

MANUSCRITO CORRESPONDIENTE A LA SIGUIENTE REFERENCIA:

Nussbaum, L., Escobar, C. y Unamuno, V. (2006) Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En: Camps, A. (Coord.) Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Graó: 183-204.
--

**Alerta: La publicación final contiene algunos cambios con respecto a este texto. Si se cita de forma literal, es necesario acudir a la versión impresa.**

## **Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas**

Luci Nussbaum, Cristina Escobar y Virginia Unamuno

Grupo Investigación en Enseñanza e Interacción Plurilingües (GREIP)<sup>1</sup>

Unitat de Didàctica de la Llengua i la Literatura, UAB

### **1. Introducción**

Hablar hoy de enseñanza de lenguas primeras, segundas y extranjeras parece poco adecuado o, por lo menos, poco operativo, sobre todo en contextos, como el de la Cataluña actual, en los cuales el multilingüismo es un hecho cotidiano, en las escuelas y en cualquier situación social. Las dinámicas del plurilingüismo amplían las ocasiones de aprendizaje: las lenguas no se adquieren sólo en las aulas o en familia; las situaciones de aprendizaje son recurrentes en las prácticas de cada día, entre las personas y a través de los medios de comunicación. Ello reconfigura el campo de la investigación en didáctica de las lenguas, disciplina que se abre para establecer puentes entre los usos multilingües informales de los aprendices y aquéllos que procura la escuela. Por otra parte, existe una corriente entre otras didácticas que, con fuerza creciente, postula el papel clave que adquiere el uso verbal en los aprendizajes de todas las áreas del currículo escolar. Se diría pues que la investigación en didáctica de las lenguas tiene un pie en la calle y otro en todas las aulas.

Sin tener la ambición de abarcar todos los campos, por circunstancias de su composición, nuestro equipo se ha involucrado en algunas de las direcciones actuales de investigación en didáctica de las lenguas. Así, partiendo de intereses como la enseñanza de lenguas extranjeras o el estudio del contacto de lenguas en el aula, hemos

---

<sup>1</sup> Actualmente el grupo se halla formado por las siguientes personas de la UAB, además de las firmantes de este texto: Laura Llobet (becaria FPI), Dolors Masats y Artur Noguerol del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales; Eva Codó y Melinda Dooly, del Departamento de Filología Inglesa y Germanística, y Amparo Tusón del Departamento de Filología Española.

emprendido, en los últimos tiempos, estudios sobre las competencias multilingües de chicos y chicas de origen extranjero, recientemente escolarizados en Cataluña, investigaciones sobre aprendizaje simultáneo de lenguas y otros contenidos curriculares, así como propuestas colaborativas con centros educativos para el trabajo en aulas de acogida y en aulas inclusivas. Los distintos proyectos se hallan cohesionados por un interés común que sitúa el uso verbal en el foco de atención de investigación y por una visión compartida que entiende los aprendizajes lingüísticos como actividades sociales.

Sin pretender dar cuenta de los resultados de todos nuestros trabajos, en este texto, nos proponemos presentar y argumentar los principios teóricos y la metodología investigadora que enmarcan la trayectoria de nuestro equipo o, por lo menos, de la mayoría de sus miembros. En un primer momento, situaremos las perspectivas y ámbitos de investigación. A continuación, plantearemos nuestros procedimientos investigadores en dos momentos: a) la aproximación al terreno de estudio y b) el tratamiento y el análisis de los datos, aspectos sobre los cuales nos detendremos particularmente.

## **2. Perspectivas y objetos de investigación**

La situación privilegiada de Cataluña como laboratorio de observación de prácticas sociales y de aprendizajes escolares multilingües ha motivado que muchos de los miembros del equipo, ya desde su núcleo inicial, se situaran en un terreno mixto, a caballo entre la microsociolingüística y la didáctica de las lenguas, estudiando, por ejemplo, los usos multilingües en clases de catalán y francés, en las aulas de inmersión al catalán y, últimamente, en centros que acogen un número notable de alumnado alóctono. Esta orientación se ha visto favorecida por el hecho de que la didáctica de las lenguas se ha compenetrado con corrientes que derivan de disciplinas ‘sociales’ y con planteamientos socioculturales del aprendizaje, inspirados en Vygotsky, los cuales sitúan en primer plano la actuación de los individuos aprendices en actividades comunicativas.

Dentro de este movimiento, nuestro equipo ha desarrollado investigaciones exploratorias en el campo de los usos lingüísticos escolares e investigaciones aplicadas para la experimentación de propuestas que favorecerían el aprendizaje de competencias en lenguas. En este sentido, nos hemos interesado por los enfoques por tareas y, particularmente, por la interacción entre aprendices a fin de estudiar los usos y

aprendizajes multilingües que se observan en este tipo de situación didáctica<sup>2</sup>. A continuación comentaremos con un poco más de detalle dichos objetos y perspectivas de investigación, que, en la práctica, se hallan entrecruzados.

### **2.1. Los aprendizajes multilingües**

En los últimos veinte años, se ha podido observar una convergencia cada vez más elevada entre investigaciones sobre multilingüismo social e investigaciones sobre aprendizajes multilingües en contextos familiares y en contextos escolares. Valga como ejemplo de dicha aproximación la creación –a finales de los años ochenta del pasado siglo– de la red *Code-Switching and Language Contact*, promovida por la European Science Foundation, la cual reunió, en sus encuentros, contribuciones tanto en el campo del aprendizaje de lenguas como en el campo de los usos verbales en contextos bi o multilingües. Luego se ha podido asistir al nacimiento de otras redes y a la celebración de numerosos congresos en la misma dirección de colaboración entre campos de investigación. Así, la didáctica de las lenguas y los estudios sobre la adquisición multilingüe han sido permeables a las perspectivas teóricas que explican los usos lingüísticos en determinadas comunidades. En este sentido, una parte del aparato conceptual utilizado para analizar nuestros datos ha sido tomado de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, por ejemplo), del análisis de la conversación bilingüe (Auer, 1996, por ejemplo), pero también y sobre todo de los trabajos realizados en Suiza y, en parte, en Francia y en Alemania, sobre la lingüística del contacto y de la adquisición de lenguas (véase, por ejemplo, Lüdi y Py, 2002; Gajo y Mondada, 2000; Porquier y Py, 2004), los cuales tienden, de manera explícita, puentes entre usos verbales y aprendizajes multilingües.

A la vez y compartiendo perspectivas adoptadas por los últimos trabajos citados, nos hemos situado en determinadas corrientes explicativas de los procesos de aprendizaje de lenguas. Una primera corriente, de inspiración antropológica, sostiene que el aprendizaje es, ante todo, un actor social y que precisamente su actuación en situaciones sociales diversas es el motivo del aprendizaje de una nueva lengua. En esta línea, se afirma que el aprendizaje de competencias en lenguas constituye un proceso de socialización (Ochs y Schieffelin, 1995; Duff, 1996; Roberts, 2001), en el cual el individuo despliega y

---

<sup>2</sup> Dichos objetos de investigación han dado lugar a proyectos diversos, que enumeramos cronológicamente desde 1997: BP96-1219 (subvencionado por el MEC), BSO2001-2030 (subvencionado por el MCyT), ARIE N° 2004-00058 (subvencionado por el DURSI), SEJ2004-06723-C2-00, subvencionado por MEC), PNL 2005-07 (subvencionado por la UAB, así como la incorporación al equipo de una investigadora Ramón y Cajal.

negocia nuevas identidades a fin de convertirse en miembro de la comunidad de prácticas comunicativas en la cual actúa, sea el aula o sea una comunidad más vasta. Claro está que este proceso no es idéntico en todos los individuos: cada persona invierte más o menos esfuerzos, según variables individuales y según las ocasiones de aprender que le ofrezcan sus interlocutores en cada una de las actividades en que participe. Desde perspectiva didáctica, los enfoques por tareas (véase 2.2.) parecen ofrecer a los aprendices la posibilidad de incrementar su inversión en las prácticas de aula y su participación en actividades comunicativas.

Una segunda corriente, estrechamente vinculada a la anterior, postula que la interacción social –sea en situaciones de calle o en el aula– es el marco y el motivo de la adquisición de lenguas. Nos ubicamos así en una orientación teórica socioconstructivista que sostiene que la interacción verbal es el terreno social de puesta en práctica de las competencias y, a la vez, el motor de su elaboración (véanse los textos recogidos en Lantolf, 2000). Desde esta mirada, la actividad o la tarea en qua participa el aprendiz, con otras personas, actúa como mediadora entre las competencias ya adquiridas y aquéllas, nuevas, que le reclama la situación.

La tercera corriente, planteada por las posiciones interaccionistas ‘fuertes’ (véase los textos recogidos en Arditty y Vasseur, 1999 y en Pekarek, 2000), preconiza que los procesos cognitivos propios de la adquisición de lenguas son operaciones ubicadas en la interacción verbal. Contrariamente a lo planteado por algunos autores (Long, 1996, por ejemplo), quienes restringen la interacción a una ocasión para recibir, negociar y modificar exclusivamente formas del input, las visiones más radicales conciben la interacción (inmediata o diferida), como el motivo desencadenante de procesos cognitivos situados, creados y compartidos entre los participantes. Por ello, es esencial estudiar los métodos o procedimientos que utilizan los aprendices para dar cuenta de sus acciones, para plantear sus interpretaciones respecto de la tarea en curso y para ajustar su conducta a lo que les exige la situación. Estas operaciones forman parte de las competencias que permiten participar en actividades sociales y son desencadenantes de aprendizajes (Mondada y Pekarek, 2004). Así, interacción y cognición se hallan indisolublemente ligadas a través de la actividad verbal, socialmente situada. En esta visión, el aprendizaje está vinculado a las prácticas sociales y es localizable en microcontextos de las prácticas dialogales; las competencias son habilidades situadas, sensibles al contexto, y por lo tanto, variables (Mondada y Pekarek, 2001 y 2004).

Desde estas miradas complementarias, aprender una lengua o diversas a la vez –como es el caso de los escolares en Cataluña– consistirá no sólo en adquirir nuevas maneras de decir, sino sobre todo en aprender, en la interacción, a participar adecuadamente en prácticas escolares y extraescolares, en convertirse en miembro de las diversas comunidades de prácticas comunicativas. A partir de este marco, hemos tratado de describir las competencias multilingües del alumnado alóctono observando sus prácticas comunicativas en situaciones escolares informales, en entrevistas con personas adultas y durante la realización de tareas comunicativas con compañeros y compañeras autóctonos. A continuación, describiremos brevemente nuestra concepción de este tipo de situación.

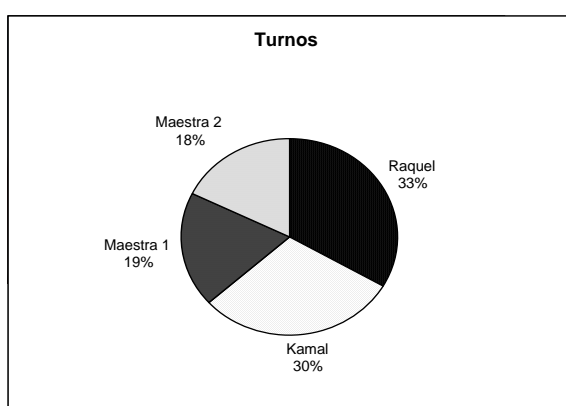
## **2.2. La enseñanza por tareas y la actividad en pareja**

Uno de nuestros objetos de estudio se halla en aquellas situaciones de enseñanza que, según las versiones más recientes de los enfoques comunicativos, favorecen el aprendizaje de lenguas: la enseñanza por tareas, cuyas versiones diversas tienen como elemento común la utilización de la lengua con finalidades prácticas. Una tarea es una actividad que empuja a los aprendices a interactuar en la lengua meta con el objetivo de obtener un resultado tangible. En algunas propuestas de enseñanza de lenguas, las tareas se organizan en secuencias didácticas dirigidas al aprendizaje de formas discursivas y habilidades comunicativas (Camps, 1998, por ejemplo); en otras propuestas, las tareas integran a la vez el aprendizaje de dichas capacidades y, además, de contenidos curriculares de otras materias. Se trata, en estos casos, de algunas formas de programas de inmersión (véase Gajo, 2001) y de semi-inmersión, en el caso concreto de los programas AICLE o de aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lengua extranjera (Escobar, 2001).

Una parte de nuestro equipo de investigación, comprometido en procesos de investigación en la acción en centros docentes, se ha interesado por el diseño y la experimentación de tareas en lengua extranjera, de secuencias AICLE y de secuencias para la enseñanza del castellano y del catalán y de otros contenidos curriculares en aulas regulares y de acogida. Desde nuestro punto de vista, las tareas no constituyen un conjunto de restricciones que actúan a priori en la producción discursiva del alumnado, sino actividades verbales que generan esquemas interactivos y operaciones cognitivas que impulsan el aprendizaje. Nos interesa, pues, en las tareas, observar el proceso de su realización, las ocasiones para aprender que en ellas se crean y descubrir la eficacia de la propuesta didáctica y los ajustes que es preciso operar.

Una forma particular del trabajo por tareas es aquella que sitúa al alumnado, agrupado en parejas, como protagonista primero de las actividades de aprendizaje. Este formato interactivo ha constituido uno de los focos privilegiados de nuestra atención. La opción por las tareas en pareja se basa en dos constataciones que parecen obvias, que, no obstante, cabe recordar y ejemplificar: por un lado, las posibilidades de participación del alumnado se multiplican; por otro lado, los miembros de la pareja han de responsabilizarse de la gestión de la actividad, en su sentido más amplio. Veamos dos ejemplos de dichos fenómenos.

Al observar el gráfico siguiente, que contiene datos cuantitativos respecto del volumen de habla de la pareja formada por Raquel y Kamal (chica autóctona y chico de origen marroquí, con cuatro años de esolarización en Cataluña) durante la realización entera de una actividad de 10' de duración, se puede constatar que ambos construyen el 79% de los turnos de habla, mientras que las dos personas presentes en el aula para recoger datos (que hemos nombrado maestra 1 y maestra 2) construyen un 37%, dedicado fundamentalmente a dar orientaciones a toda la clase. Estas proporciones de participación no se obtendrían nunca en una clase de tipo magistral.



Los turnos del chico y de la chica están totalmente dedicados a la realización de la tarea, cuyo cumplimiento comporta también gestionar la actividad, como se puede observar en el siguiente fragmento:

#### Fragmento 1<sup>3</sup>

25. RAQ: sí\ <4> er\_ hi ha una dona que té un jersei blau i una carmanyola/ <2>  
ai i i una rinyonera/|
26. KAM: sí\ <4>
27. RAQ: hi ha un se\_ hi ha un carro de la compra/|

<sup>3</sup> La simbología de transcripción se halla recogida en anejo. El nombre de las personas que intervienen en cada fragmento ha sido modificado a fin de preservar su identidad. Las transcripciones que se presentan en este texto han sido realizadas por Txema Díaz, Cristina Escobar, Luci Nussbaum y Virginia Unamuno.

28. KAM: sí\| sí\| em tocava a mi\ <1>  
29. RAQ: ay no perdó\ <1> pues dilo\| a ver\  
30. KAM: hi ha una gorra/ <3>

En esta actividad, Kamal y Raquel, según la consigna que han recibido, deben hacerse preguntas para hallar diferencias entre dos dibujos muy parecidos y tienen que hablar en catalán. El chico y la chica han decidido que cada uno realizará una pregunta. Pero Raquel realiza dos seguidas (turnos 25 y 27); entonces Kamal le recuerda la regla que han establecido (turno 28) y Raquel pide perdón por haberla transgredido (turno 29). Se puede observar que Raquel construye su último turno alternando entre el catalán, la lengua que se les ha pedido utilizar, y el castellano, la lengua de comunicación habitual entre ambos. Sin embargo, se observa que Kamal vuelve a adoptar el catalán, sin dejarse arrastrar por el cambio de lengua de Raquel. Este conjunto de microactividades en el interior de la secuencia es sólo un ejemplo de la variedad de formas de gestión (regulación de los turnos y de la lengua, en este caso) que comporta la realización de una tarea.

En el estudio de las tareas realizadas en pareja nos hemos interesado a) por los formatos interactivos que genera cada tipo de tarea, b) por las formas de gestión de la actividad, c) por el capital verbal que invierten los participantes, d) por las maneras de afrontar los obstáculos comunicativos y por la actividad metalingüística que de ello se deriva y e) por los repertorios lingüísticos empleados. Este conjunto de aspectos nos ha permitido 1) ponderar la validez de las actividades propuestas para desencadenar aprendizajes, 2) evaluar la competencia comunicativa oral de aprendices multilingües (Unamuno y Nussbaum, en prensa) y 3) establecer criterios para implicar el alumnado en procesos de auto-evaluación (Escobar, 1999).

En resumen, nuestro proyecto global de investigación pretende acercarse a los usos y aprendizajes multilingües de escolares autóctonos y alóctonos utilizando lentes de aumento progresivo, desde las que ofrecen visiones panorámicas, hasta aquéllas que permiten captar las actividades cognitivas situadas en la interacción. La aproximación al terreno –el conocimiento de los centros, de las aulas, de las prácticas comunicativas en la escuela, de las visiones del alumnado respecto de los usos lingüísticos, etc.– es, desde nuestro punto de vista, una condición necesaria para poder, en segunda instancia, realizar propuestas de enseñanza significativas para el alumnado y para el profesorado. En sentido inverso, el acercamiento a los centros nos ofrece la oportunidad de darnos a conocer como equipo y edificar proyectos de trabajo común con sus docentes.

En las páginas que siguen nos detendremos a considerar nuestro procedimiento de investigación. Empezaremos por la aproximación al terreno para luego entrar en el detalle del análisis de los datos.

### **3. Opciones teóricas y metodológicas**

#### **3.1. La aproximación al terreno**

Cuando un equipo decide investigar en el contexto escolar afronta el reto de ser aceptado por parte de los centros educativos, los cuales, a veces, se resisten a admitir en su recinto a los grupos de investigación. Esta reacción deriva, por un lado, de las relaciones a menudo asimétricas entre equipos docentes y equipos de investigación, y, por otro, del hecho que muy a menudo éstos actúan como jueces y evaluadores de lo que se hace en las escuelas, sin hacer aportaciones constructivas y prácticas (Unamuno, 2004).

Desde nuestro punto de vista, el resultado del análisis de lo que ocurre en los centros o en una aula particular es una construcción que depende del bagaje teórico y del posicionamiento ideológico de los equipos de investigación, los cuales, a menudo, consideran sólo su mirada y no la de los agentes que producen los datos sobre los que se trabaja. La inquietud que provoca a las escuelas el sentirse observadas es sólo superable a partir de una participación activa y comprometida, por parte de los grupos de investigación, con los centros, con su alumnado y con sus familias (Carr, 1996), a fin de dar voz a sus necesidades y reformular las finalidades investigadoras, a través de proyectos conjuntos. Se trataría pues de diseñar investigaciones que hicieran dialogar las distintas voces, teorías y concepciones posibles sobre los contextos educativos (Cazden, 1989). La investigación para y en la acción (Elliot, 1997; Stenhouse, 1987) permite superar la tensión entre quien investiga y quien es investigado, a considerar que quien investiga es también sujeto de investigación, recortando así la distancia entre equipos y objetos de investigación, entre teoría y práctica.

Ello comporta procesos lentos de sintonización, a veces frustrantes para unos y otros, a veces exitosos. Por nuestra parte, de entre las muchas cosas que hemos aprendido en cada proceso investigador, ocupa un lugar notable el hecho de haber adquirido una cierta competencia en la construcción de relaciones de confianza con los equipos directivos de los centros y con los sujetos que hemos querido investigar.

En las fases de aproximación al terreno, nos ha sido de utilidad especial el recurso a las propuestas de la etnografía (véase, por ejemplo, Duranti, 1997), cuyo procedimiento



central, la observación participante, permite a los equipos de investigación conseguir la identificación con los miembros de los colectivos escolares, para obtener una perspectiva interna –émica– de lo que sucede en los centros y a la vez ser reconocidos, por lo menos, como personas no del todo extranjeras. De la etnografía también hemos tomado el procedimiento de triangular los datos o, dicho en otras palabras, de hacer dialogar entre sí las diversas fuentes de información. Así, por ejemplo, en nuestro caso, los usos verbales en las entrevistas se pueden explicar a partir de la observación de determinadas prácticas lingüísticas entre escolares y docentes, y viceversa: los usos verbales en las entrevistas son ejemplos de prácticas habituales entre adultos y alumnado en contextos escolares formales. Los procesos de triangulación han sido frecuentes a lo largo nuestra investigación, tanto por lo que se refiere al diálogo entre los datos, como también a través del retorno, una y otra vez, a las transcripciones y a través de la revisión de análisis parciales del corpus realizados por diferentes miembros del grupo. Además, el procedimiento etnográfico permite captar el impacto del dispositivo de investigación en los resultados, aspecto sobre el cual se volverá más adelante. A continuación, consideraremos una parte central de nuestro trabajo, que da sentido al título de nuestro texto: el estudio de los datos interactivos.

### **3.2. Tratamiento y análisis de los datos**

Del conjunto de dilemas que plantea el tratamiento y el análisis de los datos, nos detendremos, para empezar, en nuestra opción teórica para su estudio. A continuación, examinaremos algunos aspectos relativos a los procesos de transcripción, para volver después a ejemplos concretos del análisis de los datos, en el cual se persigue hallar congruencias entre la perspectiva de los sujetos que se estudian y el propio dispositivo de investigación.

#### **3.2.1. Un enfoque conversacionalista**

Las temáticas por las que se ha interesado el grupo nos han llevado a recoger datos de tipos conversacional para rastrear las condiciones sociointeractivas que encuadran los usos y los aprendizajes lingüísticos en diferentes contextos y los esquemas comunicativos que pueden servir de apoyo para la adquisición de la competencia comunicativa.

Si en la aproximación al terreno hemos adoptado por un enfoque etnográfico, para el tratamiento y análisis de los datos interactivos optamos por un enfoque conversacionalista de orientación etnometodológica. El proyecto de la etnometodología es explicar los principios que rigen las acciones sociales a partir del estudio de los

*métodos* que utilizan las personas para dar coherencia a lo que hacen en sus actividades cotidianas (Garfinkel, 1967). Esta tarea comporta estudiar cómo se construye interactivamente el sentido, cómo interpretan las personas la actividad en curso, cómo eligen, entre la inmensa indexicalidad del habla, lo que es pertinente, haciéndolo relevante a través de sus movimientos conversacionales. La labor del analista consistirá en observar hacia qué lógica se orientan las personas, adoptando su misma perspectiva, desde el interior de su propio sistema y no desde fuera (Heritage, 1984). El análisis conversacionalista plantea que las contribuciones de los hablantes están vinculadas al contexto de producción –deben ser interpretadas, por lo tanto, en referencia a su entorno secuencial– y, al propio tiempo crean el contexto –mantenido o renovado– en que aparece una nueva contribución. Se trata, pues, de una aproximación a los datos *bottom-up*, de arriba a abajo, según la cual no hay que buscar, en lo que hacen los hablantes, influencias del contexto social amplio, a no ser que los individuos se orienten hacia uno de sus aspectos concretos. Volveremos sobre este aspecto.

Hasta hace poco, los enfoques conversacionalistas han sido poco frecuente en los estudios sobre aprendizaje de lenguas. Algunas aportaciones recientes (Mondada y Pekarek, 2001, 2004; Schegloff et al. 2002; Seedhouse, 2004, entre otros) permiten pensar que esta perspectiva se extiende.

### **3.2.2. Los procesos de transcripción**

El análisis conversacional reclama cuidar con esmero los datos en la transcripción. En nuestro equipo, hemos adoptado un sistema cuyos elementos intentan reflejar ciertos aspectos de la producción oral<sup>4</sup> de los hablantes (véase anejo). Ello halla su justificación un principio según el cual la transcripción es ya un primer paso del análisis y tiene, por lo tanto, implicaciones claras en la interpretación de la actividad verbal. Ochs (1979) señala que transcribir comporta tomar decisiones teóricas, en el sentido que se ejecutan dos operaciones analíticas: a) seleccionar, es decir, consignar un cierto número de las acciones que ejecutan los hablantes e ignorar otras y b) simplificar, es decir, realizar una abstracción de determinadas características del habla.

Caracterizar así la transcripción implica que el equipo de investigación ha de participar en su realización; esta es la única manera de tener presentes las selecciones y las simplificaciones que se han operado. Además y en coherencia con la importancia

---

<sup>4</sup> Hasta el presente, se ha trabajado sobre todo con datos audio-orales. Somos plenamente conscientes de la limitación que ello comporta, puesto que muchos aspectos de la interacción se construyen a través de elementos cinéticos y proxémicos.

capital otorgada a la transcripción, es preciso volver a las grabaciones cada vez que se estudia un fenómeno concreto, por un lado, para poder captar los detalles que se escapan en las primeras versiones (Mondada, 2003) y, por otro, porque la recurrencia del proceso hace variar a veces las opciones teóricas.

Una transcripción cuidadosa de los registros de interacciones es imprescindible para dar cuenta de determinadas actividades observables en situación de adquisición de lenguas, indicadoras de procesos clave para el aprendizaje: la construcción de formatos interactivos, las secuencias laterales de atención a las formas y al sentido (es decir, las actividades de reflexión metalingüística), las secuencias reparadoras, la coconstrucción de enunciados, el recurso a formas híbridas, etc. Observemos algunos ejemplos en este sentido. En el fragmento 2, Patricia –niña de origen ecuatoriano, que lleva menos de un año escolarizada en Cataluña– está realizando con Lluís una actividad consistente en emparejar objetos dibujados en unas cartas.

#### Fragmento 2

44. PAT: vale\| la la bicicleta i el taxi són iguals perquè són transport\  
45. LLU: {(PP) vale\} <4>  
46. PAT: vinga {(cast)ahora te toca a ti\} <2>  
47. LLU: espera\| això i això perquè són grocs\  
48. PAT: {(cast)pero tienes que decir el nombre-}|  
49. LLU: er: les monedes i la gorra perquè són grocs\  
50. PAT: la bu\_ la bufanda i els guants per perquè són per\_  
51. LLU: {( @) fred\}  
52. PAT: per abrigar\  
53. LLU: per perquè són prenes de roba\

Observemos, para empezar, las pausas largas de los turnos 45, 46 y 49, indicios de la actividad reflexiva de la chica y el chico; observemos también las alternancias de lengua entre catalán y castellano en el turno 45 y entre los turnos 47 y 49, indicadoras del contraste entre la realización de la actividad y su gestión; observemos, finalmente, en la secuencia 50-53, cómo Lluís acaba el enunciado de Patricia, pero lo hace riendo, para dar a entender que no le satisface su propuesta, la cual es reformulada por Patricia y completada por el propio Lluís. Se trata pues de un proceso de coconstrucción interactiva del sentido hacia el cual ambos orientan mutuamente su actividad.

La transcripción del fragmento 3, correspondiente a una secuencia de una actividad en que Kamal y Raquel hablan de un viaje del chico a Marruecos, permite captar el procedimiento para resolver un obstáculo de comunicación. En efecto, Kamal indica una dificultad de comprensión (turno 88); Raquel repite su enunciado (turnos 89 y 91), pero el chico continúa sin entender, cosa que explicita al aislar la palabra (turnos 90 y

92); entonces Raquel opta, con diversas vacilaciones, por traducir; Kamal entiende finalmente la palabra y la integra en su enunciado para que la actividad continúe.

### Fragmento 3

86. KAM: el Marroc er- no sé és casi igual que aquí\| però hi ha alguns pobles diferent\  
87. RAQ: hi ha deserts\  
88. KAM: eh/  
89. RAQ: hi ha deserts\  
90. KAM: què són serts?\  
91. RAQ: deserts\  
92. KAM: sest/  
93. RAQ: di\_ de\_ die\_ desiertos\  
94. KAM: ah\| deserts\| sí\| hi ha un desert a =Marroc\|=|

La transcripción plantea a veces problemas difíciles de resolver. Sólo mencionaremos dos, específicos de las situaciones de contacto de lenguas: ¿cómo saber si un enunciado corresponde a una lengua u otra, ¿cómo saber si un aprendiz esta categorizando un enunciado como perteneciente a una lengua u otra? Observemos, en el siguiente fragmento, los enunciados ‘termino’, ‘San Juan’, ‘casal de verano’, ‘termina’: ¿han sido formulados en catalán o en castellano?

### Fragmento 4

37. TER: una ciutat molt bonica\|| però tu\_ hi vas de vacances/  
38. RAS: sí\| cada any\| quan termino l'escola\| no\| i\_ i ve San Juan\  
i después— al dia següent vaig al casal de verano\| no\| que dura un mes\  
quan termina—| me'n vaig al Marroc\||

Al escuchar el fragmento, nos percatamos de que no existe marca alguna (cambio de ritmo, duda, interrupción, etc.) indicadora de una alternancia de lengua; por lo tanto, hemos de considerar que el chico, Rashid, está utilizando el catalán, por más que, desde un punto de vista normativo, se pueda considerar que los enunciados han sido formulados en castellano.

En la solución de estos y otros dilemas, nuestra opción ha sido considerar la perspectiva de los hablantes, es decir, su propia categorización del enunciado en cuestión y, en consecuencia, no marcar como cambios de lengua los fenómenos que no han sido señalados como tales por los propios participantes. En esta decisión, hemos tenido en cuenta los usos lingüísticos habituales en Cataluña entre personas que no se consideran aprendices ni del catalán ni del castellano, sino hablantes competentes en ambas lenguas, por más que su repertorio contenga marcas transcódicas. Desde nuestro punto de vista, es preciso tener cuidado al categorizar un enunciado. De hecho, la transcripción es un práctica social que atribuye valores al habla y que estigmatiza o normaliza determinadas variedades.

### 3.2.3. El punto de vista de los participantes

La consideración de la perspectiva de los hablantes en la interacción es un procedimiento que se aplica no sólo a la transcripción sino al conjunto del análisis. Esta opción tiene relación con la discusión teórica respecto de qué es un contexto interactivo. Como se ha indicado en 3.2.1., en nuestra visión, el contexto no es un fenómeno que predetermina, guía y explica los usos lingüísticos y la actividad de las personas, sino más bien una construcción, localmente situada en la interacción. Py y Porquier (2004:13-14) señalan que el contexto es el producto de la acción colectiva de los participantes comprometidos en las actividades lingüísticas. La tarea de creación permanente del contexto se explica por el papel central que juega el lenguaje en las relaciones interpersonales o en la memoria colectiva de una comunidad, y a la vez por la mediación del trabajo interpretativo, también colectivo, entre el individuo y la situación: las restricciones externas de una situación concreta se hacen pertinentes sólo a través de dicho trabajo de interpretación, efectuado por los propios actores sociales. Esta visión no implica negar la influencia de los elementos externos sobre lo que se hace o se dice, ni la cognición individual ni el peso de la historia de las interacciones en que los individuos han participado, sino estudiar cómo las personas hacen o no relevantes estos hechos en su actuación, utilizándolos como indicios para orientar la interpretación. Desde esta perspectiva, la aproximación a los datos permite ir más allá del análisis de contenido en las entrevistas, por ejemplo, y de observar, en las tareas, si los participantes construyen o no un contexto de aprendizaje.

Veamos algunos ejemplos, los dos primeros extraídos de entrevistas realizadas a chicos y chicas de origen inmigrante, en las cuales se pretendía descubrir, entre otras cosas, sus posicionamientos respecto de las lenguas que se aprenden en la escuela. A pesar de que la observación en los centros indica que el castellano es la lengua mayoritariamente empleada por chicos y chicas y que el uso del catalán se restringe a situaciones de aula o de interacción con los docentes, en muchas secuencias de las entrevistas, chicas y chicos declaran usos más complejos, menos diglósicos en definitiva, como hace Kamal en el fragmento siguiente de la entrevista con Teresa:

#### Fragmento 5

- 104.TER: però en saps molt tu de català| no/  
105.KAM: sí\  
106.TER: i saps llegir bé i escriure bé| no/  
107.KAM: sí| a\_ algunes vegades er algunes coses no les entenc\  
108.TER: bueno\  
109.KAM: perquè se'm olviden\

- 110.TER: clar però-<0>  
 111.KAM: perquè parlo· castellà només amb els meus amics llavors les coses se'm olviden\  
 112.TER: ja\  
clar\  
només parles català amb la mestra\  
no/ <0>  
 113.KAM: sí <0>  
 114.TER: i amb mi ara\  
 115.KAM: sí\  
 116.TER: [riu] molt bé doncs escolta'm\  
 117.KAM: i al carrer també\  
|| hablo català\  
 118.TER: ah. al carrer ta\_ clar\  
català\  
 119.KAM: i amb els veïns\  
 Kamal explica la razón de ciertas dificultades en el uso del catalán (turnos 104-111).

Ahora bien, cuando Teresa profundiza en dichas razones y quiere cerrar la secuencia (turnos 112-116), Kamal se resiste a ser etiquetado como alguien que sólo habla catalán en la escuela con la maestra y la entrevistadora, añadiendo otros ámbitos de uso y otras personas (turnos 117 y 119). Este comportamiento se explica por la voluntad de Kamal de orientarse, siguiendo las pistas de la entrevistadora –al utilizar el catalán y al preguntar por las competencias en dicha lengua–, hacia una identidad multilingüe, en la cual el catalán ocupa un lugar importante.

Un fenómeno similar ocurre en el fragmento siguiente. En este caso, la entrevistadora Cecilia pide a Salma –niña de once años, nacida en Cataluña en una familia marroquí– que otorgue grados de importancia al catalán y al castellano. Salma no acepta, riendo, el planteamiento dicotómico de la entrevistadora (turno 119). Ante la demanda de justificación por parte de Cecilia, se podría esperar que Salma atribuyera valores a cada lengua, pero la niña sólo justifica la importancia del castellano, dando a entender que el valor de la competencia en catalán no necesita comentario.

#### Fragmento 6

- 118 CEC: m-| i tu que creus ara aquí\  
a Barcelona així a Catalunya-|  
què creus que és més important saber català o saber castellà?\  
 119 SAL: [riu] jo diria les dues coses\  
 120 CEC: per què?\  
 121 SAL: perquè molta\_ hi ha gent que parla més el castellà que el català\  
 122 CEC: mm\  
 Cecilia insiste en la importancia de las lenguas. Salma opta por poner de relieve el valor escolar de conocer el catalán, de ser reconocida como ‘buena alumna’, pero lo hace riendo también (turno 223), lo cual es entendido por Cecilia como una pista per interpretar la respuesta de Salma en clave irónica o para situar a la propia Cecilia en el lado institucional. La entrevistadora quiere colocarse entonces fuera de este marco y lo hace diciendo a la niña que hable como quiera (turno 224). La pausa larguísima (7 segundo) indica que ha habido, para ambas interlocutoras,

si no un momento de tensión, por lo menos un instante de reflexión. La respuesta de Salma a la pregunta sobre su futuro resitúa de nuevo las cosas en el ámbito institucional.

#### Fragmento 6 bis

- 220.CEC:           perquè tu tu creus que és important saber català\  
221.SAL:           sí\  
222.CEC:           per parlar amb qui?\  
223.SAL:           per parlar amb la senyoreta perquè així veu que estic millorant i que\_ que {{(&) ella\_} ||  
[riu]  
224.CEC:           {@ per què rius?} || per què rius?| [riu] que pot\_ pots parlar castellà eh/ si vols\  
m'és igual\\|| que ho diguis com\_ com\_ com us vingui de gust<7>  
{(F) bueno\\}| que anava a dir-te-| eh-| què t'agradaria fer quan siguis gran?|  
225.SAL:           pues-| jo vull ser-| eh\_ senyoreta de guarderia de nens petits\

Teniendo en cuenta los datos etnográficos, según los cuales chicos y chicas de origen extranjero –por los menos en los ámbitos geográficos en que hemos trabajado– utilizan masivamente el castellano, tanto en casa como en el barrio y en la escuela, una visión simplista de las respuestas de Salma y Kamal podría conducirnos a pensar que ambos ‘mienten’ o dicen lo que piensan que la investigadora quiere oír. Desde un punto de vista etnometodológico, lo que hacen el chico y la chica es, en primer lugar, resistirse a categorizaciones dicotómicas y diglósicas de las preferencias y de los usos lingüísticos; en segundo lugar, evocan escenarios que dan coherencia al uso de las lenguas y, en tercer lugar, hacen relevante el marco institucional en que se lleva a cabo la entrevista, orientándose hacia la construcción de una identidad en la que el catalán tiene un lugar importante (Unamuno y Nussbaum, 2005).

Como se ha indicado en 2.2., las tareas en pareja originan instancias diversas de ajustes conversacionales para alcanzar las finalidades marcadas en la consigna. En algunos casos, uno de los miembros de la pareja adopta el papel de experto, como hace Patricia en el fragmento 2, al proponer un esquema interactivo y gestionar la actividad. A veces, el otro miembro discute este posicionamiento interactivo, como hace Kamal en el fragmento 1 al no aceptar que Raquel realice todas las preguntas. Así, el papel dirigente en la interacción no es un hecho determinado por las competencias que se pueden atribuir previamente a los aprendices, sino un hecho identificable secuencialmente en los datos, construido *ad hoc* por los hablantes. Obsérvese el siguiente fragmento, parte de una actividad en la cual Blener y Francesc (chico de origen marroquí y chico autóctono respectivamente, en segundo de ESO) están preparando un juego de rol que simula una interacción entre un vendedor de libros y su cliente.

#### Fragmento 7

- 240.FRA sí <10> vale ahora- <16> mira tengo dos no/ y una es casi idéntica  
a a\_ son casi idénticas pero pero· sólo- <2> XX er la segunda la segunda que le digo \\  
es de más humor \\  
241.BLE es de más mort/\  
242.FRA: er no mort no humor humor\| risa\| que eso no es humor o sea que da risa entiendes/\  
XXX este es humor eh/ |\  
243.BLE: XXX |\  
244.FRA: no\| humor no mort\ <1> es <0>  
245.BLE: bueno si da igual\  
246.FRA: no da igual XXX| es humor\| es que hace risa\| no/ |XXX

Francesc, en el turno 240, explica las características de dos novelas y destaca que una es ‘más de humor’. Blener, que se encarga de escribir el texto, no entiende la palabra y Francesc trata de explicársela. Parece que Blener quiere abandonar (turno 244), pero Francesc, adoptando un papel de maestro-experto, insiste en la aclaración y en la necesidad de que Blener incorpore la palabra en el texto.

En el fragmento siguiente, en cambio, se puede observar una reformulación en el propio discurso de Pau (‘astilla’ se convierte ‘trozo de madera’), indicadora de una evaluación previa de las capacidades de comprensión de la su compañera a quien está contando un cuento.

#### Fragmento 8

226.PAU ...y entonces el león le deja escapar y dentro de unos días el león se clava una astilla en el en el pié\| un trozo de madera en el pié\|

Los ajustes conversacionales, que toman diversos formatos (Nussbaum, Tusón y Unamuno, 2002), son reveladores de las maneras de posicionarse en la actividad y de las operaciones cognitivas que, en el curso de la interacción, pueden favorecer el aprendizaje no sólo de formas lingüísticas (véase también el fragmento 3), sino a la vez y sobre todo de la competencia de interacción, la cual supone, ante todo, saber actuar – aunque sea con un repertorio muy provisional– en situaciones precisas.

En la última sección, examinaremos brevemente cómo tratamos de incorporar y tener en cuenta el dispositivo de la investigación en el análisis de los datos.

#### **3.2.4. La inclusión del dispositivo de investigación**

Como se ha apuntado al hablar de las entrevistas, tanto el protocolo previamente diseñado como el comportamiento de las personas que entrevistan tienen un peso notable en las respuestas que se obtienen por parte de los informantes. En el caso de las actividades de aula –las tareas entre aprendices–, la presencia del magnetófono, de las personas que recogen los datos, de los materiales preparados, así como las formas de dar las consignas, de responder a las preguntas, de intervenir cuando chicos y chicas piden ayuda o cuando se cree oportuno, etc. son circunstancias que tienen un peso crucial en la configuración de los datos. Con ello no afirmamos que dichas circunstancias y los



artefactos utilizados distorsionen la realidad, porque consideramos que no hay una realidad que preexista a las instancias que crean los datos. Como señala Milian (2002), los datos son el resultado de una construcción conjunta entre el dispositivo de la investigación y los sujetos y objetos que se pretende estudiar.

Así hemos considerado el magnetófono como un participante más, el cual actúa durante la realización de las tareas como un representante del equipo cuando ninguno de sus miembros está presente. Este hecho es palpable cuando chicos y chicas detienen el aparato para no ser oídos; hablan bajo o lejos de la máquina para discutir ciertos aspectos de la tarea o solicitarse ayuda. En esta misma línea, hemos entendido nuestra actuación durante las interacciones como la de otra persona a la cual los escolares atribuyen identidades de docentes, de evaluadores externos o de figuras que suelen actuar en los centros educativos (psicopedagogos, maestros de apoyo...), como se puede observar en el fragmento siguiente, que recoge el final de una actividad.

#### Fragmento 9

- 180.BAW: XXX\| he he ganado\| he ganado\  
181.PAU: vale\| vamos a guardarlo en el sobre\| ya lo guardo yo XXX\  
182.BAW: {(PP) a mí me gusta el Pau\| porque es muy divertido\ <4> y su hermano\}|  
[riuen tots dos]  
183.BAW: {(PP) dibujamos algo\}|  
184.PAU: y como te vean-| como te vean las psicólogas éstas\_\  
Parece que, en este caso, Pau nos atribuye la identidad de las personas que realizan pruebas en las escuelas. En otros casos, chicos y chicas nos dirigen preguntas o comentarios semejantes a las que se observan en las aulas regulares, de la misma manera que nos otorgan el apelativo 'seño'.

Mondada (2003) habla de tres principios que deberían informar la investigación. En primer lugar, el principio de observabilidad, según el cual y como ya se ha indicado, los propios participantes hacen relevantes o no los fenómenos que deseamos estudiar; en consecuencia es preciso reconstruirlos desde una perspectiva émica. En segundo lugar, la autora menciona el principio de disponibilidad, a partir del cual es preciso considerar la manera cómo se han recogido y se han tratado los datos, es decir, la forma cómo se han documentado las prácticas que se desea estudiar. Finalmente, el principio de simetría reclama tratar con los mismos criterios a los sujetos en cuyo comportamiento se indaga y a los miembros del equipo de investigación, como hemos tratado de proceder con las entrevistas.

#### **4. Conclusiones**

Tal vez habría sido más oportuno titular nuestra contribución *una sociolingüística* de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en el sentido que analizamos la interacción y el aprendizaje como una actividad social. Al enfatizar el término ‘lingüística’ hemos querido dar un peso importante a los datos verbales, los cuales permiten visualizar y reconstruir los elementos sociales y cognitivos que interactúan en situaciones de apropiación de lenguas y a configurar, desde esta parcela, una parte de lo que constituye, desde nuestro punto de vista, la investigación en didáctica de lenguas.

Nuestro procedimiento plantea actuar en tres planos, estrechamente relacionados. El primer supone el trabajo colaborativo del equipo de investigación como los equipos docentes en los centros. El anclaje en situaciones educativas concretas es a menudo difícil y no siempre exitoso. No obstante, parece necesario buscar los caminos para establecer proyectos cooperativos en beneficio de los propios equipos de investigación y a la vez de las instancias que permiten llevarla a cabo.

Este anclaje en las realidades educativas se ha podido realizar a través de la incorporación de docentes en ejercicio en los proyectos, pero también y sobre todo a partir de la realización de una labor de campo de tipo etnográfico –el segundo plano de actuación–, el cual permite acercarse a la vida cotidiana de los establecimientos educativos y adquirir una cierta competencia de miembros de los propios centros, para entender las prácticas de la comunidad y para ser reconocidas, por lo menos, como personas que actúan en ella con asiduidad. Los datos recogidos en la investigación etnográfica posibilitan, por otro lado, el diálogo entre diferentes fuentes de información y la recuperación de la historia de las prácticas lingüísticas entre los sujetos que se pretende estudiar.

Finalmente, en el tercer plano, nuestro equipo se interesa de manera particular por el análisis de la interacción, el cual permite dar cuenta de los contextos de aprendizaje de lenguas tal como los perciben y viven los actores en ellos implicados, alumnado y profesorado, pero también los equipos de investigación. Estos tres planos de trabajo no han tenido, en la historia del grupo, un desarrollo cronológico; más bien se han tejido a lo largo del tiempo y se han alimentado mutuamente.

## Referencias bibliográficas

- Arditty, J. y Vasseur, M.-T. (eds.) (1999). Interaction et langue étrangère, *Langages*, 134, 3-19.
- Auer, P. (1998). Introduction: "Bilingual Conversation" revisited, P. Auer (ed), *Codeswitching in conversation: language, interaction and identity*. Londres. Routledge, 1-24.
- Camps, A. (1998). Ensenyar a escriure a l'educació secundària, A. Camps i T. Colomer, (coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. ICE-HORSORI, 69-84.
- Carr, W. (1996). *Una teoria para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.
- Cazden, C. (1986). El discurso en el aula, M. Wittroc (comp), *La investigación en la enseñanza*, vol III. Barcelona. Piados, 627-719. 1990.
- Consell d'Europa (2002). *Un marc europeu comú de referència per a llengües*. Versió en català. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Duff, P. (1996). Different languages, Different Practices: Socialising of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary, K. Kayley i D. Nunan (eds.), *Voices from the Language Classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge. Cambridge University Press, 407-433.
- Duranti, A. (1997). *Antropología lingüística*. Madrid. Cambridge University Press, 2000.
- Elliot, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Escobar, C. (1999). El papel de la auto-evaluación como mecanismo regulador de la discusión por parejas, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20, 61-73.
- Escobar, C. (2001). La organización de la enseñanza, L. Nussbaum i M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Síntesis, 207-232.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs. Prentice hall.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. París. Didier.
- Gajo, L. y Mondada, L. (2000). *Interactions en contexte*. Fribourg. Presses Universitaires Fribourg Suisse.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge. University Press.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge. Polity Press.

Lantof, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford. Oxford University Press.

Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition, W. Ritchie i T. Bahia (eds), *Handbook of second language acquisition*. San Diego. Academic Press: 413-467.

Lüdi, G. y Py, B. (2002). *Être bilingüe*. Berna. Perter Lang (segunda edició revisada).

Milian, M. (2002). Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche, F. Leutenegger, y M. Saada-Robert (éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruselas. De Boeck Université, 205-226.

Mondada, L. (2003). Observer les activités de classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques, J.Perera, L. Nussbaum i M. Milian (eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona. Universitat de Barcelona, 49-70.

Mondada, L. y Pekarek, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte, *Le français dans le monde*, n° especial: 107-137.

Mondada, L. y Pekarek, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom, *The Modern Language Journal*, 88,iv, 501-518.

Nussbaum, L. Tuson, A. y Unamuno, V. (2002). Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants, F. Cicurel i D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues*. París. Presses de Sorbonne la Nouvelle, 147-162.

Nussbaum, L. y Unamuno, V. (eds.) (en premsa). *Usos i competències comunicatives multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ochs, E. (1979): Transcription as Theory, E. Ochs i B. Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York. Academic Press, 43-73.

Ochs, E. y Schieffelin, B. (1995). The Impact of language Socialisation on Grammatical Development, P. Fletcher i B. MacWhEnney (eds.), *The Handbook of Child language*. Oxford. Blackwell, 73-94.

Pekarek, S. (ed.) (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, *Aile*, 12.

Porquier, R. y Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. París. Didier.

Roberts, C. (2001). Language acquisition and language socialisation in and through discourse? Towards a redefinition of the domain of SLA, C. Candlin i N. Mercer (eds.), *English language teaching in its social context*. Londres. Routledge, 108-121.

Schegloff, E., Koshik, I, Jacoby, S. y Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom*. Oxford. Blackwell.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

Unamuno, V. (2004). Dilemas metodológicos, preguntas de investigación, Escuela e inmigración, nº especial d' *Estudios de Sociolingüística*, 5,2, 219-230.

Unamuno, V. y Nussbaum, L. (2005). L'entrevista com a pràctica social i com a espai de construcció d'identitats, M. Labarta (ed.), *Approaches to Critical Discourse Analysis. Research papers presented at the First International Conference on CDA*. València. Universitat de València.

Unamuno, V. y Nussbaum, L. (en premsa). Competències orals multilingües d'alumnat estranger a Catalunya, *Actes de les III Jornades Institut Europeu de programes d'immersió*.

#### Anejo: códigos utilizados en la transcripción

Tres iniciales majúscules:	Nombre de los hablantes (modificados, para conservar el anonimato)
Secuencias tonales:	descendente \ ascendente / mantenida –
Pausas:	corta   media    larga <número de segundos>
Alargamiento silábico (según duración):	• .. ...
Solpamientos :	=texto hablante A= = texto hablante B=
Interrupciones:	texto _
Intensidad:	piano {(P) texto } pianissimo {(PP) texto } forte {(F) texto } fortissimo {(FF) texto }
Tono:	alto{(A) texto } baix {(B) texto }
Tempo:	acelerado {(AC) texto } desaccelerado {(DC) texto }
Enunciados acompañados de risas:	{(@) texto }
Comentarios:	[comentario]
Fragmentos incomprensibles (según duración):	XXX   XXX XXX   XXX XXX XXX
Fragmentos dudosos:	{(?) texto }
Uso marcado de una lengua distinta de la de la actividad	{(nombre de la lengua) texto }

Transcripción fonática aproximada

+ texto +