

***Inmigración e interacción en la enseñanza/adquisición
de lenguas: la construcción conversacional del
alumnado de origen inmigrante***

Josep M. DÍAZ TORRENT
Josep M. COTS CAIMON

Correspondencia:

Josep Maria Díaz Torrent
Escola Andorrana de Segona
Ensenyança.
Carrer de Les Escoles, s/n.
Ordino AD300
Principat d'Andorra.
e-mail: dtorrent@gmx.net

Josep Maria Cots Caimon
Departamento de Inglés y
Lingüística
Pl. Victor Siurana, 1
Universidad de Lleida
25250 Lleida
e-mail: jmcots@dal.udl.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

Además de presentar la interacción en el aula desde la perspectiva del trabajo en parejas alumno autóctono/no autóctono, nuestro objetivo en el presente apartado de este volumen es analizar los procesos interactivos que llevan a que una misma tarea escolar se resuelva de manera más o menos eficiente.

Al mismo tiempo, contemplamos y comparamos en nuestro análisis la interacción que tiene lugar entre dos parejas de alumnos (alumna inmigrante/alumno autóctono) en la resolución de tareas escolares en lengua inglesa, prestando especial atención a cómo y en qué medida los interlocutores se orientan interactivamente hacia la identidad del alumno inmigrante.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Interacción en el aula, Aprendizaje de lenguas.

***Inmigration and interaction in language
teaching/acquisition: the conversational construction
of Immigrant students***

ABSTRACT

Besides presenting classroom interaction from the perspective of native/non-native pairwork, our aim in the present section of this special issue is to analyse those interactional processes which influence the extent to which a task is more or less efficiently resolved.

At the same time, in our analysis we take into consideration and compare the interaction taking place between two pairs (immigrant girl/native boy) in carrying out school tasks in English, paying special attention to how and to what extent the interlocutors address themselves interactively towards the immigrant student.

KEYWORDS: Immigration, Classroom interaction, Language learning.

1. Introducción

La llamada *nueva inmigración* ha provocado, desde hace ya unos años, la llegada masiva de decenas de miles de personas a los diferentes estados europeos. Todos estos ciudadanos, que se han visto virtualmente expulsados de sus lugares de origen por motivos diversos (pobreza extrema, conflictos armados, etc.), llegan a nuestros países con un proyecto de futuro para ellos y para sus familias que comporta, en la mayoría de los casos, que los núcleos familiares pasen a formar parte, de una u otra manera, de la sociedad que los recibe. Por lo que a la acogida de dichas personas se refiere, no en pocas ocasiones la sociedad receptora, más allá de discursos bienintencionados sobre integración, se limita a recibir al recién llegado de manera más o menos pasiva, sin llegar a articular espacios reales de integración (MARTÍN, 2003; COTS & DÍAZ, 2005).

Quizás el motivo fundamental de la poca efectividad de las medidas adoptadas hasta el momento, en lo que a integración de personas inmigradas se refiere, radique en la ausencia de mecanismos que favorezcan ámbitos de diálogo intercultural entre los diferentes grupos que integran nuestra sociedad. Aplicamos el término intercultural, siguiendo a Byram (1998), únicamente a aquellas situaciones en que tiene lugar un diálogo efectivo entre grupos, por oposición a un contexto multicultural en el que simplemente se constata la coexistencia de diversas culturas en un mismo entorno sin que llegue a producirse, necesariamente, diálogo alguno entre ellas.

En el ámbito de la enseñanza reglada, y más en concreto dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el enfoque por tareas ha demostrado ser una herramienta efectiva a la hora de atender las potenciales necesidades educativas del alumnado de origen inmigrante sin descuidar las características de sus compañeros autóctonos (MASATS, NUSSBAUM, TUSÓN & UNAMUNO, 2000; NUSSBAUM, TUSÓN & UNAMUNO, 2000). Aparte de los beneficios acabados de mencionar, el análisis de la interacción generada en la resolución de dichas tareas nos permite observar, entre otras cosas, que no todo el alumnado inmigrante las gestiona de la misma manera y, por otro lado, la manera en que se gestiona conversacionalmente la alteridad de los alumnos y alumnas.

Así pues, en este artículo nos proponemos dos objetivos concretos. En primer lugar, queremos profundizar en la definición de la categoría *alumnado de origen inmigrante* en términos de su participación en la actividad educativa cotidiana. En este sentido, pretendemos averiguar hasta qué punto las conductas de dos alumnas presentan unos rasgos comunes que nos permitan hablar de un perfil de alumnado de origen inmigrante, o si, por el contrario, la generalización no es posible y debemos hablar de individuos concretos, con mayor número de rasgos diferenciales que afines. El segundo objetivo que nos planteamos es el de describir el papel del interlocutor en la construcción interactiva de la categoría de *alumnado de origen inmigrante*. En nuestra opinión, y asumiendo que la realidad social se construye en la interacción, un análisis del impacto real de la presencia de alumnado de origen inmigrante en las aulas requiere tener en cuenta la agentividad no sólo del alumnado de origen inmigrante sino también la del resto de alumnado y del profesorado.

2. El estudio de la interacción en el aula

Hasta finales de los años ochenta el estudio de la interacción en el aula se llevó a cabo con finalidades de formación de profesorado y, por lo tanto, se había centrado en gran medida en el discurso del docente (respecto de lo que podría considerarse el habla ordinaria), así como en los patrones interactivos establecidos entre éste y sus alumnos. Los aspectos tomados en consideración respecto del discurso del docente eran esencialmente tres: las modificaciones estructurales en el discurso, las preguntas y la retroalimentación (CHAUDRON, 1988). Por lo que se refiere a la interacción entre docente y grupo-clase, es ya clásico el patrón *pregunta / respuesta / evaluación* propuesto desde el Análisis del Discurso (SINCLAIR & COULTHARD, 1975) centrado, fundamentalmente, en la gestión de la interacción por parte del docente.

La interacción entre alumnos también ha sido objeto de estudio por autores como Long, Doughty & Pica, y Plough & Glass (citados en TSUI, 1997), de cuyos estudios se desprende que, en comparación con la interacción centrada en el profesorado, en este tipo de interacción se produce un incremento en la producción de los alumnos, una mayor negociación de significados, y, en definitiva, un incremento del aprendizaje significativo.

Como alternativa bien al paradigma estructural-discursivo de Sinclair y Coulthard, o bien a planteamientos centrados en aspectos formales del habla del enseñante, el análisis conversacional (AC) aporta nuevas herramientas para el estudio de la interacción en el aula. El AC tiene sus orígenes en el análisis

etnometodológico, marco teórico dentro de la sociología de acuerdo con el cual los seres humanos participan normalmente en diferentes situaciones utilizando *métodos* que dan sentido a las mismas. Tal y como señalan Calsamiglia & Tusón (1999, 20):

“Esta perspectiva se plantea que la realidad social se construye, se (re)crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en que las personas se involucran en el día a día”.

Partiendo de este planteamiento, el AC considera que cada intercambio conversacional se encuentra imbricado exclusivamente en su propia dinámica y se gestiona por los sistemas de reglas de interacción comunes a los hablantes, de acuerdo con los cuales éstos interactúan a la vez que negocian y construyen significados. Siguiendo esta línea de razonamiento, se toma a los intercambios conversacionales como única fuente de información, descartando por irrelevante todos aquellos aspectos del contexto hacia los cuales no se hayan orientado los interlocutores. En este sentido, y adoptando la perspectiva del AC, únicamente a partir del análisis de la interacción generada en la resolución de las tareas podremos describir el grado de competencia de los alumnos para, a continuación, pasar a hablar de la categorización conversacional del alumnado inmigrante.

3. Enfoque por tareas y enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

La elección de un conjunto de tareas para la recogida de datos no sólo responde al hecho de que las tareas suponen un instrumento útil para la obtención de muestras de producción verbal por parte de los alumnos. Se trata también de explorar un enfoque alternativo a la enseñanza de lenguas a través del método tradicional, basado en una secuencia de formas lingüísticas que son presentadas (explicadas) a los alumnos y que, posteriormente, son objeto de práctica por parte de los mismos. En el método tradicional también se suele asumir que lo que se explica y se entiende, con la suficiente práctica, acaba por adquirirse.

El enfoque por tareas se basa en la idea de que el aprendizaje lingüístico se desarrolla en un contexto en que el individuo se ve obligado a actuar, colaborar y, por lo tanto, comunicarse con otros individuos. La base del proceso de aprendizaje no es la reproducción de una serie de estructuras presentadas, sino que el individuo sea capaz de desarrollar un sistema comunicativo eficaz para satisfacer sus necesidades puntuales. Desde este punto de vista, pues, la base del aprendizaje se encuentra en el uso lingüístico y no en el estudio de una serie de

estructuras. La focalización en las formas puede producirse durante el desarrollo de la tarea siempre que sea necesaria o cuando se considere que puede contribuir a maximizar la eficiencia del proceso de aprendizaje.

El enfoque por tareas suele estar estrechamente ligado al trabajo en pequeño grupo, que constituye una herramienta esencial para conseguir un doble objetivo. En primer lugar, supone un contexto para la práctica de las habilidades comunicativas de los alumnos. En segundo lugar, la co-construcción de significado que se produce en el trabajo colaborativo es un excelente instrumento para el desarrollo social y cognitivo del individuo (WESTGATE, 1997; VYGOTSKY, 1979).

Desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, Allwright & Bailey (1991), en su discusión sobre la relevancia de la interacción en el aprendizaje de una lengua, mencionan autores como Krashen, Long y Swain. Los dos primeros sitúan el *input* comprensible como responsable del progreso en la adquisición de una lengua y la conversación como una forma de promover *input* comprensible; es decir, cuando hablamos con otros estamos también favoreciendo que los otros hablen con nosotros, modificando su mensaje de acuerdo con nuestro *feedback* y capacidad de comprensión. Swain, por su parte, propone que mientras que el *input* comprensible es importante para el desarrollo de la competencia semántica, la competencia gramatical precisa de *output* comprensible; es decir, el aprendiz debe producir mensajes para adquirir la gramática de una segunda lengua. Finalmente, en trabajos como los de Cots *et al.* (1997) o Nussbaum (1999) se muestra cómo el trabajo en pequeño grupo es un contexto facilitador para que los alumnos exploren de manera simultánea sus habilidades para el uso de la lengua y su capacidad de reflexión metalingüística para el análisis y evaluación del uso lingüístico.

4. Datos

Los datos en los que se basa el análisis que presentamos en este artículo han sido obtenidos en el marco de un proyecto de investigación centrado en el estudio de la competencia comunicativa plurilingüe de jóvenes adolescentes de origen inmigrante en los niveles de enseñanza primaria y secundaria obligatoria en Cataluña¹. El proyecto toma en consideración las tres lenguas que incluye el currículo oficial (catalán, castellano e inglés), en cada una de las cuales se espera que los alumnos adquieran un nivel de competencia que viene definido claramente en forma de objetivos terminales del currículo educativo.

1. *Proyecto: Desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas y socioculturales en lenguas autóctonas (castellano y catalán) y lenguas extranjeras por parte de inmigrantes recientemente escolarizados. Ministerio de Ciencia y Tecnología (BS02001-2030).*

Una de las fuentes fundamentales para la recogida de datos consistió en una serie de entre 3 y 5 tareas de tipo colaborativo (3 para inglés y 5 para catalán y castellano) que los alumnos debían realizar con un/a compañero/a de clase de origen no inmigrante en cada una de las tres lenguas curriculares. El objetivo era averiguar los procesos de tipo interactivo que facilitan u obstaculizan la resolución de la tarea y, más concretamente, los *espacios socio-interactivos* que los dos alumnos, junto con el investigador que gestiona la actividad, consiguen crear a través de la interacción verbal.

Nuestro interés en este artículo se centra en el análisis de la serie de tres tareas de lengua inglesa que realizaron dos de las parejas que fueron objeto de estudio a lo largo del proyecto. En concreto, las tareas que los alumnos llevaron a cabo fueron las siguientes:

1. Emparejar prendas de vestir: los alumnos debían emparejar una serie de dibujos con prendas de vestir justificando su emparejamiento.
2. Descubrir diferencias: cada miembro de la pareja tenía un dibujo similar al de su compañero/a; el objetivo era el de averiguar las diferencias entre los dos dibujos observando únicamente el dibujo propio e interactuando con el/la compañero/a.
3. Juego de rol: cada pareja debía preparar una representación de una situación concreta (compra-venta de ropa en un mercado); para ello se les facilitaba un guión con los distintos actos de habla que cada miembro de la pareja debía realizar (por ejemplo, saludar, preguntar qué necesita el cliente, etc.).

En el momento de su participación en el proyecto, Yvette tenía 14 años y se encontraba cursando segundo de ESO. Llevaba un año y medio viviendo en una ciudad de tamaño medio de Cataluña, donde había llegado directamente desde Camerún. Paula tenía 13 años y también era alumna de segundo curso de ESO en el mismo centro que Yvette; había llegado directamente de Brasil y llevaba viviendo en Cataluña aproximadamente el mismo tiempo que su compañera. Las dos habían tenido una experiencia escolar parecida en Cataluña, consistente en un período inicial en un TAE (Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos) seguido de su integración en un curso general de primero de ESO.

Cabe señalar que, en la realización de las tareas, tanto Yvette como Paula trabajaron con un compañero de origen no-inmigrante perteneciente a su propio grupo-clase (Francesc con Yvette y Enrique con Paula), aunque se optó porque lo hicieran aparte del resto del grupo, ya que esto facilitaba en gran manera la

recogida de datos audiovisuales. El trabajo de la pareja estuvo constantemente supervisado por un investigador, Paco para la pareja Yvette-Francesc, y Antonio para la pareja Paula-Enrique.

Otro aspecto de los datos analizados que es importante señalar es el hecho de que nos centramos en las tareas en lengua inglesa. El motivo de esta elección es que, de las tres lenguas curriculares, la inglesa es la única en la que, desde un punto de vista instrumental (las tareas debían realizarse en dicha lengua), existe en menor medida la posibilidad de hablar de un nivel de competencia superior por parte del compañero autóctono (UNAMUNO & DÍAZ, 2004). Las tareas realizadas en lengua castellana y catalana por las dos parejas escogidas constituirían, a priori, un caso claro de interacción hablante nativo / hablante no nativo en que se suele asociar el grado de hablante experto al primero. Este tipo de interacción suele asociarse a una conversación de tipo exolingüe, entendida como aquella en que aparecen problemas derivados del uso, por parte de alguno de los hablantes, de un repertorio lingüístico en el que no es plenamente competente (MONDADA, 1999; MASATS, NUSSBAUM, TUSÓN & UNAMUNO, *op. cit.*).

5. Análisis

De acuerdo con los dos objetivos que guían este estudio, mencionados al principio de este artículo, el análisis de los datos recogidos se plantea como un intento de encontrar respuesta a las dos preguntas siguientes:

1. ¿Qué similitudes y diferencias pueden observarse entre la conducta interactiva de Yvette y la de Paula a la hora de participar en idénticas tareas?
2. ¿En qué medida se orienta la conducta interactiva del compañero de tarea y del investigador hacia la identidad de *inmigrante* de Yvette y de Paula?

El análisis de los datos se basa en el modelo analítico elaborado como parte del proyecto en el que se enmarca este artículo, que ha permitido la definición de distintos perfiles de alumnado de origen inmigrante desde la perspectiva de su capacidad como aprendices de lenguas, y entre los que se encuentran los perfiles de Yvette y Paula.

Así pues, en relación a la primera pregunta nos fijaremos en los siguientes aspectos:

- a) Propuesta y/o reutilización de esquemas interactivos.
- b) Participación en la gestión de la actividad.

- c) Contribución con un volumen de habla apropiado.
- d) Resolución de obstáculos comunicativos.
- e) Variedades y repertorio lingüístico.

En relación a la segunda pregunta de nuestro análisis nos fijaremos en la participación de los dos interlocutores de Yvette y Paula, respectivamente, durante el proceso de realización de las tareas en lengua inglesa: el investigador y el compañero (Paco y Francesc, para Yvette; Antonio y Enrique, en el caso de Paula). Concretamente, nos centraremos en aquellos actos interactivos dirigidos a *facilitar* la participación de Yvette y Paula en tanto que alumnas inmigrantes. Puede darse el caso de que los interlocutores, teniendo en cuenta la condición de inmigradas de las alumnas, puedan pensar que necesitan algún tipo de ayuda en la interacción. Al mismo tiempo intentaremos descubrir si se producen diferencias significativas entre el tratamiento que los interlocutores dan a una y a otra.

5.1. Perfiles interactivos (ofrecemos en el Anexo I las convenciones utilizadas en la transcripción de los ejemplos que se ofrecen para ilustrar las diferentes dimensiones del análisis.)

(i) Esquemas interactivos

Yvette introduce patrones interactivos que va ampliando y utilizando a lo largo de las diferentes tareas, como en los siguientes ejemplos. Después de proponer el esquema X con Y, Yvette lo amplía mediante la introducción de una oración subordinada. Por otro lado, la alumna reconoce un esquema interrogativo propuesto por el investigador, ('are there...?') y lo reutiliza en su forma afirmativa ('there are'); además, propone otra alternativa para resolver la tarea ('I have...').

Ejemplo 1 – Yve/Fra - Tarea 1 (Emparejar)

YVE: money with trolley\|

PAC: the trolley/|

YVE: yes\|

PAC: with the money\ why?|

YVE: because with er- money we can buy a trolley XXX\|

Ejemplo 2 – Yve/Fra Tarea 2 (Diferencias)

- a) FRA: in the table are scarves\| |
PAC: in the table are scarves\ | | are there scarves on your table/|
YVE: mm no\|
PAC: no\|
YVE: there are | t-shirts- | XXX | socks | | caps- | |
- b) PAC: mm\ | ok\ XXX <3> mm <5> what about the gloves/| <4>
YVE: I have· | red | blue and orange gloves\|

Por lo que se refiere a Paula, dado que en la mayor parte de la tarea no se emplea la lengua indicada para resolverla, observamos que la alumna no introduce esquemas interactivos en la lengua que se espera que utilice. Ahora bien, aunque no propone esquemas comunicativos, sí que se esfuerza por recoger aquellos introducidos por el investigador en la forma de elementos léxicos (ej. 3a) y por participar (ej. 3b).

Ejemplo 3 – Pau/Enr - Tarea 2 (Diferencias)

- a) ANT: a veure\ | | fem més coses\ | Enr Enrique· i Paula\ | e·r esquerra\ com és esquerra? | left\ | | eh/ left\ esquerra és left\ no/|
ENR: er-|
ANT: i dreta/ | right\|
ENR: there are trousers\}
PAU: right\|
ANT: i a dalt/ | top/|
PAU: top/|
ANT: abaix- | bottom\|
PAU: bottom\|
- b) ANT: left bottom\ | mm/ =què hi ha?=
ENR: =què tens? =

PAU: que.·XXX que este lado- cómo se llama?|

ANT: =left=

PAU: left\ <4> bottom\ |

ANT: left =bottom\=

PAU: =bottom\= | pantalones\|

(ii) *Participación en la gestión de la tarea*

Ambas alumnas toman poco la iniciativa en la gestión de la tarea, siendo mayoritariamente el investigador quien determina, tal y como se observa a lo largo de los siguientes ejemplos, la dinámica de la misma. La diferencia estriba en que, mientras en el caso de Yvette su compañero tampoco participa en la gestión, la pareja de Paula, Enrique, se muestra muy activo en este sentido.

Ejemplo 4 – Yve/Fra – Tarea 2 (Diferencias)

PAC: for example\ er- || per ajudar-vos a pensar\ is there a bicycle/ in your picture/|

YVE: yes\|

PAC: yes\ | and in your picture/ | ok\ | XXX XXX\ | ho podem anar fent així\ | ok/ | come on\|

YVE: it is a car in the right\|

FRA: yeah\|

Ejemplo 5 – Pau/Enr – Tarea 2 (Diferencias)

ANT: em aquesta\ | tu\ aquesta\|

ENR: ah vale\ ya la estoy viendo\|

ANT: Enrique\|

PAU: [ríe] {(@) si es igual\} |

ENR: =1 son= iguales\|

ANT: =1 e·m= || són iguals o no/ =2 eh/|

ENR: =2 yo= diría que sí\ eh/|

PAU: =3 [ríe]=

(iii) Capital verbal

La diferencia entre el volumen de participación de Yvette y de Francesc no es demasiado grande en cuanto al número de turnos, aunque sí lo es por lo que se refiere al número de palabras, que es mayor en el caso de Francesc, excepto en la tercera tarea (juego de rol). Por lo que se refiere a Paula, la alumna está presente en menos turnos conversacionales y produce menos palabras que su compañero Enrique. Observamos en la comparación del volumen de conversación generado por una y otra pareja que Paula y Enrique producen más turnos y más palabras, lo que parece reflejar un mayor grado de participación en la tarea; no obstante cabe resaltar que, aunque Yvette y Francesc parecen participar menos, siempre lo hacen en la lengua de la tarea, como veremos en el siguiente apartado. Una posible explicación a este último aspecto puede ser el hecho de que Yvette y Francesc interactúan menos en la resolución de la tarea porque para ellos resulta más fácil que para la otra pareja, lo que comporta que no necesiten negociar tanto sus propuestas. Finalmente, destacamos el hecho de que, salvo en alguna de las tareas, siempre es el investigador quien interviene en un número mayor de turnos y emplea más palabras que los alumnos. Presentamos la información sobre la distribución de turnos y palabras entre los tres participantes en las tareas en la siguiente tabla.

TABLA 1: Distribución de turnos y palabras entre participantes.

	Tarea 1 (turnos/palabras)	Tarea 2 (turnos/palabras)	Tarea 3 (turnos/palabras)
Paula	28/125	79/447	125/562
Enrique	39/262	97/679	146/875
Yvette	12/68	12/70	10/97
Francesc	10/79	19/130	10/89
Antonio	30/439	115/696	145/1222
Paco	3/148	37/510	20/323

(iv) Resolución de problemas comunicativos

En las tareas analizadas, en el caso de Paula, los tropiezos comunicativos son principalmente de producción, causados por la incapacidad de expresar lo que se

quiere decir, especialmente en términos de vocabulario. De hecho, no hay grandes problemas de comprensión, ya que la mayor parte de la comunicación se lleva a cabo en castellano y con ayuda del investigador. Mientras que Enrique resuelve sus problemas con estrategias de sustitución (L1, invención, criollización) y raramente pide ayuda o abandona (ej. 6a), Paula parece decantarse bien por la solicitud de ayuda o por el abandono (ej. 6b).

Ejemplo 6 – Pau/Enr – Tarea 3 (Juego de rol)

a) ENR: mm- {[leyendo las instrucciones] digues que necessites roba per anar de vacances}\|

PAU: I am- ||

ENR: I am- || and necessary <2> mm clothes- | no/ | clothes- || in the {[pronunciación literal] vacations}\|

b) PAU: tot/ com es diu tot?|

ANT: everything\|

PAU: everything- | er | dos mil\|

Ejemplo 7 – Pau/Enr – Tarea 1 (Emparejar)

ANT: right/ and this/ what is this?|

PAU: XXX\|

ANT: you know/ Paula\|

PAU: mm\| [indicando que no lo sabe]

ENR: bufanto | bufanti\|

ANT: scarf\ | scarf\|

En el caso de Yvette también se tematizan muy pocos problemas de comprensión que, como en el caso de Paula, afectan a las formas léxicas. Como vemos en el siguiente ejemplo, tanto Francesc como Yvette presentan el mismo grado de capacidad de alterar sus enunciados después de que el investigador indique, mediante preguntas, que existe algún problema de comprensión.

Ejemplo 8 – Yve/Fra – Tarea 2 (Diferencias)

FRA: the. the shopper wears a belt\|
PAC: sorry/ can you repeat/|
FRA: the. woman in the shop- | wears a belt\||
PAC: do you understand/|
YVE: yes\ XXX she she wear grasses\|
PAC: she wears-|
YVE: grasses\|
PAC: I don't understand\|
YVE: glasses\|
PAC: ah\ glasses\ she's wearing glasses\ | ok\ very good\|

(v) Repertorio y variedades lingüísticas

Tal y como vemos a lo largo de los ejemplos presentados en los apartados anteriores, Yvette utiliza (como su compañero Francesc) la lengua propuesta a lo largo de toda las tareas. Esto es así por lo que se refiere a la realización de las mismas, ya que, como hemos comentado, ninguno de los miembros de la pareja se involucra en la gestión de la tarea, bien porque no lo encuentran necesario o bien porque es el investigador quien asume el rol de gestor de la misma. En el caso de la pareja Paula-Enrique vemos que la lengua utilizada para la realización de la tarea es el castellano, excepto por lo que se refiere al uso de ítems léxicos aislados propuestos por el investigador y acordados entre éste y los alumnos. Muy esporádicamente, y dado que el investigador llega a utilizar el catalán para gestionar la tarea, los dos miembros de la pareja optan por esta lengua.

A modo de resumen de este apartado, vemos que Yvette, a diferencia de Paula, es una alumna que introduce, modifica y utiliza una cierta variedad de enunciados, lo que a priori se podría considerar como un indicador de una mayor competencia de la primera. Por lo que respecta a la gestión de la tarea, observamos que ambas alumnas no participan excesivamente, seguramente por la presencia constante bien del investigador (en ambos casos) o del compañero (en la pareja Paula-Enrique). En cuanto al volumen de habla generado por las alumnas, vemos que Yvette participa con menos palabras y en menos turnos que su compañera Paula, aunque

la primera, a diferencia de la segunda, siempre lo hace en la lengua de la tarea. En lo que se refiere a problemas comunicativos, hemos visto que se tematizan muy pocos en la interacción, pero por motivos diferentes, ya que en el caso de Paula la mayoría de la interacción se lleva a cabo en castellano. Estrechamente ligado a este aspecto, vemos, por último, que en el caso de Yvette y Francesc las tareas se gestionan en la lengua propuesta (inglés), mientras que Paula y Enrique utilizan mayoritariamente el castellano.

5.2. La categorización conversacional de la extranjería

El caso de Paula parece uno de aquellos en los que, tal y como dice Mondada (1999), la categoría de extranjero se equipara a la de aprendiz. Parece claro que Antonio y Enrique la tratan como a la participante menos experta y, por este motivo, tratan de ayudarla. Esto puede motivar que Enrique sea quien tome la iniciativa en la interacción restándole espacio verbal a su compañera, lo que quizás explicaría, como hemos expuesto en el apartado anterior, la poca participación de Paula en la gestión de la tarea o los pocos enunciados propuestos por ella. Para ilustrar de manera detallada las diversas formas en que los interlocutores se orientan hacia la identidad de inmigrante/aprendiz de Paula, ofrecemos a continuación diversos ejemplos.

En primer lugar, el investigador intenta crear oportunidades para que Paula pueda participar; dicho de otro modo, intenta crear *espacios* de participación para ella frente a la iniciativa insistente de Enrique.

Ejemplo 9

- a) ANT: però li has de deixar fer a ella també\ | =Enrique\= (Tarea 1 – Emparejar)
- b) ANT: però home- però explica-li a la Paula\ no ho pots fer tu sol\ | l'important és que li expliquis = a laPaula= (Tarea 1 – Emparejar)
- c) ANT: sweater- deixa-li deixa-li a la Paula\ | (Tarea 2 – Diferencias)

Siguiendo su línea favorecedora respecto de Paula, el investigador acostumbra a ponerse a favor de la alumna cuando ésta recibe algún tipo de *ataque* (propio de la dinámica distendida de la tarea) por parte de Enrique.

Ejemplo 10

ENR: pues es lo mismo que yo\ | trousers\ |

ANT: =a veure\=

ENR: =trousers= y trousers\|

ANT: vale\ però ella no t'havia entés\ vale vale\ ja està bé\| (Tarea 2 – Diferencias)

Como ya hemos comentando cuando detallábamos su perfil, Paula es una alumna que suele pedir ayuda cuando la necesita; no obstante, el investigador se la ofrece en repetidas ocasiones sin que ella la requiera.

Ejemplo 11

a) ANT: si no l'has entés =dius= no t'entenc\| (Tarea 2 – Diferencias)

b) ANT: Enrique\ digues-li coses que hi ha damunt de la taula\ Paula\|

PAU: ah\ vale\ <7> foot\ | (Tarea 2 – Diferencias)

Destacamos también que el investigador da un trato preferencial a Paula por lo que se refiere a uso de lengua y participación en la tarea.

Ejemplo 12

a) ANT: bueno tu ho fas en català\ l'Enrique ho farà amb anglés\|

ENR: =no XXX\=

PAU: =vale\= || {(@) ahora sí\} [rie] (Tarea3 – Juego de rol)

b) PAU: aaah muy bien\ no/ | yo escribí los dos días y ahora ella/|

ANT: home\ perquè anglés és més difícil\ Enrique\|

ENR: ya\ pero yo- qué/ yo també XXX sé\ no sé ni el que dic\| (Tarea3 - Juego de rol)

No es el investigador el único que favorece, de una u otra manera, la participación de Paula. Enrique también se orienta hacia lo que quizás percibe como falta de competencia por parte de su compañera y facilita su participación traduciéndole o diciéndole lo que tiene que decir:

Ejemplo 13

a) ENR: eh- left | and- | and shoot || eh- || scarf- | green\ scarf- red\ y scarf- | blue\ || traducción\ | al lado de la camisa- | (Tarea 2 - Diferencias)

- b) ANT: va.\ com li podries preguntar? què sabem/ per preguntar a on? || you|
PAU: you-|
ENR: {[pronunciación literal] vacations}\| || tu vacaciones/|
ANT: you- || o simplement la pregunta- where/ que es dónde/ | where/ |
eh ja està\ =XXX=
ENR: {[a Paula] where/ | es más facil\}| (Tarea 3 – Juego de rol)

Podría interpretarse, a la luz de los ejemplos presentados hasta el momento, que los interlocutores (investigador y compañero) asignan de manera gratuita a Paula una cierta falta de competencia o de capacidad de participación. No obstante, vemos que es la propia Paula quien, en ocasiones, se muestra dubitativa o expresa sus dificultades para resolver las tareas.

Ejemplo 14

- a) ENR: XXX\ |
ANT: sí\ | =jo t'ajudo\=
PAU: =ai madre mía\}= [ríe] (Tarea 2 – Diferencias)
- b) ANT: última cosa\ a veure\ ara- | hem de fer el teatre\
PAU: =o·h=
ENR: =ah no\ = no\ XXX\
PAU: no\
ANT: {(&) però si XXX home\
PAU: no\ no\ no\
ENR: señores espectadores es la primera vez que van a ver esto\ | XXX
tiene un =XXX\
PAU: =no\= no\| (Tarea 3 – Juego de rol)

En cuanto a la manera en que se orientan los interlocutores respecto de la extranjería de Yvette, cabe mencionar que dicha categorización presenta grandes diferencias respecto del caso de Paula. No encontramos ningún ejemplo en que el investigador se ponga a favor de Yvette o en que genere ningún espacio

de participación hacia la alumna. En cualquier caso, en las ocasiones en que quizás puede estar más pendiente de Yvette también lo está de su compañero Francesc.

Ejemplo 15

PAC: you wear them in pairs\ | yeah/ | you agree\ Yvette/|

YVE: yes\|

PAC: you wear jeans- | trousers- | and t-shirt\ || ok\ what else?|

<3>

YVE: shoes and- | trainers and socks because we· need XXX | for || for for XXX\|

PAC: aha\ we need | socks- to to put the shoes\aha\ | you agree/ | Francesc/ very good\|

Quizás porque la alumna no solicita ayuda en ningún momento, no se da el caso que el investigador se la ofrezca. Sí que vemos algún caso en que el investigador construye o repara algún enunciado de manera interactiva con Yvette, pero también lo hace con Francesc (véase el ejemplo número 9). Por último, y en claro contraste con la orientación conversacional de Enrique en el caso de Paula, observamos que Francesc no ofrece su ayuda a Yvette en ninguna ocasión, seguramente porque ella tampoco expresa tener dificultades.

Conclusiones

A la luz de los diferentes resultados del análisis llevado a cabo en el estudio, y a modo de síntesis, nos parece apropiado retomar las cuestiones con que dábamos inicio a este apartado para ver en qué medida el análisis arroja alguna luz sobre las mismas.

Por lo que respecta a la manera en que el alumnado inmigrante resuelve las diversas tareas que se le proponen, hemos constatado que las alumnas analizadas en nuestro estudio presentan perfiles bien diferenciados a la hora de resolverlas. Esto, tal y como ya hemos comentado, nos lleva a concluir que las generalizaciones respecto de la competencia del alumnado inmigrante, al menos desde una perspectiva local y situada de esta competencia, carecen de fundamento.

En relación a la categorización conversacional de la extranjería del alumnado, hemos podido comprobar que sólo se produce en el caso de la pareja en que la

alumna inmigrante presenta más dificultades comunicativas (es el caso de la pareja Paula-Enrique). El hecho de que la orientación de los interlocutores hacia la identidad de inmigrante de la alumna sólo se produzca cuando la propia alumna manifiesta problemas de resolución de la tarea parece demostrar que la categoría *inmigrante* no es relevante si no va asociada a la incapacidad de resolver las tareas de manera eficiente. De aquí se desprende que la asignación a priori de dicha categoría a todos los alumnos que se incorporan en un momento más o menos tardío a nuestro sistema educativo carece de toda base. Dicho de otro modo, pensamos que no es posible asociar un único y determinado perfil comunicativo al alumnado inmigrante en general.

Estrechamente relacionado con el comportamiento interactivo de las parejas analizadas encontramos el papel del investigador presente en la resolución de las tareas. Podemos plantearnos hasta qué punto la ausencia de participación en la gestión de las tareas (excepto en el caso de Enrique), ya sea por parte de uno o ambos miembros de la pareja (inmigrantes o no), está provocada por el rol conversacional adoptado por el investigador.

Hemos visto que el investigador acapara, en la mayoría de casos, gran parte del espacio verbal de la interacción. Dado que este fenómeno no tiene lugar en el resto de tareas que conforman el corpus del proyecto del cual se han extraído las transcripciones para nuestro estudio, pensamos que sería interesante, en futuros estudios, analizar hasta qué punto la presencia del investigador puede llegar a afectar, además de la gestión de la tarea, otras dimensiones del comportamiento interactivo de los participantes.

Otro aspecto no planteado inicialmente, pero que se ha revelado como significativo a lo largo del análisis, es el del proceso de realización de las tareas por parte de las dos parejas. La pregunta que nos hacemos está relacionada con el *rendimiento pedagógico* de las tareas de tipo colaborativo, tomando en consideración el doble objetivo de promover de forma simultánea el desarrollo social y cognitivo del alumno. Así, la eficiencia de la pareja Yvette-Francesc en resolver la tarea parece apoyarse en una ausencia tanto de (a) negociación de significados o de pautas para resolver la tarea, como (b) de *aportes* en los que los alumnos participantes abandonan momentáneamente el objetivo pedagógico de resolver la tarea y pasan a actuar como compañeros de clase. En este sentido, podríamos concluir que el rendimiento pedagógico de las tareas para la pareja Paula-Enrique es mayor desde el punto de vista de desarrollo social, aunque su eficiencia en la resolución de las mismas es claramente inferior a la de la otra pareja. Futuras investigaciones sobre la relación existente entre los alumnos participantes

en una tarea colaborativa así como sobre el nivel de exigencia de la tarea deberían poder arrojar más luz sobre este tema.

Por último, creemos que el análisis muestra cómo el nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa, y no la procedencia geográfica o el tiempo de estancia en el país de acogida, es un factor determinante para explicar la distinta forma de participación tanto de Yvette y Paula como de sus interlocutores en las tareas. Sin embargo, creemos también que las dos alumnas muestran un parecido nivel de *afiliación* a la institución educativa (COTS & NUSSBAUM, 2005), que hace que su conducta deba calificarse como *de buena estudiante*, que participa en la tarea y se esfuerza por hacerlo de la mejor manera. Quizás este esfuerzo por afiliarse sea más claro en el caso de Paula ya que, a diferencia de Yvette, carece de la necesaria preparación lingüística para la tarea y, por lo tanto, debe esforzarse más para aparecer como una *buena estudiante*. Es en este sentido en el que creemos que debe interpretarse la frecuencia de acciones de Paula como las de pedir ayuda sobre vocabulario en inglés o sus repeticiones en inglés de los términos que le suministra el investigador.

Referencias bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. (1998). "Cultural identities in multilingual classrooms". En Jasone CENOZ & Fred GENESEE (Eds.), *Beyond Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 96-116.
- CHAUDRON, C. (1998). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA, H., & TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- COTS, J.M., BAIGET, E., IRÚN, M., LLURDA, E. & ARNÓ, E. (1997). "Modes de resolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe". *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, 10, 75-107.
- COTS, J. M., & DÍAZ, J. M. (2005). "El aula de acogida de alumnos inmigrantes en Catalunya". En D. LASAGABASTER & J. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, 71-96.
- COTS, J. M. & NUSSBAUM, L. (2005). *Communicative competence and institutional affiliation: interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia*. Comunicación presentada en el congreso internacional "Interrogating Third Spaces"

in Language Teaching, Learning and Use", Universidad de Leicester, 27-28 de junio de 2005.

- MARTÍN, L. (2003). "Dilemas de las políticas lingüísticas ante la escolarización del alumnado de origen extranjero". En J. PERERA, L. NUSSBAUM & M. MILIAN (Eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona: Horsori, 91-110.
- MASATS, D., NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. & UNAMUNO, V. (2000). "Entresimetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lenguas". En María Dolores MUÑOZ *et alia* (Eds.), *IV Congreso de Lingüística General. Volumen IV: Comunicaciones*. Cádiz y Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz y servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1763-1774.
- MONDADA, L. (1999). "L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs". *Langages*, 134, 20-34.
- NUSSBAUM, L. (1999). "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère". *Langages*, 134, 35-50.
- NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. & UNAMUNO, V. (2000). "Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants". En Francine CICOUREL & Daniel VÉRONIQUE (Coords.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 147-162.
- SINCLAIR, J. & MALCOLM C. (1975). *Towards and analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- TSUI, A. (1997). "Awareness raising about classroom interaction". VAN LIER, Leo & CORSON, David (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vols 1-9. Vol. 6: Knowledge about Language. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 183-193.
- YGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- WESTGATE, D. (1997). "Preconditions for successful small-group talk in the classroom". DAVIES, Brian & CORSON, David (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vols 1-9. Vol. 3: Oral discourse and education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 187-195.

Anexo 1: Convenciones de transcripción

a) Turno de palabra o intervención: Iniciales y dos puntos (:)

b) Secuencias tonales finales

Descendiente \

Ascendiente /

Mantenida -

Pregunta con pronombre ?

c) Pausas

Breve |

Media ||

Más de un segundo <núm. de segundos>

d) Alargamiento vocálico

(Según duración)

e) Solapamientos

=texto del hablante A=

= texto del hablante B=

Sucesión de solapamientos

=1 texto= =1 texto=

- f) Interrupciones
frase inacabada texto_
continuidad del turno texto>
- g) Comentarios [texto]
- h) Turno producido riendo (@)
- i) Intensidad (respecto a la interacción en general)
Débil: (piano) {(P)texto}
Muy débil: (pianissimo) {(PP) texto}
Fuerte: (forte) {(F) texto}
Muy fuerte: (fortissimo) {(FF) texto}
- j) Transcripción incierta por problemas de sonido
{(&) texto}