



Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE

Cristina Escobar, Luci Nussbaum

GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües).

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

En este estudio se explora el uso que tres parejas de adolescentes hacen de una misma tarea de aprendizaje de contenidos del área de ciencias naturales, en inglés/LE, en aulas inclusivas con la finalidad de evaluar la versatilidad de dicha tarea. Los datos conversacionales obtenidos permiten concluir que los aprendices reinterpretan y abordan la tarea de manera original, con tácticas colaborativas diversas y complejas, hasta conseguir apropiarse de la tarea y convertirla en un traje a la medida de sus necesidades comunicativas y de aprendizaje.

Abstract

This study explores the use that three pairs of teenagers make of one single learning task designed for them to learn Science in English as a foreign language in inclusive classrooms. The aim of the study is to assess task versatility. The analysis of conversational data has allowed us to conclude that learners interpret and tackle the task in unexpected ways, using diverse and complex collaborative strategies until they succeed in turning the initially common task into a tailor-made one, which matches their linguistic and communicative needs, as well as their personal interests.

Introducción

Las sociedades globalizadas demandan de la ciudadanía un dominio operativo suficiente de lenguas extranjeras (LE) que les permita funcionar con

comodidad en dichas lenguas. Los enfoques integrados de contenidos y lengua (AICLE) o de Semi-Inmersión (SI)¹ se presentan en la actualidad como iniciativas viables que pueden contribuir a elevar de forma significativa el nivel de competencia comunicativa en LE del alumnado a la finalización de la escolaridad obligatoria.

El estudio que aquí se presenta forma parte del conjunto de trabajos realizados en el seno del proyecto ArtICLE², que desde 2005 trabaja en el diseño y evaluación de propuestas didácticas para aulas inclusivas AICLE o SI, donde la lengua vehicular es la tercera lengua de instrucción escolar (L3). Más concretamente, nos centraremos en observar la interacción entre tres díadas de estudiantes mientras ejecutan una actividad de intercambio de información sobre contenidos del área de ciencias naturales, según la técnica de aprendizaje cooperativo *rompecabezas*, ideada por Aronson y otros (1975), y desarrollada más tarde por Slavin (1991) y Clarke (1994).

Trabajo en díadas, tareas y aprendizaje de lenguas y contenidos

Una concepción sociocultural del aprendizaje

La hipótesis de partida del conjunto de estudios que se enmarcan en ArtICLE es que «la conversación entre aprendices, desencadenada a partir de tareas pedagógicas estructuradas, se conforma como un entorno favorecedor de aprendizajes lingüísticos y no lingüísticos en aulas de semi-inmersión inclusivas». Esta hipótesis se formuló a partir de una concepción sociocultural de los aprendizajes escolares (Lantolf, 2000), tanto en lo que se refiere a los procesos de adquisición de la lengua extranjera, como a la apropiación de los contenidos académicos que se vehiculan a través de dicha lengua. Dicha concepción sitúa el papel fundamental de la lengua (extranjera en nuestro caso) en su función como recurso para participar en las actividades del día a día en el aula. Así, la participación en dichas actividades «se constituye a un tiempo en el proceso y el producto de aprendizaje» (Zuengler y Millar, 2006, pp. 37-38).

Para evaluar la eficacia de las opciones didácticas adoptadas en la propuesta ArtICLE, se llevó a cabo un estudio cuantitativo de tipo preexperimental pretest-tratamiento-posttest que detectó mejoras estadísticamente significativas, que oscilaron entre el 10 y el 40% para cinco indicadores de adquisición de léxico (Escobar y Sánchez, 2007). Sin embargo, el objeto

1. AICLE es traducción de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Semi-Inmersión (SI) es el término propuesto por Gajo (2001).

2. ArtICLE es el acrónimo del proyecto *Tasques col·laboratives i aprenentatges lingüístics i acadèmics en aules «AICLE» inclusives de ciències en llengua estrangera* (ARIE 2004-210060 y 2005-10056), que ha contado con financiación del DURSI (Generalitat de Catalunya).

principal de análisis de ArtICLE son las actividades de habla que los estudiantes realizan mientras ejecutan las tareas propuestas por las profesoras-investigadoras.

Aprendizaje cooperativo y la técnica del «rompecabezas»

Desde la perspectiva sociocultural apuntada en el apartado anterior, las técnicas propuestas por la corriente de aprendizaje cooperativo presentan opciones interesantes para el aula de SI inclusiva, ya que ponen el acento de forma simultánea en los conocimientos académicos y las habilidades sociales y comunicativas, al tiempo que ofrecen al aprendiz una estructura bien definida y compatible con las demandas tradicionales de la institución escolar.

En el *rompecabezas* los contenidos académicos materia de estudio se hallan repartidos entre los estudiantes que forman un *equipo*. Éstos deben interactuar con la finalidad de compartir toda la información, lo cual significa que cada miembro del equipo es responsable de *enseñar* sus conocimientos al resto del grupo y de *aprender* todo lo que cada uno de sus compañeros le enseñe (Kagan, 1985). Kagan atribuye a este tipo de tareas las características que se recogen en el cuadro 1, entre otras.

Diversos estudios cuantitativos sobre este tipo de tareas (Jonhson y Jonson, 1985; Slavin, 1985; Webb, 1985, entre otros) muestran que las actividades de rompecabezas favorecen la apropiación de los contenidos meta por parte de aprendices diversos, y mejoran sus habilidades sociales y comunicativas, por todo lo cual se presentan como apropiadas para las aulas diversas³.

Cuadro 1. Adaptación de Kagan, 1985, p. 78

Roles de los estudiantes	Alternativamente, tutor experto y tutorando.
Tipo de comunicación entre los estudiantes	Presentación del experto al resto del equipo. Intercambio, análisis y discusión del material. Ayuda mutua.
Jerarquía entre los estudiantes	Equilibrio entre iguales. Cada estudiante tiene un estatus elevado ya que es experto en una porción del contenido.

3. Es importante señalar que a pesar de que los estudios citados hacen referencia a movimientos conversacionales entre estudiantes (dar o pedir ayuda, por ejemplo), ninguno de estos estudios facilita transcripciones que nos permitan verificar o cuestionar los procedimientos de codificación de las variables evaluadas en los mencionados estudios. Sin esta información crucial, resulta imposible comprobar la validez de los resultados obtenidos.

Los materiales⁴ y el proceso de ejecución de la tarea

ArtICLE adaptó la técnica *rompecabezas* a las condiciones de las aulas SI de secundaria en las que se deseaba trabajar. El resultado fue la Tarea 1, compuesta de tres fases o subtareas: las TA1-A, TA1-B y TA1-C (véase anexo 1 en la p. 177).

- ♦ TA1-A. Convertirse en experto: se entrega a cada miembro de una pareja base (*student A* y *student B*) un texto diferente, con su correspondiente audio-grabación, que debe comprender y memorizar para transmitir a su compañero de pareja.
- ♦ TA1-B. Intercambiar información: el intercambio de información tiene lugar entre los dos miembros de una misma pareja base, que son expertos en contenidos diferentes. Tal como se ha señalado en la introducción, centramos el presente estudio sobre esta fase de la actividad, que se caracteriza por los siguientes rasgos:
 - Es una tarea muy guiada o pautada (Barnes y Todd, 1977; Brown, 1991), ya que los estudiantes reciben toda la información que deben transmitir; la información ya aparece codificada en la lengua meta que deben emplear, y el procedimiento de ejecución está completamente pautado en las instrucciones.
 - La ejecución de la tarea de acuerdo con las consignas se garantiza mediante un triple dispositivo de supervisión o control: dos profesoras-investigadoras paseando entre las parejas durante la ejecución de la tarea; presencia de una grabadora ante cada pareja, y test final.
- ♦ TA1-C. Test: la finalidad *escolar* de la tarea se comunica a los aprendices al inicio de la actividad al anunciar que al final del intercambio de informaciones deberán completar individualmente un test informal. La puntuación que obtengan los dos miembros del equipo o pareja se promediará para obtener la puntuación definitiva de cada estudiante⁵.

Objetivo y preguntas

El mejor de los procedimientos didácticos deja de serlo si, por cualquier motivo, éste no goza de la aceptación de los docentes encargados de implementarlo. Algunas profesoras conocedoras de los materiales expresaron sus reservas sobre la viabilidad de la tarea T1-B en aulas SI inclusivas: con-

4. Las tareas están disponibles en <<http://www.clil-si.org>>.

5. Este subterfugio está destinado a reforzar el mensaje de que el esfuerzo y trabajo individual es esencial para el éxito del equipo.

sideraban que las limitadas competencias en LE de determinados segmentos del alumnado serían un obstáculo insalvable para la obtención de un éxito comunicativo razonable en tareas de *comunicación real* en lengua extranjera. Dado que ArtICLE aspira en su conjunto a evaluar la eficacia de las actividades propuestas, precisamente en aulas inclusivas, resultaba determinante explorar la versatilidad de la tarea para adaptarse a aprendices de características bien diferentes.

En el presente estudio, el objetivo genérico de la investigación es determinar la adecuación a las aulas SI inclusivas de secundaria de la tarea T1-B (intercambio de información), según la técnica de aprendizaje cooperativo del rompecabezas y la forma en que los estudiantes afrontan el proceso de intercambio de informaciones en LE durante dicha tarea.

Las preguntas de investigación se concretan de la siguiente forma:

1. ¿Promueve la tarea interacción en lengua extranjera que pueda ser favorecedora de aprendizajes en parejas de estudiantes con historiales de aprendizaje bien diferentes?
 - 1.1. ¿Qué interpretación hacen los estudiantes de las consignas impartidas por el profesorado? ¿Se pueden identificar rasgos comunes en la forma en la que las parejas abordan la tarea?
 - 1.2. ¿Es la tarea adecuada y asequible para aprendices con diversos grados de competencia en lengua meta? ¿Permite adaptaciones a estilos, ritmos y grados de competencia diferentes?

Marco metodológico

Investigadoras universitarias y profesoras de secundaria colaboraron en el diseño y ejecución de la tarea, y en la recogida y el análisis de datos que nos permitieran acceder a una mejor comprensión de las condiciones comunicativas en el aula, y a la identificación de aquellos esquemas interactivos que favorecen el aprendizaje de lenguas. La finalidad común de las investigadoras-docentes e investigadoras-universitarias es la mejora de la acción docente. Es, por tanto, un tipo de investigación caracterizada por lo siguiente:

- ♦ Es colaborativa y participante.
- ♦ Se desarrolla en y para la acción docente, y posee un alto valor formador para el conjunto de investigadoras participantes (Schön, 1983).
- ♦ Se sirve de datos e instrumentos metodológicos de análisis de carácter interpretativo, principalmente el análisis conversacional (Nussbaum, Escobar y Unamuno, 2006).

El enfoque interpretativo adoptado aspira a comprender en profundidad las prácticas locales que las tres parejas de estudiantes observados ponen en funcionamiento una vez que éstos asumen el control interno de la conversación, y a identificar posibles regularidades en la forma en que los estudiantes abordan la tarea de intercambio de informaciones.

El conocimiento adquirido del estudio de un número limitado de casos (tres parejas de estudiantes) podrá después ser contrastado con los resultados obtenidos de otras poblaciones en condiciones comparables (Levy, 2006; Wainwright, 1997). En el caso que nos ocupa, otras parejas de los mismos o diferentes centros que ejecutan tareas de características similares.

La herramienta metodológica empleada para dicho fin es el *análisis conversacional*. En la selección y tratamiento de los datos se han aplicado los principios de observabilidad, disponibilidad y simetría (Mondada, 2003), y el respeto por el mantenimiento de la secuencialidad de los diversos pasajes seleccionados. También se ha extremado el respeto a la ética investigadora⁶ mediante la protección de la privacidad de los participantes y el retorno al profesorado de aula de las conclusiones del trabajo (Buendía, 2001).

El análisis conversacional reclama cuidar con esmero los datos en la transcripción, para lo cual se utilizó la simbología empleada por el grupo GREIP, cuyos elementos reflejan aquellos aspectos de la producción oral de los hablantes que son relevantes para la investigación (véase anexo 2 en la p. 178).

Recogida y tratamiento de los datos⁷

Los datos orales de tipo conversacional que analizaremos a continuación se obtuvieron en aulas regulares de dos IES de la Barcelona metropolitana, en dos fases diferentes del proyecto: experimentación (2005) y reexperimentación (2006).

Una vez descartadas las grabaciones de calidad insuficiente, se seleccionaron las conversaciones de tres parejas que, según la apreciación de las profesoras, presentaban un perfil académico dispar y expectativas de éxito bien diferentes (véase cuadro 2).

6. Los nombres de los participantes y centros han sido substituidos por alias.

7. En la recogida de datos intervinieron: M. Calvo, A. De Cos, C. Escobar, L. Figueras, Z. Horrillo, N. Peláez y A. Sánchez. En la transcripción: F. Arilla, A. Corredera, N. Evnitskaya, Z. Horrillo y A. Rincón.

Cuadro 2. Perfil de los estudiantes, según la información anotada por las profesoras

	ESTUDIANTES	IES Y CLASE	CARACTERIZACIÓN DE LA PAREJA	EXPECTATIVAS
Pareja A	Joan (JOA), Pablo (PAB)	Collserola (3.º ESO)	Asimétrica, nivel de competencia en inglés bajo y muy bajo.	No serán capaces de llevar a cabo la tarea. No hablarán en inglés. Abando- narán.
Pareja B	Carles (CAR), Jordi (JOR)	Collserola (3.º ESO)	Asimétrica, nive- les intermedio y muy alto.	Carles podrá hacer la tarea. Jordi hará alguna cosa. Hablará muy poco en inglés.
Pareja C	Montse (MON), Carme (CAR)	Llobregat (4.º ESO)	Simétrica, nivel intermedio-alto.	Se ayudarán. Aprovecharán el tiempo.

Análisis

Pareja A: Joan y Pablo

Joan y Pablo son estudiantes de 3.º de ESO del IES Collserola que se sitúan en el tercio inferior del grupo-clase. Son también calificados como estudiantes *movidos*, cuyo grado de identificación con los valores de la institución escolar es limitado.

En el primer examen que se hizo de la transcripción se observaron las enormes dificultades que los aprendices demuestran para articular cada una de las frases que se proponen enunciar: largas pausas y abundantes retrocesos, falsos comienzos (F1 y 2). También las abundantes marcas de ansiedad que los participantes demuestran a lo largo de los, aproximadamente, cinco minutos que dura la grabación: risa, tos, golpes con el lápiz, y desconexión de la grabadora, entre otras. Estos indicios nos llevaron a la conclusión provisional de que la tarea era inadecuada para esta pareja, por suponer un reto desmedido para ellos. Un examen más detallado de la transcripción nos llevó, sin embargo, a matizar esta conclusión: desde el inicio hasta el final de la grabación (T48⁸) se alternan en hasta tres ciclos de recitado en los que uno y otro aprendiz intentan construir su texto. En este período desconectan la grabadora en tres ocasiones (T29, 41, 42).

8. T: turno; F: fragmento.

Fragmento 1: la conversación sobre contenido académico se inicia en el T4 con el intento inconcluso de recitar su texto y el traspaso de la responsabilidad a Pablo.

Fragmento 1

4. JOA: [tos] the: text is the: Amazon-| a:n(d) lives-| a: indigens <4> [golpecitos con el lápiz durante la pausa] mo:re <2> um·/|
5. > No sè\| vè\| digues tú\|
5. > No sé\| va\| di tú\|

El fragmento 2 corresponde al tercer ciclo de recitación. El procedimiento de parar la grabadora (T41 y 42) parece haber sido incorporado como normal en el desarrollo de la tarea. Cada parada y conexión de la grabadora va sucedida de un enunciado emitido de forma relativamente fluida. La autoexigencia de Joan y el no abandono del mensaje quedan documentados comparando el final del T42 y el principio del T43: la parte del enunciado emitida en L1 en el T42 es codificada en lengua meta en el T43.

Fragmento 2

41. PAB: your text is explain the: <1> the: <1> the: <1> biodiversity | of the: equador\| e: <1> ocupa errr umm six -| percent de superficie-| of the earth\| [desconexión]
42. JOA: {[más fluido]and my text-| say the: indigens\|} of <1> indigen/| o:f the:| amazons\|li:ve/| um· -| mu -| malament\| viuen malament\| live/| un moment\| [desconexión]
43. JOA> live/| bad\| e:mm beca:use- <1> de- destroy/| the: medi ambient\|

Los fragmentos 1 y 2 muestran cómo la finalidad *pedagógica* deseada de la tarea –intercambio de mensajes auténticos– ha sido sustituida por los aprendices por una finalidad diferente, mucho más en consonancia con las demandas tradicionales de la institución escolar: demostrar lo que uno sabe, mediante el procedimiento escolar de *decir el conocimiento* en LE, en este caso. También observamos que los estudiantes hallan la manera de superar las dificultades aparentemente insalvables que se encuentran mediante un procedimiento no sólo no previsto, sino expresamente prohibido en las instrucciones impartidas al inicio de la tarea: detener la grabadora. De lo que oímos cuando la vuelven a poner en marcha podemos inferir que la desconexión está relacionada con el deseo de cumplir con la tarea (preparar el enunciado que grabarán) y no con la intención de evadirse de ella.

Pareja B: Jordi y Carles

Jordi y Carles son alumnos en la misma clase que Pablo y Joan. Carles ha realizado diversas estancias en Estados Unidos en compañía de su familia. Debido a esta circunstancia, la competencia conversacional de Carles se sitúa muy por encima de los objetivos que la profesora se fija en su programación para 3.º de ESO. Jordi, por su parte, es un estudiante cuyas competencias se situarían en el promedio de la clase.

Fragmento 3: se observa cómo Jordi recita su texto, repartido en dos turnos con el apoyo intermedio de la intervención de Carles. Jordi es capaz de recordar una buena parte de la información, componiendo un texto original, en el que utiliza elementos léxicos y gramaticales tomados directamente del original (*generates, oxygen*. T10).

Fragmento 3

10. JOR: =OK=\ the six percent of the- <1> {P: earth/} <1> a:nd it'ss very important becaussss the: trees of the rainforest- <1> generates <1> errr mo:re - <1> no\ much oxygen of the world\|
11. CAR: {PP: OK\} = {P: a:nd/|}=
12. JOR: = a:nd = <1> there are a lot of {P: of types of trees/} a:nd- <1> half million of- a:i- half half million types of animals\|this is the biodiversity\|

Fragmento 4: Carles inicia la recitación de su propio texto: un único y largo turno de largo 74 palabras. A pesar de la indudable fluidez de Carles, observamos abundantes indicios del trabajo metalingüístico que Carles desarrolla durante el proceso de codificación: falsos comienzos, autorreparaciones, etc.

Ante el silencio del compañero al final de su turno, Carles decide continuar la actividad a su modo (T18), solicitando la opinión de Jordi sobre el texto que éste ha memorizado. Jordi entra en el juego y también él demanda la opinión de su compañero (T23).

Fragmento 4

17. CAR> my text was about the indigenous people in the amazon/| a:m it said that the indigenous people ha:ve- have been gather:ng/| and have been hu:nting/ <1> without exploit- e: overexploiting the zon- the the area\ no/| and now we are overexploiting the area/| cutting the trees do::wn/| ammmm and for the wood/ <3> for the wood\ so:/| they give us- so we can make expensive furniture\ a:nd apart from that/| it didn't say much more\|
18. CAR> so Jordi\ what's your opinion about your text?|

- 19-21 (...)

22. JOR: yes\ I agree\ comple:n:tely [énfasis] agree\| {P: and you/|} and

you/| what think you?|

Fragmento 5: en el turno 60 la profesora indica el final de la actividad, orden que es ignorada por Carles y Jordi.

Fragmento 5

60. PRO: when you finish it/| stop it/| and I'll xxx xxx xxx [a toda la clase]

61. CAR: e:m/| can I ask you a question/|

Fragmento 6: Carles formula una pregunta de evaluación de su compañero. Jordi intenta contestarla con precisión, para lo cual requiere la cooperación de su compañero. El trabajo de andamiaje mutuo (Carles ayuda a Jordi, pero para hacerlo de forma eficiente precisa comprender las pistas que Jordi le ofrece sobre el mensaje que desea construir) concluye de forma exitosa con la evaluación positiva que Carles hace de su compañero (T90), que es aceptada por éste (T91), y la felicitación *profesoral* correspondiente (T92). Por el camino ambos abordan una cantidad importante de cuestiones formales, indicio del trabajo metalingüístico de alto nivel que simultanean con el esfuerzo en codificar en LE el significado deseado.

Fragmento 6

82. CAR: so: <4> a:nd for exa:mple/| the plants/| {[proyecta la voz, dramatizando el texto]: how tall are they?|}

83. JOR: here\ here/|

84. CAR: here/|

85. JOR: they a:re more taller/|

86. CAR: {[sorprendido]: here taller\ tha:n/|}

87. JOR: no\ *com es diu allà*/|

87. JOR: no\ cómo se dice allà/|

88. CAR: there\|

89. JOR: here a:re shorter- | than there\|

90. CAR: {P: uh-huh\ so you understood well\|}

91. JOR: yes\ I {@: understood\|}

92. CAR: {(B) you're very clever\ Jordi\|}

La grabadora se detiene en el T98, 38 turnos después de que la profesora solicitara el cese de la actividad.

Pareja C: Montse y Carme

Montse y Carme son dos estudiantes de 4.º de ESO del IES Llobregat de nivel intermedio-alto y alto, trabajadoras y bien integradas en la disciplina escolar. Ambas inician la actividad de forma similar a las parejas A y B: recitación de sus respectivos textos entre los turnos 1 a 34.

Fragmento 7: la preferencia por la recitación del texto sigue presente, como demuestra el valor otorgado por Montse a la cantidad de información que Carme es capaz de recordar (T10).

Fragmento 7

7. CAR: hello\| {[riendo durante todo el turno]: (@)I'm student b} and my name is Carme Rius\| @@| I'm talk about rainforests\| rainforests-| @ have a ten of million of types [+tips+] of plants and trees and a half million of animals\| m..|| they cover/ @ <0>
- 8-9. (...)
10. MON: *et saps tot això*/| *tia*/||
10. MON: te sabes todo esto/| *tía*/||

Fragmento 8: Montse finaliza su presentación con un resultado aparentemente confuso para su interlocutora. El problema causado por el elemento *white people* (T29) no se resolverá hasta el T60.

Fragmento 8

29. MON> and the woman in the paper say that we are\| *o sea* that we-|*o sea*\| {(@)the-| x the white/||} the white people<0>
30. CAR: {(F)*o sea*/||}XXX<0>
31. MON: the whit [+wit+] people <0>the white [+wait+] people and we are exploiting sixteen of the rainforest and now we finish the exposition\|

Fragmento 9: una vez terminada la comunicación de la información en ambas direcciones, Montse y Carme deciden comprobar que recuerdan sus textos correspondientes.

Fragmento 9

35. MON: (...) *tornem a repassar lo teu*/|
35. Mon: (...) volvemos a repasar lo tuyo/|
36. CAR: *ho he de provar*\| no/<0>
36. CAR: tengo que probar\| no/<0>
37. MON: *ya ya*\| repeat your ideas you remember of the things that you said.\|

Fragmento 10: Carme cede la responsabilidad a Montse, que, en turnos breves, reconstruye la información que le ha correspondido memorizar, de forma más precisa de lo que ha sido capaz de hacer en su presentación inicial. La actividad, tal como se enfoca en este estadio de la conversación, evoluciona de ser un texto monologado sobre el que una estudiante tiene la responsabilidad completa, a ser un texto que puede ser co-construido con la compañera.

Fragmento 10

55. MON: the people\ { (FF) sí/||} the people lives in harmony\<0>
 56. CAR: ah\|| the people lives in harmony\<0>
 57. MON: and they grow the- they grow plants\<0>
 58. CAR: they grow plants\<0>
 59. MON: and without to exploiting the medi ambient\<0>
 60. CAR: without exploiting the {[imita acento inglés]: medi ambient\}
 {(F):ah/|} the white-| eh| they think that the white people\ cut
 [+cut+] the trees and/\<0>
 61. MON: they cut [+cut+] down the trees\ and they don't estime the/\<0>
 62. CAR: they don't estime the plants the/\<0>
 63. MON: the-| the rainforest\<0>
 64. CAR: the rainforest\<0>

En la segunda parte del turno 60, observamos la reacción de Carme cuando es capaz de relacionar la confusa información recibida en los turnos 29 y 31 sobre los *white people* con la información que acaba de recibir sobre los pueblos indígenas, antes (F11) incompleta. En los turnos 60 a 64 Montse y Carme componen una secuencia en la que construyen de manera cooperativa el enunciado: Carme expresa su hallazgo en inglés (60). Montse confirma, extiende y precisa el enunciado de Carme (61). Carme interrumpe a Montse para completar el enunciado, ahí donde Montse parece encontrar dificultad (62), y a su vez es interrumpida por Montse, que mejora la propuesta de su compañera (63). Esta mejora es aceptada por Carme en el turno 64. Esta secuencia constituye un ejemplo de andamiaje mutuo y co-construcción de conocimiento académico y lingüístico indisolublemente unidos.

Fragmento 11: Montse y Carme concluyen la tarea conscientes de su éxito como equipo.

Fragmento 11

66. CAR: yes\ we are a very good team\ yes/
 67. MON: we finish\
 68. CAR: venga\ {F: stop\} [fin]

Al igual que las anteriores parejas, Montse y Carme realizan la tarea mayoritariamente en lengua meta. La primera fase de la actividad consiste aquí también en un intercambio oficial de informaciones que viene sucedido de una comprobación del recuerdo del propio texto. Esta última y prolongada fase se convierte en la más auténticamente interactiva y da lugar a la discusión y co-construcción de conocimientos relacionados con el área de contenidos meta.

Discusión

El estudio de las transcripciones nos ha permitido identificar un conjunto de características comunes a todas las parejas, que corroboran los hallazgos del grupo GREIP en otros contextos y con otras tareas en díada (Cots y Nussbaum, 2002; Escobar 2000, 2001; Escobar y Nussbaum, 2002; Masats y Unamuno, 2001; Nussbaum, 1999; Nussbaum, Tusón y Unamuno 2002; Nussbaum y Unamuno, 2000, 2006). Entre estas características destacan:

- ♦ El hecho de que el grupo de estudiantes adolescentes se divida en parejas no causa la huída de la tarea, ni siquiera en el caso de los estudiantes con mayores dificultades.
- ♦ Las conversaciones presentan una densidad elevada de secuencias de desautomatización del discurso que indican un elevado grado de atención al discurso por parte de los participantes.
- ♦ Los aprendices demuestran también un alto grado de cooperación en la construcción de la conversación. Afrontan los problemas de manera autónoma y conjunta: se organizan, se ayudan, y protegen la imagen propia y la del compañero, aunque la cooperación no siempre se desarrolla en el sentido previsto en el diseño de la tarea.

Así, el examen de las conversaciones ha proporcionado información sobre las diferentes formas en que los estudiantes se apropian de la tarea y jerarquizan la importancia de las instrucciones impartidas por las profesoras, lo cual se refleja en que algunas consignas se subordinen a otras.

Para la pareja A, Joan y Pablo, la prohibición de parar la grabadora queda subordinada al éxito en la recitación del texto. Se observa también que el criterio de subordinación de unas consignas a otras tiene poco que ver con la importancia que las profesoras han dotado a cada consigna en los momentos previos de la actividad, de manera que las finalidades *a) pedagógica* de una actividad de intercambio auténtico de información (transmitida mediante las instrucciones orales y la transparencia) y *b) investigadora*, que prioriza la grabación de todo el proceso por encima de cualquier otra

finalidad (instrucciones orales y escrito en la pizarra), quedan subordinadas a la finalidad que mueve a los estudiantes: *c)* mostrar una imagen adecuada de sí mismos como aprendices ante la grabación, que actúa como *notaria* de la conversación. Para estos estudiantes, la imagen positiva se consigue solamente si logran demostrar que han sido capaces de memorizar y recitar el texto, es decir, que se *saben la lección*.

Parar la grabadora es uno de los procedimientos que Pablo y Joan ponen en funcionamiento para conseguir *su* finalidad. Lo que escuchamos cuando la grabadora vuelve a entrar en funcionamiento nos permite reconstruir aquello que no ha sido registrado: la elaboración previa, seguramente en colaboración, de los enunciados que después se grabarán. El nivel de dificultad de la tarea es tan elevado para Pablo que para dejar *constancia* de cada uno de los enunciados que produce se ve obligado a repetir un largo procedimiento consistente en: *a)* parar la grabadora; *b)* elaborar el mensaje en lengua meta; *c)* volver a conectar la máquina; *d)* grabar una pequeña cantidad de texto. Tras este proceso, Pablo se ve obligado a reiniciar el procedimiento.

El gran logro de Joan y Pablo en esta tarea es el de conseguir adaptar a sus limitadas posibilidades una tarea que, tal como está concebida originalmente, les supera.

La pareja B, formada por Carles y Jordi, también deja en un segundo plano el intercambio de informaciones desconocidas o semidesconocidas –no parece que tenga gran importancia recoger/enterarse de la información que entrega/ comunica el compañero, al menos en la fase de la explicación– y también aborda la parte central de la tarea como una *recitación* de sus respectivos textos, con apoyos conversacionales en el caso de Jordi y explicación monológica, en el caso de Carles. Esta fase termina muy pronto, que es cuando comienza la fase más cooperativa de la actividad.

Desde el T19 al final de la conversación de la tarea Carles y Jordi construyen una larga conversación, cuajada de elementos teatralizados, cuyo objetivo queda, aparentemente, lejos de la explicación mutua de los contenidos meta. Sin embargo, la conversación se articula precisamente en torno a estos contenidos meta, los cuales son utilizados por Carles –con el consentimiento y la cooperación de Jordi– como excusa para construir una conversación auténtica y a la vez *teatralizada*.

Por otra parte, Carles y Jordi adaptan la tarea a sus respectivos estadios de competencia: por un lado, Jordi aprovecha las ocasiones que Carles le ofrece para ejercer activamente su papel de aprendiz, ocupando los turnos que se le ofrecen explícitamente o que Carles deja abiertos, reutilizando esquemas interactivos y practicando determinadas formas lingüísticas. Carles, mientras tanto, aprovecha la ocasión de desplegar su competencia lingüística en inglés (uso de coloquialismos, por ejemplo), pragmática y

discursiva en una conversación en parejas. La conversación semiprivada en díada sobre un tema propuesto por la institución le brinda la ocasión de medir las consecuencias de sus movimientos conversacionales en las respuestas que recibe de su interlocutor.

La pareja C, formada por Montse y Carme, sí produce algunos episodios de intercambio de información y de negociación del sentido dentro de la secuencia de recitado inicial. Sin embargo, es cuando el recitado finaliza cuando se observa una mayor densidad de negociación del sentido. Su trabajo concluye con una larga secuencia de construcción conjunta del mensaje mediante un proceso de andamiaje mutuo (Donato y Lantolf, 1990). Montse y Carme muestran numerosas evidencias de ofrecimientos y demandas explícitas e implícitas de ayuda, en uno y otro sentido.

Dentro de la disparidad de formas de resolver la tarea, descritas anteriormente, las tres parejas presentan regularidades de fondo:

- ♦ Las tres parejas encaran la tarea como una *recitación* del texto memorizado para demostrar que *se lo han aprendido*. Dicha recitación genera una discusión limitada sobre el contenido.
- ♦ Las tres parejas ponen los medios necesarios para garantizar el cumplimiento de la finalidad que consideran prioritaria:
 - Desconectar la grabadora, construir el enunciado en un espacio privado sin la presión de la máquina, reconectar y grabar (pareja A).
 - Alargar la conversación en torno al material, con diferentes estrategias (pareja B).
 - Comprobar si cada una recuerda su texto (pareja C).

Conclusión

Las conversaciones analizadas confirman que el contexto es el producto de la acción colectiva de los participantes comprometidos en las actividades lingüísticas.

Las parejas A, B y C son ejemplos no extremos⁹ de la diferencia de competencias que se puede encontrar en un mismo grupo-clase de 3.º o 4.º de ESO, en los institutos públicos «del montón». En general, las parejas de alumnos estudiadas ofrecieron una actuación oral por encima de las expectativas de sus profesoras respectivas, a pesar de lo cual, las predicciones que las profesoras formularon sobre la dificultad que la tarea ofrecería a algu-

9. Las aulas observadas no acogían alumnos con dictamen oficial de trastornos severos de aprendizaje, minusvalías que pudieran afectar al aprendizaje de lenguas, ni problemas excesivamente graves de tipo conductual.

nos estudiantes resultaron acertadas: el reto es ciclópeo en el caso de la pareja A y muy liviano en el caso de Carles (pareja B).

Por otra parte, el análisis detallado de las transcripciones revela que, lejos de desertar de una actividad que les resulta fácil, difícil o simplemente exótica, las parejas de estudiantes modelan la tarea propuesta con diferentes actividades: *a)* asignan una finalidad propia a la tarea, que la dota de sentido en el contexto en que se hallan; *b)* utilizan los medios a su alcance para conseguir dicha finalidad; *c)* adoptan su propio sistema de normas sobre lo que se puede o se debe hacer. Mediante la realización de estas actividades, los estudiantes fueron capaces de adaptar el reto inicial a la medida de sus posibilidades.

La configuración que los alumnos hacen de tres espacios comunicativos bien diferentes entre sí a partir de una misma tarea seguramente no es ajena al hecho de que, a pesar de que la tarea está pautada y supervisada, el espacio de autonomía que se crea en el trabajo dentro de la pareja es suficiente para que los aprendices redefinan y prioricen sus propios objetivos y los medios que utilizarán para alcanzarlos; elijan los subtemas que desean abordar y la profundidad con la que desean abordar cada uno de ellos, y acomoden a su propia agenda el tiempo que les otorga la profesora, alargando, si lo ven conveniente, la actividad más allá de lo solicitado por la profesora. En resumen, la tarea es versátil, ya que acota un terreno de juego, pero éste es lo bastante amplio como para que los aprendices se muevan con libertad suficiente como para satisfacer sus necesidades y preferencias de aprendizaje.

Bibliografía

- ARONSON, E. y otros (1975): «Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking». *Psychology Today*, 8, pp. 43-50.
- BARNES, D.; TODD, F. (1977): *Communication and learning in small groups*. London. Routledge / Kegan Paul.
- BUENDÍA, L. (2001): «La ética en la investigación educativa». *Congreso Internacional Pedagogía de la diversidad: creando una cultura de paz*. UNED. Madrid, 10 -14/09/2001.
- BROWN, R. (1991): «Group work, task difference, and second language acquisition». *Applied Linguistics*, 12(1), pp. 1-12.
- CLARKE, J. (1994): «Pieces of the puzzle: the jigsaw method», en SHARAN, S. (ed.): *Handbook of cooperative learning methods*. Westport. Greenwood Press, pp. 34-50.
- COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (eds.) (2002): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Milenium.
- DONATO, R. ; LANTOFF, J.P. (1990): «Dialogic origins of L2 monitoring», en BOUTON, L.F.; KACHRU, Y. (eds.): *Pragmatics and language learning* (vol I). Urbana-Champaign. Division of English as an International Language.

- ESCOBAR, C. (2000): *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Barcelona. Publicacions de la UAB. Disponible en <<http://clil-si.uab.es>>.
- (2001): «Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral», en CAMPS, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, pp. 69-86.
- ESCOBAR, C.; NUSSBAUM, L. (2002): «¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?», en MIQUEL, L.; SANS, N.: *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Cuadernos del tiempo libre, pp. 37-51.
- ESCOBAR, C.; SÁNCHEZ, A. (2006): «Mejoras en la fluidez y repertorio léxico aulas AICLE inclusivas de Ciencias Naturales en inglés en Cataluña». *XXV Congreso Internacional AESLA*. Murcia, 19-21/04/2007.
- GAJO, L. (2001): *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris. Didier.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1985): «The internal dynamics of cooperative learning groups», en SLAVIN, R. y otros: *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York. Plenum, pp. 103-124.
- KAGAN, S. (1985): «The dimensions of cooperative classroom structures», en SLAVIN, R. y otros: *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York. Plenum, pp. 67-96.
- LANTOLF, J.P. (ed.) (2000): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford. Oxford University Press.
- LEVY, D. (2006): «Qualitative methodology and grounded theory in property research». *Pacific Rim Property Research Journal*, 12-4, pp. 369-388.
- MASATS, D.; UNAMUNO, V. (2001): «Constructing social identities and discourse through rap activities», en FOSTER-COHEN, S.H.; NIZEGORODCEW, A.: *EUROSLA yearbook*. Amsterdam. John Benjamins, pp. 239-254.
- MONDADA, L. (2003): «Observer les activités de classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques», en PERERA, J.; NUSSBAUM, L.; MILIAN, M. (eds.): *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona. Universitat de Barcelona, pp. 49-70.
- MYERS, M. (1997): «Interpretive Research in Information Systems», en MINGERS, J.; STOWELL, F. (eds.) *Information Systems: An Emerging Discipline?* London. McGraw-Hill, pp. 239-266.
- NUSSBAUM, L. (1999): «Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère». *Langages*, 134, pp. 35-50.
- NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (2000): «Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères». *Aile*, 12, pp. 27-49.
- (eds.) (2006): *Usos i competències multilingües d'escolars d'origen immigrant*. Bellaterra. Servei de Publicacions UAB.
- NUSSBAUM, L.; ESCOBAR, C.; 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, pp. 183-204.
- NUSSBAUM, L.; TUSÓN, A.; UNAMUNO, V. (2002): «Procédures d'évitement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants», en CICUREL, F.; VÉRONIQUE,

- D. (eds.): *Discours, action et appropriation des langues*. Paris. Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London. Temple Smith.
- SLAVIN, R. (1985): «An introduction to Cooperative Learning Research», en SLAVIN, R. y otros: *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York. Plenum, pp. 5-16.
- (1991): *Student team learning: a practical guide to cooperative learning*. (3ª ed.). Washington DC. NEA.
- WAINWRIGHT D. (1997): «Can Sociological Research Be Qualitative, Critical and Valid? The Qualitative Report 3-2». Disponible en <www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/wain.html>.
- WEBB, N.M. (1985): «Student interaction and learning in small groups: a research summary», en SLAVIN, R. y otros: *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York. Plenum.
- ZUENGLER, J.; MILLAR, E.R. (2006): «Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?». *TESOL Quarterly*, 37-38.

Anexo 1. Material didáctico

Cuadro 3. Consignas de la TA1

INSTRUCTIONS FOR TASK 1 (Transparency)

RAINFORESTS COMPETITION

One student is . The other student is .
 are a team.

STEP I: Find new partners

1. All sit together and all sit together .

STEP II: Become an expert

2. Together read and listen. **UNDERSTAND!**

3. Together learn the content.

4. Practice saying the content out loud.

5. Give your card to your teacher and go back to your place.

STEP III: Teach and learn

6. listens to and learns.

7. listens to and learns.

8. revise everything.

THE COMPETITION!!!

Cuadro 4. Test TA1-C

ARTICLE: Rainforests Task 1C. Competition BCH.

NAME: _____ DATE: _____

TEACHER: _____

RAINFOREST COMPETITION



True (T) or False (F)?

1. Rainforests are very wet places.
2. In winter, rainforests are cold places.
3. The variety of animals and plants is called "biodegradability".
4. Rainforests in Brazil influence the climate in Barcelona.
5. Rainforests contain many natural resources.
6. The rainforest ecosystem is very fragile.
7. Indigenous peoples in the Amazonia cut thousands of trees every year.
8. Indigenous peoples in the Amazonia hunt animals for food.
9. The Amazonia is under threat because Indigenous people gather plants from the forest.
10. "Yanomami" is the name of a very beautiful Amazonian red flower.

2. Check your answers. What is your score?

my score
+
my partner's score
=
TOTAL

3. Ask your partner. What's his / her score?

4. Add up:

Cuadro 5. Textos TA1-A

ARTICLE: Rainforests Task 1(a) InfoSwap. Level 2.

STUDENT A

BIODIVERSITY

Rainforests are very dense, warm, wet forests which are located around the world's Equator. They cover about 6 % of the Earth's surface.








Rainforests are home to more than 10,000 types of trees and half a million types of animals.






The variety of animals and plants (biodiversity) in rainforests is essential for life in our planet. The plants in rainforests generate much of the Earth's oxygen and influence the climate in the whole planet.

Rainforests are very rich in natural resources, but they are also very fragile.

Glossary:

Fragile: frágil	Warm: cálido
Influence: influir en	Wet: húmedo
Resources: recursos	Whole: todo

ARTICLE: Rainforests Task 1(a) InfoSwap. Level 2.

STUDENT B

UNDER THREAT !!!

In the Amazon, indigenous peoples have lived in harmony with nature for hundreds of years. For centuries, the Yanomami have been gathering plants, growing vegetables and hunting, without overexploiting the forest natural resources.



Western societies use the Amazon's natural riches in a complete different way.

We eat several foods from the rainforest and many medicines are made from ingredients found only in these areas. We also use tropical wood to make expensive furniture.

Every year, thousands of trees are cut down causing deforestation and the destruction of the habitat of many animals and plants. In the Amazon due to overexploitation of natural resources, every year many species of plants and animals become extinct. The Amazonia is under threat.




Yanomami women say:

If the white man kills the forest, the whole planet will die with them.

Glossary:

Become extinct: extinguir-se	Overexploit: sobreexplotar
Cut down: talar	Resources: recursos
Gather: recoger	Under threat: amenazado
Hunt: cazar	Whole: todo