

LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA: ANÁLISIS DE UNA TAREA EN COOPERACIÓN

M^a DOLORS CAÑADA

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

LLÚCIA MOLINOS

Universitat de Barcelona

RESUMEN. *Nuestra investigación se centra en el estudio del discurso del aula, y más concretamente del discurso de los aprendices durante el desarrollo de una tarea de escritura en cooperación. El análisis de este tipo de situaciones comunicativas nos interesa sobre todo para descubrir en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición de la lengua. En este trabajo se estudian las estrategias de construcción conjunta del discurso y se presta una atención especial a los movimientos de andamiaje. Nuestra investigación parece confirmar que el tipo de tarea determina en gran medida el grado de reflexión sobre la lengua y que esta actividad, que se manifiesta de manera más o menos explícita, abarca todos los niveles lingüísticos.*

PALABRAS CLAVE. *Interacción, aprendizaje cooperativo, andamiaje, metacognición.*

RESUME. *Notre recherche s'occupe de l'étude du discours de la classe, et plus précisément du discours des apprenants pendant le déroulement d'une tâche d'écriture en coopération. L'analyse de ce type de situation de communication nous intéresse surtout pour déterminer dans quelle mesure les processus interactifs favorisent l'acquisition de la langue. Dans ce travail nous étudions les stratégies de construction du discours en collaboration et nous nous occupons tout spécialement des mouvements d'étayage. Notre recherche semble confirmer que le type de tâche détermine notablement le degré de réflexion sur la langue et que cette activité, qui se manifeste de façon plus ou moins explicite, concerne tous les niveaux linguistiques.*

MOTS CLÉS. *Interaction, apprentissage coopératif, étayage, métacognition.*

1. INTRODUCCIÓN

Durante largo tiempo, las producciones de los aprendices constituyeron el punto de partida de las reflexiones sobre el aprendizaje. Sólo desde hace algunos años, las investigaciones en este campo parecen interesarse por los procesos. Nuestro trabajo, quizás por el

hecho de ser profesoras de lengua extranjera, se sitúa en esta última perspectiva y tiene como objeto de estudio el discurso de la clase. La pregunta que nos hemos planteado como punto de partida de nuestra investigación es: ¿en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición de la lengua? En este marco, nuestro centro de interés lo constituyen las situaciones simétricas de intercambio entre aprendices no nativos, en el contexto escolar.

En una primera etapa de nuestra investigación, propusimos a nuestros aprendices una actividad de expresión oral en grupo orientada hacia la resolución de problemas¹. Nuestro análisis nos permitió constatar que la fuerte implicación personal de los aprendices en la discusión provoca que el objetivo comunicativo prime sobre cualquier otro aspecto, de tal modo que no aparece marca alguna de reflexión sobre el código (Bange 1992). Conscientes de la necesidad de introducir en la clase de lengua extranjera actividades que favorezcan la reflexión metalingüística, hemos intentado crear el “espacio” necesario para dicha reflexión proponiendo a nuestros estudiantes la producción en grupo de un texto escrito, actividad que debía permitirles centrar la atención en su propio discurso. Nuestro objetivo ha consistido en analizar las diversas estrategias de construcción conjunta del discurso prestando una especial atención a los movimientos de andamiaje (*scaffolding*)².

Nuestras primeras constataciones apuntan a que el trabajo en cooperación constituye el marco ideal para que emerjan fenómenos característicos del andamiaje colectivo. A lo largo del proceso de construcción conjunta, se observa una fuerte actividad metalingüística en todos los miembros del grupo, actividad que permite que los aprendices se puedan ayudar entre sí y puedan avanzar en su proceso de aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Objetivos*

Nuestro primer objetivo ha sido observar, analizar e interpretar los procedimientos que usan nuestros aprendices de francés lengua extranjera (FLE) durante la negociación y la redacción de un texto, partiendo de la hipótesis de que la actividad de escritura en colaboración constituye un espacio privilegiado para la actividad de reflexión sobre la lengua (Trévisse 1996) y que, además, este trabajo en colaboración favorece la aparición de movimientos de andamiaje colectivo. Más concretamente, nos hemos propuesto descubrir qué procedimientos utilizan los aprendices a lo largo de la interacción, qué relación existe entre dichos procesos y cuál es su función en la negociación del texto, qué niveles lingüísticos son objeto de discusión y, por último, si se utilizan términos propios del metalenguaje y, en caso afirmativo, en qué contexto aparecen.

2.2. *Contexto*

El marco institucional en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación son las *Escuelas Oficiales de Idiomas*, instituciones públicas dependientes, en nuestro caso, del

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Se trata de centros dedicados exclusivamente a la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas cuyo público está constituido por aprendices adultos que, por lo tanto, conocen ya una o más lenguas (la mayoría de los estudiantes son bilingües catalán-castellano), son de origen y nivel cultural heterogéneos y presentan objetivos de aprendizaje también diversos.

Hemos centrado nuestra atención en un grupo de estudiantes de tercer curso (nivel intermedio) que, en el momento de la recogida de datos, había asistido a unas 300 horas de clase presencial. Puesto que la realización de actividades en grupo es una práctica habitual en las *Escoles Oficials*, los aprendices con los que hemos trabajado ya estaban familiarizados con este tipo de tarea. El análisis que presentamos corresponde a un único subgrupo compuesto por tres estudiantes: Martí (MA), Neus (NE) y Olga (OL).

2.3. Fases de la investigación

La tarea que hemos propuesto a nuestros alumnos consta de dos fases. En primer lugar, debían definir un proyecto de mejora de su ciudad o barrio a partir de una discusión oral de unos 15 minutos en la que también debían decidir quiénes serían los autores del texto y el público al que éste iría dirigido. La segunda fase consistía en la redacción de un texto dirigido a los miembros de su comunidad con el objetivo de motivarlos a participar en el proyecto; los aprendices dispusieron de 30 minutos para la redacción en cooperación. La profesora proporcionó al grupo esquemas de partida para orientar esta fase de escritura.

La negociación llevada a cabo por los aprendices durante la redacción del texto fue grabada y posteriormente transcrita. El código de transcripción que hemos utilizado se acerca al código ortográfico aunque hemos debido añadir otros criterios para dar cuenta de algunas características del discurso oral que hemos observado:

MA, LU, SI ...	aprendices
/, //, ///	pausas más o menos largas
je::, que::	alargamiento proporcional del sonido que precede
<i>com es diu això?</i>	las cursivas indican el paso a la L1 (catalán o castellano)
(d'accord)	transcripción incierta
X, XX, XXX	incomprensible
((escribe)), ((risas))	acciones no verbales
[pø]	transcripción fonética
NU: la lettre / OL: oui	intervenciones simultáneas de varios aprendices
NE: quand je = MA: c'est des NE: = fais des rédactions	continuación del enunciado producido por un mismo aprendiz

Una vez transcrita la fase de negociación, hemos aplicado al corpus un microanálisis funcional de discurso (Fawley y Lantolf 1985; Donato 1994) que nos ha permitido centrarnos en el desarrollo de la interacción entre los aprendices a lo largo de la actividad: hemos interpretado la función de los actos de habla realizados por los participantes y, sobre todo, hemos interpretado su función en el seno del episodio³ para poner de manifiesto los procesos cognitivos que están en la base del aprendizaje.

Posteriormente, cada episodio en el que se produce construcción colectiva de un enunciado se ha representado en forma de esquema analítico (Esteve 1999 a partir de Donato 1994) cuya lectura global permite observar:

- a) el contenido exacto de la negociación y el grado de dificultad que cada fase representa para los aprendices;
- b) la adecuación a la norma del conocimiento aportado por cada participante;
- c) el tipo de problemas lingüísticos que se manifiestan a lo largo del intercambio;
- d) la relación entre aportaciones lingüísticas individuales y la consecución del objetivo: la construcción de nuevos significados (Esteve 1999: 211).

Tras la identificación y el análisis de cada episodio, hemos profundizado el estudio de nuestros datos a partir de la categorización propuesta por Villamil y Guerrero (1996) que tienen en cuenta los siguientes descriptores: *procedimiento*, *función*, *meta-lenguaje* y *aspecto gramatical*.

Los *procedimientos* son los medios empleados por los aprendices para resolver los problemas lingüísticos que, a la vez, sirven como estrategias de andamiaje; por ejemplo, la reformulación, el comentario metamorfológico, la lectura, etc.

La *función* concreta de cada procedimiento se define en el fragmento del discurso en el que se halla; por ejemplo, el aprendiz puede recurrir a una heteroreformulación para “animar a los miembros del grupo a proponer otras formulaciones”. La relación que se establece entre *procedimientos* y *funciones* no es biunívoca puesto que cada procedimiento cumple numerosas funciones al tiempo que cada función puede corresponder a distintos procedimientos.

También hemos observado si los aprendices utilizan o no términos del *metalinguaje* en el transcurso de un procedimiento, si estos términos son específicos o no específicos⁴ y en qué lengua(s) aparece(n).

Por último, la categoría *aspecto gramatical* debe ser entendida en un sentido amplio que comprende tanto el nivel fonético-fonológico como los niveles textual y pragmático.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL CORPUS

3.1. *La reflexión metalingüística y metadiscursiva*

Como ya se ha mencionado, la actividad de escritura en colaboración constituye un espacio privilegiado para la actividad de reflexión sobre la lengua. Hemos constatado que se produce en el grupo una verdadera construcción colectiva del discurso que impli-

ca el reajuste y la colaboración de los participantes de manera más o menos consensuada. Hemos observado que la realización de la tarea presenta un esquema recurrente y cíclico (que no excluye la aparición de episodios laterales) en el que los participantes planifican los contenidos, discuten cómo enunciarlos, y revisan y evalúan constantemente su producción, todo ello al amparo de la negociación.

Se puede, por lo tanto, afirmar que la naturaleza de la tarea que se debe realizar permite la emergencia del trabajo en colaboración: los aprendices disponen del tiempo necesario para llevarla a cabo (el objetivo comunicativo del texto no es inmediato); están obligados a negociar puesto que deben entregar un texto único; y, finalmente, son conscientes del objetivo implícito que impregna la mayor parte de las actividades de clase, *i.e.* la adecuación de las producciones a la norma lingüística. Sin embargo, es preciso señalar que esta focalización sobre la forma es, de algún modo, intermitente. Así, la idea de norma planea a partir del momento en que los aprendices negocian el resultado final de aquello que será integrado en el texto (dado que se adoptará la forma considerada más correcta) mientras que, cuando se hallan en la fase de planificación de las ideas, hacen comentarios a parte o revisan el texto, no aparecen muestras de dicha focalización. Se produce, pues, un doble nivel en la producción de los aprendices, lo que correspondería al concepto de bifocalización mencionado anteriormente (Bange 1992).

Por otra parte, esta “actividad reflexiva” (Vasseur y Arditty 1996) se manifiesta en nuestro corpus de manera más o menos explícita, como expondremos más adelante. Independientemente de su grado de explicitación, la actividad reflexiva que caracteriza este discurso en interacción remite a los distintos componentes del sistema que es la lengua. De este modo, inspirándonos en la clasificación propuesta por Gombert (1996), hemos distinguido: actividades metalingüísticas (metafonológicas, metasemánticas y metasintácticas) y actividades metadiscursivas (metapragmáticas y metatextuales).

La actividad metalingüística más frecuente se da en el campo metasemántico y corresponde casi siempre a la búsqueda de léxico por parte de los aprendices. En segundo lugar, los elementos del nivel metasintáctico⁵ corresponden a cuestiones de morfología o de sintaxis que tradicionalmente constituyen escollos en el proceso de adquisición del FLE por parte de aprendices hispanohablantes: posición del adjetivo, elección del determinante, concordancia del participio pasado, etc. Hemos observado contadas referencias al componente fonético-fonológico dado que la tarea que se estaba realizando era la producción de un texto escrito; en efecto, aunque los aprendices oralicen su texto a medida que lo redactan, la pronunciación no constituye para ellos un centro de interés. En cambio, la ortografía preocupa mucho a estos aprendices, de manera que hemos constatado numerosas marcas de este tipo a lo largo de toda la redacción y, sobre todo, en la fase final de revisión del texto. Por último, en cuanto a la actividad metadiscursiva, las referencias a los niveles textual y pragmático tampoco son numerosas.

A modo de ejemplo, presentamos la transcripción del episodio y el esquema analítico correspondientes a la construcción del enunciado:

(...) *à cause de ça les familles de Canet ont des graves problèmes économiques.*

32. NE: o à cause de / *aviam* / ((lee)) comme vous savez l'entreprise Pulligan a été fermée pour manque d'argent / à
33. MA: à cause de ça
34. NE: ((escribe)) à cause de ça les familles de Canet
35. MA: d'accord
36. NE: ((escribe)) ont des ((lee)) à cause de / formal ou informal? de cela ou de ça?
37. MA: cela / de cela / si c'est une lettre / de cela
38. NE: alors / de cela / ((lee)) les familles de Canet ont
39. MA: besoin d'argent
40. NE: ((escribe)) ont
41. MA: besoin d'argent
42. OL: ont
43. NE: graves problèmes économiques
44. OL: graves o grèves
45. MA: graves
46. NE: grève *es la*
47. MA: grave c'est une
48. NE: c'est quand on doit réclamer et le travail
49. MA: et dans la rue on proteste / grave
50. NE: ((escribe)) graves problèmes
51. MA: ont des graves problèmes
52. NE: je ne sais pas si on peut mettre / graves problèmes / o problèmes graves / parce que quand je / fais des rédactions =
53. MA: c'est des
54. NE: = on me dit toujours / mets mets l'adjectif après
55. MA: avec graves problèmes
56. NE: des problèmes graves
57. MA: pour e::
58. OL: alors graves aussi au pluriel / non?
59. NE: oui
60. OL/NE: graves problèmes
61. OL: économiques
62. NE: ((escribe)) économiques

Esquema analítico⁶:

13. (L61-62)	<i>économiques</i> OL+ NE+
12. (L58-60)	<i>graves</i> OL+ NE+ OL/NE+
11. (L57)	<i>pour</i> MA+
10. (L52, 54-56)	<i>graves problèmes / problèmes graves</i> (NE) (NE) MA+ NE+
9. (L1-4)	* <i>des graves problèmes</i> MA- MA-
8. (L44-49)	<i>graves / grèves</i> OL? MA+ (NE) (MA) (NE) (MA)
7. (L43)(50)	* <i>graves problèmes économiques</i> NE- NE-
6. (L39-42)	<i>besoin d'argent</i> MA+ NE+ MA+ OL+
5. (L36-38)	<i>cela / ça</i> NE? (MA) NE+
4. (L36)	<i>ont des</i> A2- A1? A2-
3. (L34-35)	<i>les familles de Canet</i> NE+ (MA)
2. (L33-34)	<i>ça</i> MA+ NE+
1. (L32)	<i>à cause de</i> NE+

3.2. Tipología de procedimientos y funciones

Presentamos a continuación el cuadro general correspondiente a los procedimientos utilizados por cada aprendiz durante las negociaciones orales⁷:

	RP	RF	CM	DM	I/LE	Lectura	
MA	35	22	56	6	68	3	190
NE	77	22	44	26	47	36	252
OL	26	17	79	35	65	1	223
	138	61	179	67	180	40	665

Tabla 1. Número de ocurrencias observadas para cada procedimientos en función del aprendiz

3.2.1. Formulación directa de ideas o enunciados en LE

La naturaleza misma de la tarea determina que el procedimiento utilizado con más frecuencia en nuestro corpus sea la formulación directa de ideas o enunciados en lengua extranjera o bien de partes de estos enunciados (lexemas, preposiciones, conjunciones, proposiciones...) cuyo objetivo es construir y completar el texto. Por otra

parte, cabe decir que no hemos encontrado más que una intervención en lengua materna, hecho que se debe, en nuestra opinión, al grado de dominio de la lengua de aprendizaje (están en tercer curso), a la dinámica de la clase, a las consignas de la profesora (que anima al grupo a expresarse siempre en francés) o incluso a la imposición que supone el hecho de ser grabado. No hemos observado diferencias significativas entre aprendices.

Ejemplo:

443. NE: = ici on cherche les personnes qui vont participer et = // MA: oui / NE: = une fois les (X) seront déjà or- organisés = / OL: après nous ferons

444. NE: = on vous tiendra au courant / OL: oui / le téléphone

3.2.2. Comentarios

Los comentarios son también muy numerosos en nuestro corpus y se refieren tanto a los distintos niveles lingüísticos⁸ como a las operaciones cognitivas que ejercen los aprendices, siendo estas últimas las más frecuentes. Globalmente, las diferencias entre aprendices no nos han parecido muy significativas aunque hemos observado que OL es muy proclive a hacer comentarios mientras que NE no lo es tanto. Finalmente, debemos señalar que las principales funciones de los comentarios son:

- aceptar la propuesta de otro aprendiz,
- evaluar positivamente la propuesta de otro aprendiz, y
- expresar su acuerdo (o su desacuerdo).

Ejemplo:

21. MA: on peut parler de la famille qui a: / qui

22. OL: notre(s) famille(s) / nous faisons une lettre directe / non? = /MA: m::: / = mieux

23. OL: notre famille

3.2.3. Repeticiones

Hemos constatado en nuestro corpus una cantidad importante de repeticiones, todas ellas en lengua extranjera. Estas repeticiones indican la existencia de una actividad metalingüística intensa sin que por ello aparezcan necesariamente elementos propios del metalenguaje; dicho de otro modo, las repeticiones permiten a los aprendices focalizar su atención sobre distintos aspectos del código lingüístico sin utilizar terminología específica. Los datos recogidos aparecen en la siguiente tabla:

	MA	NE	OL	
ARP	13	13	19	45 <i>(32,8%)</i>
HRP	21	58	13	92 <i>(67,1%)</i>
	34 <i>(24,8%)</i>	71 <i>(51,8%)</i>	32 <i>(23,3%)</i>	137

Tabla 2. *Número de repeticiones observadas en función del aprendiz*

Dos tipos de repeticiones se dan en nuestro corpus: las autorepeticiones (ARP) y las heterorepeticiones (HRP), siendo estas últimas las más numerosas (67,1% de las ocurrencias); se podría decir que los aprendices reaccionan mucho más a las producciones de los demás aprendices que a sus propias intervenciones. En cuanto a las diferencias observadas entre aprendices, cabe señalar que más de la mitad de las ocurrencias corresponden a NE debido a su papel en el seno del grupo: ella se encarga de escribir el texto y, por lo tanto, sus repeticiones sirven para integrar las partes del texto negociadas previamente y para recordar a los demás miembros del grupo los fragmentos de texto consuetudinos.

Las principales funciones de las autorepeticiones son las siguientes:

- insistir, sobre todo en las propias opciones,
- integrar enunciados o fragmentos de enunciados,
- dictar,
- recordar a los demás miembros del grupo propuestas o fragmentos de enunciado,
y
- recuperar elementos (ideas, lexemas, etc.).

Por lo que se refiere a los niveles lingüísticos implicados, la mayoría de las autorepeticiones se centran en los niveles metasemántico y metasintáctico, con menor número de ocurrencias en los niveles metamorfológico y metafonológico.

En cuanto a las heterorepeticiones, sus funciones principales son:

- integrar fragmentos del enunciado,
- evaluar positivamente la propuestas de otro aprendiz,
- recordar a los otros miembros del grupo fragmentos de enunciado,
- ganar tiempo, y
- dictar,

Para terminar, digamos que las heterorepeticiones sólo atañen a dos niveles lingüísticos: el nivel metasemántico y el nivel metasintáctico.

Ejemplo:

38. NE: alors / de cela / ((lee)) les familles de Canet ont
 39. MA: besoin d'argent
 40. NE: ((escribe)) ont
 41. MA: besoin d'argent
 42. OL: ont

3.2.4. Demandas

Las demandas, aún no siendo tan numerosas como los comentarios, también abarcan los distintos niveles lingüísticos⁹ y las operaciones cognitivas que ejercen los aprendices.

Ejemplo:

170. NE: ((lee)) on cherche / deux points / on cherche des jeunes hommes / o[s]és
 171. OL: euh d'autres synonymes pour mettre

Como en el caso de los comentarios, lo metacognitivo supera en número de ocurrencias a lo metalingüístico y a lo metadiscursivo, pero en este caso las diferencias entre aprendices parecen muy significativas: mientras que OL y NE presentan una fuerte tendencia a preguntar a los demás (52,2% y 38,8% respectivamente), MA casi no formula preguntas (0,8%). Ello puede deberse al papel de los aprendices en el grupo (como NE es la que escribe el texto, de algún modo ella es la última responsable), a su personalidad o al tipo de aprendiz que son o creen ser (MA, por ejemplo, está convencido de poseer mayores conocimientos de francés que sus compañeras, lo que favorece que prefiera dar a pedir informaciones).

3.2.5. Reformulaciones

Las reformulaciones son otro procedimiento que utilizan nuestros aprendices aunque su número es inferior a los otros procedimientos mencionados hasta ahora. Se trata de expresar de modo distinto aquello que uno mismo u otro interlocutor acaba de decir. Así, esta estrategia puede presentarse en forma de autoreformulación –ARF– o de heteroreformulación –HRF. La siguiente tabla permite visualizar los datos obtenidos para cada uno de los dos tipos, según cada aprendiz:

	MA	NE	OL	
ARF	7	6	5	18 (29%)
HRF	15	16	12	44 (70%)
	22 (35%)	22 (35%)	17 (27,4%)	62

Tabla 3. Número de reformulaciones observadas en función del aprendiz

Como en el caso de las repeticiones, las heteroreformulaciones son sensiblemente más numerosas que las autoreformulaciones. No hemos observado diferencias significativas entre los tres aprendices y, excepto dos ocurrencias, todas las reformulaciones son intralingüísticas, es decir, de la lengua extranjera a la lengua extranjera.

Las funciones más importantes de las autoreformulaciones son las siguientes: proponer otra opción e introducir un aspecto de contenido. En cuanto a las heteroreformulaciones: proponer otra opción y corregir la propuesta de otro aprendiz.

Finalmente, los aspectos gramaticales implicados corresponden a los niveles meta-semántico y metasintáctico.

Ejemplo:

8. OL: pour / pour mancance de::: de l'arg- non pour

9. NE: pour manque / pour manque?

10. MA: manque / un manque

3.2.6. Lectura

Las diferencias entre aprendices son muy significativas para este último procedimiento. Así, la tabla presentada anteriormente muestra que casi la totalidad de las ocurrencias corresponden a NE que, como ya se ha mencionado, es la responsable de escribir el texto. En este caso, se puede concluir que el papel del aprendiz determina la elección del procedimiento utilizado.

3.3. El metalenguaje

La tabla que presentamos a continuación muestra el número de ocurrencias que hemos observado en nuestro corpus en cuanto a la utilización de términos del metalenguaje en los diversos procedimientos.

	MA	NE	OL	
Específico (LE)	4	15	4	23
No específico (LE)	4	5	16	25
No específico (L1)	1	1	1	3
	9	21	21	51

Tabla 4. Número de ocurrencias relativas a la utilización de metalenguaje en función del aprendiz

Ejemplo de E-LE:

387. NE: ((lee)) à cause de cela / les familles de Canet ont des graves problèmes économiques // on n'a plus de sources / maintenant /// ici vous pensez que:: // il / il n'a pas besoin d'un connecteur / parce qu'on a mis le le point ((lee)) on n'a plus de sources maintenant / on a trouvé une solution

Ejemplo de NE-LE:

163. OL: *o nous faisons / m: de de différentes phrases / avec le même sens / non? on cherche des jeunes hommes osés / on cherche des: jeunes hommes e:: = / NE: on cherche*
164. OL: *= danseuses / on cherche /et après nous ferons un nouveau spectacle*

En primer lugar, se desprende de los datos un equilibrio claro entre la utilización de terminología específica y no específica. En segundo lugar, observamos que, excepto en tres casos, todas las ocurrencias se dan en lengua extranjera. En cuanto a los procedimientos en los que aparece el metalenguaje, hay que señalar que la mayoría de casos corresponden a los comentarios (50%) y a las demandas (30%). Por último, hemos constatado diferencias significativas según los aprendices: NE se desmarca claramente de los otros dos aprendices por lo que se refiere a la utilización de terminología específica, mientras que en el caso de la utilización de terminología no específica es OL quien la utiliza asiduamente. Se podría avanzar que estas dos aprendizas tienen una competencia terminológica distinta debido, tal vez, a trayectorias de aprendizaje distintas.

Las funciones principales que se desprenden de nuestro corpus son las siguientes:

- pedir confirmación (sobre aspectos diversos) a los demás aprendices,
- justificar o argumentar una propuesta o una opción, e
- iniciar o continuar una explicación.

Por último, es preciso señalar que la utilización del metalenguaje atañe a todos los niveles lingüísticos; según su importancia y por orden decreciente: aspectos ortográficos (11), textuales (9), semánticos (8), morfológicos (6), sintácticos (5) y pragmáticos (5).

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones de nuestro trabajo confirman que la naturaleza de la tarea propuesta a los aprendices condiciona notablemente, en el transcurso de las interacciones, el grado de reflexión sobre la lengua. Como profesoras de lengua extranjera, somos conscientes de la necesidad de proponer a los estudiantes actividades diversas que activen ya sea una competencia principalmente comunicativa ya sea una competencia más lingüística, centrada en la forma. En esta perspectiva, la redacción de un texto en colaboración constituye el marco ideal para esta actividad de reflexión sobre el código que se manifiesta, como hemos visto, mediante la emergencia de fenómenos característicos del andamiaje colectivo.

Por otra parte, esta reflexión metalingüística abarca todos los niveles de la lengua, desde el nivel metafonológico a los niveles metapragmático y metatextual, y se manifiesta en nuestro corpus de manera más o menos explícita, con o sin utilización de términos

metalingüísticos. Hemos puesto de manifiesto que los procedimientos que emplean los aprendices para resolver los diversos problemas lingüísticos que se les plantean son diversos (repeticiones, reformulaciones, comentarios, demandas...) como son diversas las funciones que cumplen dichos procedimientos (animar a los demás, rechazar, proponer otras formulaciones...). Finalmente, la presencia o ausencia de términos metalingüísticos no determina el desarrollo del trabajo en colaboración sino que influye en la misma medida que los demás elementos.

Para acabar, hemos puesto de relieve que la naturaleza de la tarea determina que ciertos procedimientos empleados por los aprendices sean en nuestro corpus más frecuentes que otros (por ejemplo, los comentarios o la formulación directa de enunciados o ideas en lengua extranjera), del mismo modo que determinados niveles lingüísticos están más implicados que otros, por ejemplo, los niveles metasemántico y metasintáctico.

NOTAS

1. Los aprendices, en grupos de cuatro o cinco, debían escoger, entre los objetos de una lista proporcionada por el profesor, los tres que se llevarían a una isla desierta.
2. La metáfora del *scaffolding* (Wood, Bruner y Ross 1976) hace referencia a la interacción que se produce entre dos individuos, uno más competente que otro, cuya principal característica sería el favorecer el aprendizaje del menos competente. En la clase de lengua, generalmente el profesor juega el papel del experto aunque se ha constatado (Donato 1994) que los aprendices que trabajan en grupo adoptan sucesivamente el papel de expertos y participan en la construcción de verdaderos movimientos de andamiaje (*collective scaffolding*).
3. Para Goldstein y Conrad (1990: 488) los episodios son subunidades que poseen “*a unique combination of topic and purpose such that a change in either or both signifies a new episode. Episode could be interrupted by others, continuing at the end of the interruption*”.
4. Los términos del metalenguaje tendrían su origen en la formación de los estudiantes, el lenguaje utilizado por el profesor o el manual empleado; por su parte, el metalenguaje no específico sería un metalenguaje propio de los estudiantes.
5. La actividad metasintáctica corresponde al conocimiento de las reglas formales que determinan la gramaticalidad a nivel de la frase; tiene, por lo tanto, un componente morfológico y un componente sintáctico *stricto sensu*.
6. La coordenada horizontal permite visualizar las fases del andamiaje colectivo y representar las formulaciones parciales por las que se llega al enunciado. La coordenada vertical permite visualizar los componentes del andamiaje, es decir, cómo las diferentes fases o secuencias conducen a los aprendices a una solución concreta. El número de secuencias (en forma de escalera que debe leerse de abajo a arriba) indica el grado de dificultad que supone para el grupo la elaboración de un enunciado. Otros criterios utilizados en el esquema: +, - *formulación correcta o incorrecta* ; ? *formulación explícita de una pregunta sobre la construcción del enunciado* ; () *comentarios metacognitivos* ; la ausencia de signo indica propuestas sobre el tema.
7. Hemos utilizado las siguientes abreviaturas: RP = repeticiones, RF = reformulaciones, CM = comentarios, DM = demandas, I/LE = formulaciones de ideas o enunciados en LE.
8. Aparecen en nuestro corpus comentarios metaortográficos, metamorfológicos, metasemánticos, metasintácticos, metapragmáticos y metatextuales.
9. Aparecen en nuestro corpus demandas metaortográficas, metamorfológicas, metasemánticas, metasintácticas, metapragmáticas, metatextuales y demandas de heteroreformulación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bange, P. 1992. "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *AILE* 1: 53-85.
- Cañada, M^a D., M. Cañada, M. Mayayo y L. Molinos. 2001. "Incidence du type de tâche sur le degré de réflexion métalinguistique et métadiscursive chez des apprenants adultes de français et d'italien (langues étrangères)". *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Eds. L. Collès et al. Bruxelles: De Boeck-Duculot. 155-163.
- Cañada, M.D. y O. Esteve. 2001. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales". *Trabajos en lingüística aplicada*. Ed. C. Muñoz. Barcelona: Univerbook. 73-83.
- Donato, R. 1994. "Collective scaffolding in second language learning". *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Appel. Norwood: Ablex. 33-53.
- Esteve, O. 1999. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany LE per part d'adults*. Tesis doctoral inédita, Universitat de Barcelona.
- Frawley, W. y J. Lantolf. 1985. "Second language discourse: a Vygotskian perspective". *Applied Linguistics* 6: 143-159.
- Goldstein, L. y S. Conrad. 1990. "Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences". *TESOL Quarterly* 24: 443-460.
- Gombert, J.E. 1996. "Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue". *AILE* 8: 41-55.
- Trévisé, A. 1996. "Réflexion, réflexivité et acquisition des langues". *AILE* 8: 5-39.
- Vasseur, M.T. y J. Arditty. 1996. "Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherches". *AILE* 8: 57-87.
- Villamil, O.S. y M. Guerrero. 1996. "Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities". *Journal of Second Language Writing* 5, 1: 51-75.
- Wood, D., J. Bruner y G. Ross. 1976. "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.