata de un estudio-acción, ya que los enseñantes que hemos acompañado tenían fundamentalmente la tarea de aplicar los dos modelos que ya teníamos experimentados en clase, para los cuales fueron formados a lo largo del proyecto.

Primero describiremos la muestra seleccionada, luego los tipos de datos recogidos y los indicadores y métodos de análisis utilizados para responder a nuestro tercer objetivo, que tiene por fin extraer los índices de progresión y de diferenciación en la competencia oral de alumnos de edad y medios diferentes, en situación de aprendizaje integrado de la lectura y de la expresión oral.

Muestra y datos

Con el fin de poder observar la eventual influencia de la enseñanza de la expresión oral en este contexto, hemos decidido analizar de la preexperimentación (= pre-ex) a la experimentación (= exp), el recorrido de 21 alumnos-caso (un alumno fuerte, uno medio y otro en dificultad en cada equipo); es decir, el 12% de los alumnos (n = 170) (Stake, 2006; Yin, 2009). El nivel de los alumnos había sido documentado al principio del proyecto, en concreto con la ayuda de los resultados escolares en lectura, escritura y comunicación oral, y del juicio de los enseñantes.

Los criterios de selección de los equipos fueron la presencia de los alumnos en todas las etapas del proyecto, la calidad de las grabaciones y la representatividad de los miembros del equipo (que todos debían haber firmado el formulario de consentimiento). Seleccionamos para analizar, y para cada equipo-caso, un CLP efectuado antes (en pre-ex en otoño) y otro efectuado después (en exp en primavera), por un to-

tal de 14 CLP (7 equipos-caso x 2 discusiones), es decir, aproximadamente, el 7% de los datos en total (n=204 CLP, 34 equipos x 6 CLP). Estos datos de video fueron transcritos y constituyen los principales datos de análisis.

Tratamiento y análisis

Para poder observar el eventual papel de la enseñanza explícita de la expresión oral reflexiva, en el contexto de los CLP dedicados al desarrollo de habilidades en lectura literaria (objetivo número 2), nuestros datos principales (aquellos basados en los equipos-caso, n=7 equipos) provienen de transcripciones de videos de pre-ex y de exp (n = 14 CL x 45 minutos aproximadamente). A continuación estos datos fueron objeto de un análisis cualitativo del contenido, con la ayuda de muchas etapas de corte y codificación. En primer lugar, cada discusión fue considerada como una unidad de análisis (n=14); posteriormente, fue dividida en episodios (n = X), y, por último, en turnos de palabra (n = X).

Los episodios (grupos de unidades de sentido sobre el mismo tema de discusión en torno a una estrategia de lectura) fueron a su vez codificados y analizados en función de cuatro variables relativas: a) el contenido discutido (estrategias de lectura, nociones literarias discutidas y modos de lectura adoptados, literal, personal, textual y crítico); b) el nivel de elaboración de la reflexión de cada episodio (juizado según criterios de conexión, pertinencia, precisión y solidez del discurso); c) la estructura discursiva enseñada (las tres fases de la justificación); y d) los procedimientos lingüísticos enseñados (tipos de reformulación). Igualmente, fue utilizado un código “gestión”, lo cual permitía separar los turnos de palabra relacionados con las estrategias de lectura discutidas de los turnos de palabra no pertinentes a la discusión.

La codificación fue realizada con la ayuda del software NVivo 10. Una parte de los resultados de análisis (n = 17 episodios) fue objeto de una contra-

codificación entre dos jueces (una investigadora y una asistente),² a fin de establecer una fidelidad interjueces para cada variable, y medida por medio de un Kappa de Cohen. Buena parte de los esfuerzos fueron dedicados a la codificación y la contracodificación de los CLP. El análisis de las interacciones fue considerado demasiado complejo para ser efectuado. Además del cálculo de los resultados de fidelidad interjueces, las sesiones de contracodificación a ciegas fueron seguidas de sesiones de discusión y negociación que permitieron afinar la comprensión de los códigos. Así, estas etapas de codificación se efectuaron en el marco de un proceso iterativo que, creemos, permite asegurar una fiabilidad satisfactoria de los resultados obtenidos.

A continuación, para detectar efectos eventuales de la enseñanza explícita de la expresión oral reflexiva, así como eventuales índices de diferenciación-progresión (objetivo número 3), empezamos a realizar análisis cuantitativos (estadísticas descriptivas), a fin de comparar las diferentes clases (primaria/secundaria) y medios (urbano/semirural).

Resultados preliminares

Hasta ahora hemos analizado cuatro CLP de los catorce que pensamos analizar en total; es decir, las dos discusiones (la de la pre-ex y la de la exp) de un equipo de primaria y de secundaria de la región de Montreal. Cada equipo incluía tres alumnos-caso (un alumno considerado como fuerte, otro medio y otro en dificultad, según el enseñante). Presentamos, a título indicativo, los pocos indicadores con los que contamos para analizar y comparar, a saber: la duración de los intercambios y el reparto de los turnos de palabra, su grado de elaboración y la utilización por parte de los alumnos de los diferentes tipos de reformulación (véase anexo 3).

² Agradecemos sinceramente a Amélie Guay, nuestra asistente doctoranda, por su preciosa colaboración en esta tarea.

Duración media de los CLP y reparto de los turnos de palabra

Recordemos que los CLP fueron divididos en episodios ($n=52$) y que cada episodio fue cortado en turnos de palabra (= TP). Contamos los minutos de duración de cada CLP y de cada uno de los episodios. Hemos podido observar a este respecto que los CLP duran de media más en primaria que en secundaria y que en dos casos la duración aumentó entre la pre-ex y la exp. Pasaron de 18 a 30 minutos en secundaria y de 27 a 35 minutos en primaria. El número de turnos de palabra por CLP es más o menos el mismo en primaria y en secundaria, a saber, aproximadamente 17 TP (turnos de palabra) por minuto. Con respecto al reparto de los TP, los dos alumnos fuertes hablan más a menudo que los alumnos en dificultad, y aún más en la exp, en la que los alumnos en dificultad parecen hablar aún menos. No obstante, aunque hablen menos entre la pre-ex y la exp, su discurso parece ganar en calidad.

Calidad o nivel de elaboración de los intercambios

Para medir la calidad de los intercambios en cuanto al contenido, atribuimos puntos cada vez que los alumnos contribuían a la elaboración de la justificación (contextualizando su tema, precisando la estrategia de lectura y el problema sobre el que querían discutir, citando el texto en apoyo, justificando sus palabras, etc.). Pudimos constatar (calculando los puntos asignados a la elaboración del enunciado con respecto a la duración de los intercambios, para poder comparar los CLP de diferentes duraciones) que la calidad de los intercambios mejora ligeramente entre la pre-ex y la exp, tanto para los alumnos de primaria (0.63 a 0.87 puntos por minuto) como para los de secundaria (de 1.44 a 2.03). Los dos alumnos fuertes participan más en la elaboración que aquellos en dificultad, en todos los CLP analizados, pero los dos alumnos en dificultad mejoran ligeramente a este respecto entre la pre-ex y la exp (pasan de una media de 0.1 a una de 0.2).

La frecuencia y los tipos de reformulación

Los alumnos de secundaria parecen utilizar más la reformulación que los alumnos de primaria (3.6 veces por minuto contra 2.6). Y esto parece aumentar ligeramente en la exp (2.8 contra 4.4). Hay que examinar también el comportamiento de cada caso en este aspecto. Todavía no hemos tenido tiempo para hacerlo.

En lo que se refiere a los diferentes tipos de reformulación utilizados entre los nueve tipos que habíamos seleccionado (véase el anexo 3) los alumnos de primaria utilizaron una mayor variedad de reformulaciones en exp ($n=8$) que en pre-ex ($n=5$). La heterorreformulación, con el fin de *repetir* las palabras de un compañero y *rectificarlas*, es el tipo de formulación más utilizado (41 y 23%). Y entre los tipos de reformulación para los cuales constatamos un aumento en la utilización entre la pre-ex y la exp, señalamos la autorreformulación para *explicitar* enunciados de uno mismo (que pasa del 1 al 8%) y la heterorreformulación para sintetizar las palabras de un compañero (del 0 al 7%). En general, los alumnos de primaria la mayor parte del tiempo utilizan la reformulación para repetir los enunciados (los de ellos y los de sus compañeros). En la exp rectificaban menos sus enunciados, pero los explicitaban y sintetizaban más.

En secundaria, la heterorreformulación con el objetivo de *repetir* las palabras de un compañero es también el tipo de reformulación más utilizado (58%), más que en primaria; seguido por el tipo de reformulación con el objetivo de explicitar (23%). Entre los tipos de reformulación para los cuales observamos un aumento en la utilización entre la pre-ex y la exp, señalamos la heterorreformulación para *rectificar* las palabras de un colega (del 6 al 21%) y la autorreformulación para *explicitar* sus propias palabras (del 2 al 5%). En general, los alumnos de secundaria también utilizan la mayor parte del tiempo la reformulación para repetir los enunciados (los de

ellos y los de sus colegas). En la exp rectificaban más sus enunciados.

En resumen, podemos afirmar que los CLP ganaron en duración y calidad de elaboración entre la pre-ex y la exp, y también que los alumnos más fuertes hablan más y contribuyen más a la calidad de la elaboración que los alumnos en dificultad. Pero se trata de descripciones en bruto, sin ninguna solidez estadística por el momento. En un plano lingüístico, en lo que se refiere al uso de la reformulación, observamos la importancia de la repetición de los enunciados en este género de interacción, ya que ocupa aproximadamente el 60 % de los intercambios (en la forma de hetero o autoreformulación). Asimismo, señalamos que la utilización de las reformulaciones de tipo más complejo, como las que tienen como objetivo rectificar, explicitar o sintetizar los enunciados, parece ir en aumento.

No podemos interpretar más estos resultados, demasiado fragmentarios por el momento; sin embargo, nos ofrecen una perspectiva de lo que va a venir como tipo de análisis y adquirirán su pleno sentido en los estudios de caso. En efecto, queda por ver si todo esto cambia y cómo dependiendo de cada caso, y esto para el conjunto de la muestra y dependiendo de los dos medios (urbano y semirural). Habrá que analizar y comparar también el contenido de los intercambios en otros detalles (cuáles son las estrategias y los modos de lectura más utilizados y las nociones de literatura), así como las diferentes fases de la justificación o la estructura de los intercambios, para luego intentar interpretar las relaciones entre todos estos elementos a la luz de otros datos de campo que hemos recogido.

Límites y conclusión

Todo estudio tiene límites, los cuales conviene que recordemos aquí. Se trata de resultados preliminares derivados de un análisis sobre una parte de una pequeña muestra que no permite llegar a ninguna generalización. Además, las múltiples funciones

de un mismo microacto lingüístico (como la reformulación) y de los enunciados en el caso de una situación de expresión oral en interacción entre pares dificultan el análisis y la interpretación de este tipo de corpus. De este año de experimentación hay que quedarse sobre todo con el esfuerzo de integración y de transposición en clase de los dos marcos teóricos en didáctica de la lectura y de la expresión oral, a fin de intentar analizar los índices de progresión en una actividad en la que la comprensión/interpretación en lectura, lengua, discurso e interacciones/comunicación en expresión oral son alternativamente medio y objeto de aprendizaje.

La enseñanza de todos estos objetos de manera integrada ha constituido un reto importante para los enseñantes, quienes habrían ganado mucho si hubieran llevado a cabo esta experimentación a lo largo de dos años, el tiempo suficiente para apropiarse de un solo modelo de enseñanza cada vez. Todos hacían sus primeras armas en la enseñanza explícita, tanto de la lectura como de la expresión oral. Además, el modelo de Lafontaine en expresión oral ha sido hasta ahora experimentado sobre objetos de aprendizaje más simples, centrados en comportamientos y nociones relacionados solamente con la competencia oral; al contrario de lo que sucedía en los talleres desarrollados para este proyecto, que tenían como objetivo ayudar a los alumnos a hablar más sobre su lectura. Tendríamos que haber dedicado más tiempo a la construcción de talleres en expresión oral y a la orientación de los enseñantes, tarea que se vio dificultada por el hecho de tener que recorrer grandes distancias entre dos regiones y de ser solo dos investigadoras.

A pesar de los límites aquí expuestos, creemos que hemos logrado alcanzar nuestro objetivo de observar la integración de nuestros dos modelos para la enseñanza de la expresión oral reflexiva. Es cierto que este tipo de expresión oral es todavía complejo y difícil de captar tanto para los enseñantes como para los alumnos, pero es absolutamente necesario

para desarrollar competencias orales que permitan, como dijo Crinon (2002), la construcción de conocimientos y la elaboración del pensamiento.

Reconocimientos

El artículo es producto del proyecto subvencionado por el FQRSC (Fondo Quebequense para la Investigación sobre la Sociedad y la Cultura), en el marco del concurso “Acciones concertadas sobre la perseverancia escolar”, con la colaboración de Catherine Le Cunff y Nathalie Loye, 2009-2013.

Referencias

- Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 48, 4-61.
- Bernié, J. (2003). *Fonction et fonctionnement de la discussion dans la construction de la classe comme communauté discursive*. Communication présentée au Colloque La discussion en éducation et en formation, Université Paul-Valéry, Montpellier, Francia.
- Bouchard, R. (2004). “Apprentissage” de l’oral en L1 et pratiques de classe: un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d’un dispositif innovant, le “petit laboratoire”. En A. Rabatel (Dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 67-89). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Centro Franco-Ontariano de Recursos Pedagógicos (2007). *À toi la parole! 4^e, 5^e, 6^e année*. Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Chabanne, J. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L’écrit et l’oral réflexif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. En J. Chabanne y D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L’écrit et l’oral réflexifs* (pp. 123-143). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d’enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. Paris: ESF.
- Dreyfus, M., y Cellier, M. (2000). L’oral et la construction des savoirs dans des activités de français. *Recherches*, 33, 181-197.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l’évaluation par les pairs sur les pratiques d’expression orale d’élèves de 3^e secondaire: une description*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dumais, C. (2011). L’évaluation de l’oral par les pairs: pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 58-59.
- Fasel, V., Pekarek-Doehler, S. y Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d’interaction : le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 121-142.
- Fasel, V. (2009). *L’explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d’apprentissage* (Thèse de doctorat). Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Gagnon, Y. (2012). *L’étude de cas comme méthode de recherche*. Quebec: Presses de l’Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C. y Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques (Usages et analyses de la reformulation)*, 29, 309-340.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. y Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montreal: ERPI.
- Gülich, E. y Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Calui-*

- re. En P. Bange (Dir.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation* (pp. 15-81). Berna: Peter Lang.
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montreal. Recuperado de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>
- Jacques, F. (1988). Étudier la situation interlocutive. En J. Cosnier, N. Gelas, N. Kerbrat-Orecchioni y C. J. Kerbrat-Orecchioni (Dir.), *Échanges sur la conversation* (pp. 45-68). Lyon: CNRS.
- Jaubert, M. y Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre—: comment caractériser un “oral réflexif”? En J. Chabanne y D. Bucheton (Dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 163-186). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jaubert, M. (2005). *Langage oral et construction de savoirs en classe de sciences*. Communication présentée à la Journée d'étude “Interactions langagières et apprentissages”, Amiens, Francia.
- Karsenti, T. y Demers, S. (2011). L'étude de cas. En T. Karsenti y L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^a ed., pp. 229-252). Saint-Laurent, Qc.: ERPI.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montreal.
- Lafontaine, L. y Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. En G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine, L. y Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec* (pp. 120-140). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. y Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Le Cunff, C. (2004). *Oral, savoirs, socialisation. Compétences langagières orales de la maternelle au collège*. Rapport de recherche France, IUFM de Bretagne.
- Lusetti, M. (2004). Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs. En A. Rabatel (Dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (pp. 167-202). Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Messier, G. y Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève. En L. Lafontaine, R. Bergeron y G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (pp. 7-28). Montreal: Presses de l'Université du Québec.
- Ministerio de la Educación de Quebec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministerio de la Educación de Quebec (MEQ) (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale maternelle-3^e année*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Mondada, L. y Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située—: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-20.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe—: champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Pekarek Doehler, S. (2006). ‘CA for SLA’: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique appliquée*, pp. 123-137.

- Pekarek-Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V. y Pochon-Berger, É. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation*. Rapport final (projet CODI). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Pekarek-Doehler, S. y Pochon-Berger, É. (2010). La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le "format tying" dans les interactions en classe de langue. En A. Rabatel (dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 117-133). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Pourtois, J., Desmet, H. y Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. En P. Paillé (Dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris: Armand Colin.
- Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. *Série Pratiques éducatives*, 21, 1-31.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. En T. Karsenti y S. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e ed., pp. 123-148). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. y Karsenti, T. (2011). La méthodologie. En T. Karsenti y S. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e ed., pp. 109-122). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Énard, S., Haller, S. et al. (1996-1997). "L'oral" s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 39/40, 80-99.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Anexo 1. Matriz de observación de los enseñantes

Elementos que es necesario observar (fuerzas y debilidades)	1ª observación Fecha:	2ª observación Fecha:	3ª observación Fecha:
Respeto de las instrucciones generales del CL Participación de todos Escucha atenta Retroacción eficaz Elaboración correcta (situar, citar, justificar)	Observación del equipo en general	Observación del equipo en general	Observación del equipo en general

Continúa

<p><u>Reformulación</u></p> <p>El alumno reformula cuando es necesario y en relación con su rol (para clarificar, rectificar, matizar, sintetizar; para extraer el problema que se va a discutir, desarrollarlo y concluirlo)</p> <p>El alumno utiliza expresiones apropiadas para reformular</p>	A1			
	A2			
	A3			
	A4			
	A5			
<p><u>Justificación</u></p> <p>El alumno justifica sus estrategias dando razones variadas y sólidas (comparaciones, explicaciones, conocimientos literarios, etc.)</p> <p>El alumno utiliza expresiones apropiadas</p> <p>El alumno utiliza el vocabulario especializado en lectura y literatura</p>	A1			
	A2			
	A3			
	A4			
	A5			
<p>Noción <u>taller 3</u></p> <p>Que debe completar el enseñante</p>	A1			

Anexo 2. Matriz de evaluación para juzgar el nivel de competencia en expresión oral (toma de palabra en interacción)

Criterios del MELS ^{1,2}	A Muy bien, por encima de las expectativas (muy a menudo)	B Bien, corresponde a las expectativas (a menudo)	C A mejorar (no suficientemente)	D Insuficiente (casi no)
<ul style="list-style-type: none"> Adaptación a la situación de comunicación (ajuste del volumen de la voz, de la fluidez y del ritmo, recurso a un registro de lengua apropiado) 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno entiende <i>muy bien</i> cómo participar en un círculo de lectura: <i>Comparte muy a menudo</i> sus estrategias de lectura (a partir de sus notas de lectura y de su novela) y <i>comenta muy a menudo</i> los enunciados de los otros (pero sin cortarles la palabra demasiado). <i>Escucha muy bien</i> a los otros (los mira cuando hablan y/o manifiesta interés). <i>Retroactúa muy bien</i> (expresa su desacuerdo con cortesía, aprueba las buenas ideas, hace buenas preguntas). <i>Intenta elaborar muy bien</i> su discurso (sitúa, cita y justifica). 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno entiende <i>bien</i> cómo participar en un círculo de lectura: <i>Comparte a menudo</i> sus estrategias de lectura (a partir de sus notas de lectura y de su novela) y <i>comenta a menudo</i> los enunciados de los otros (pero sin cortarles la palabra demasiado). <i>Escucha bien</i> a los otros (los mira cuando hablan y/o manifiesta interés). <i>Retroactúa bien</i> (expresa su desacuerdo con cortesía, aprueba las buenas ideas, hace buenas preguntas); <i>Intenta elaborar muy bien</i> su discurso (sitúa, cita y justifica). 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno no entiende <i>suficientemente bien</i> cómo participar en un círculo de lectura: <i>No comparte suficientemente</i> sus estrategias de lectura (a partir de sus notas de lectura y de su novela) y <i>no comenta suficientemente</i> los enunciados de los otros. <i>No escucha suficientemente</i> a los otros (los mira cuando hablan y/o manifiesta interés). <i>No retroactúa siempre bien</i> (expresa su desacuerdo con cortesía, aprueba las buenas ideas, hace buenas preguntas). <i>No elabora suficientemente</i> su discurso (sitúa, cita y justifica). 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno entiende <i>poco</i> cómo participar en un círculo de lectura: <i>Comparte poco</i> sus estrategias de lectura (a partir de sus notas de lectura y de su novela) y <i>comenta poco</i> los enunciados de los otros (o les corta muy a menudo la palabra). <i>Escucha poco</i> a los otros (los mira cuando hablan y/o manifiesta interés). <i>Retroactúa poco</i> (expresa su desacuerdo con cortesía, aprueba las buenas ideas, pregunta buenas preguntas). <i>Elabora poco</i> su discurso (sitúa, cita y justifica).

Continúa

1 Estos criterios se derivan de tres documentos ministeriales en vigor: *Programa de formación en la escuela quebequense, educación preescolar y enseñanza primaria* (2001), *Progresión de los aprendizajes, competencia comunicar oralmente* (2010) y *Marco de evaluación de los aprendizajes, francés lengua de enseñanza* (2009).

2 MELS son las siglas de Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (*Ministerio de la educación el ocio y el deporte*) [N. de la T.].

<ul style="list-style-type: none"> • Reacción que demuestra una escucha eficaz (expresión verbal o no verbal de sus reacciones; formulación de enunciados pertinentes y toma en cuenta de las ideas de los otros) 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno <i>justifica muy a menudo sus palabras, de manera variada y sólida, dando muchas razones pertinentes</i> (explicaciones, comparaciones, hechos, ejemplos, etc.) <i>y utilizando a menudo sus conocimientos literarios y referencias culturales</i> como apoyo. • <i>Reformula muy a menudo de manera pertinente para clarificar el problema en discusión, desarrollarlo o concluirlo; para validar la comprensión, explicitar rectificar o matizar sus palabras o las de un compañero.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno <i>justifica a menudo sus palabras de manera variada y sólida, dando algunas razones pertinentes</i> (explicaciones, comparaciones, hechos, ejemplos, etc.) <i>y utilizando bastante a menudo sus conocimientos literarios y referencias culturales</i> como apoyo. • <i>Reformula a menudo de manera pertinente para clarificar el problema en discusión, desarrollarlo o concluirlo; para validar la comprensión, explicitar rectificar o matizar sus palabras o las de un compañero.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno <i>no justifica suficientemente a menudo sus palabras de manera variada y sólida, no da suficientes razones pertinentes</i> (explicaciones, comparaciones, hechos, ejemplos, etc.) <i>y no utiliza suficientemente sus conocimientos literarios y referencias culturales</i> como apoyo. • <i>No reformula suficientemente a menudo de manera pertinente para clarificar el problema en discusión, desarrollarlo o concluirlo; para validar la comprensión, explicitar rectificar o matizar sus palabras o las de un compañero.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno <i>casi no justifica sus palabras, y casi no da razones pertinentes</i> (explicaciones, comparaciones, hechos, ejemplos, etc.) <i>y no utiliza sus conocimientos literarios y referencias culturales</i> como apoyo. • <i>No reformula casi nunca de manera pertinente para validar la comprensión, explicitar, rectificar o matizar sus palabras o las de un compañero.</i>
--	---	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de formulaciones adecuadas (sintaxis y vocabulario) • (claridad de los enunciados, elección del vocabulario) 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno utiliza <i>muy a menudo expresiones variadas y apropiadas para justificar sus palabras</i> (p. ej., marcadores de relación). • Utiliza <i>muy a menudo expresiones variadas y apropiadas para reformular los enunciados</i>. • Utiliza <i>muy a menudo el vocabulario especializado apropiado</i> para hablar de lectura y de literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno utiliza <i>a menudo expresiones apropiadas para justificar sus palabras</i> (marcadores de relación). • Utiliza <i>a menudo expresiones apropiadas para reformular los enunciados</i>. • Utiliza <i>a menudo el vocabulario especializado apropiado</i> para hablar de lectura y de literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno no utiliza <i>suficientemente a menudo expresiones para justificar sus palabras</i> (marcadores de relación). • No utiliza <i>suficientemente a menudo expresiones para reformular los enunciados</i>. • No utiliza <i>suficientemente a menudo el vocabulario especializado apropiado</i> para hablar de lectura y de literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno <i>casi no utiliza expresiones para justificar sus palabras</i> (marcadores de relación). • <i>Casi no utiliza expresiones para reformular los enunciados</i>. • <i>Casi no utiliza el vocabulario especializado apropiado</i> para hablar de lectura y de literatura.
---	---	---	--	--

Anexo 3. Código utilizado para analizar la naturaleza de las reformulaciones observadas en los intercambios en los CLP

- Expr: Expresión de reformulación
- Autorreformulación
- AR-Rep: Repetir
- AR-Exp: Explicitar, completar
- AR-Rec: Rectificar
- AR-Syn: Sintetizar
- Heterorreformulación
- HR-Rep: Repetir
- HR-Exp: Explicitar, completar
- HR-Syn: Sintetizar
- HR-Rec: Rectificar