

tipo etnográfico cuyo centro de interés es el aula. Sin embargo, el despliegue de las potencialidades de este instrumento ha mostrado también su potencial como instrumento de formación del profesorado. No es necesario emprender una investigación de envergadura para que el profesor se plantease enfoques de su práctica docente que le permitan asumir cada vez un mayor control sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. Más bien sería deseable que los profesores fueran incorporando instrumentos que les permitieran entender la complejidad del aula para darle respuesta desde la reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

- COLOMER, T., MILLAN, M.; RIBAS, T. y GUASCH, O. (2003): "El héroe medieval: un proyecto de literatura europea". En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- LENNER, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- MARGALLO, A. M. (2005): *La enseñanza literaria a través de proyectos*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (tesis doctoral).
- RUIZ, J. (coord.) (1992): *Investigar para innovar en educación*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

TRES EN UNO: INCLUSIÓN DE ALUMNADO DIVERSO, INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y FORMACIÓN DE PROFESORADO

CAPÍTULO IV

MARÍA PAULA GONZÁLEZ, LAURA LLOBET, DOLORS MASATS,
LUCI NUSSBAUM y VIRGINIA UNAMUNO
Con la colaboración de ANNA PÉREZ y PEPA DE ROCHA

INTRODUCCIÓN

En este texto vamos a defender un tipo complejo de investigación que implica distinto tipo de profesorado (universitario y no universitario, en servicio y en formación), que concibe la acogida del alumnado recién llegado a los centros educativos como un proceso de integración global y que entiende la educación lingüística como algo inseparable de la práctica comunicativa. Para ilustrar nuestro propósito, elegiremos el ejemplo de implementación de una secuencia didáctica, elaborada de manera cooperativa entre dos maestras y miembros de nuestro equipo de investigación, dirigida a alumnado de una clase inclusiva e integradora de contenidos de lengua, de historia (la guerra civil española) y de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)¹.

Nuestro objetivo en este texto es mostrar las potencialidades del trabajo realizado para el avance y el cuestionamiento de aspectos de la didáctica de la lengua y de otras didácticas, así como para la discusión sobre los caminos que debe tomar la for-

¹ Lo que aquí se presenta forma parte de un proyecto de investigación I+D que lleva a cabo el equipo GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües) y que ha recibido ayudas financieras del Ministerio de Educación y

mación del profesorado ante los cambios que experimenta la escuela.

En primer lugar, aludiremos a ciertos aspectos del contexto en que se desarrolló nuestra experiencia. En segundo lugar, plantearemos algunos principios de partida que orientaron el enfoque que se dio a la secuencia didáctica. En tercer lugar, describiremos los elementos más relevantes de dicha secuencia. En cuarto lugar, discutiremos el valor de los datos obtenidos para la evaluación de su implementación. A continuación comentaremos el interés de este tipo de experiencia para la formación del profesorado y acabaremos con algunas consideraciones finales².

EL CONTEXTO PLURLINGÜE: INTEGRAR LA DIVERSIDAD

La educación plurilingüe constituye un proyecto apasionante para la escuela, en tanto que es una realidad para una parte importante del alumnado y una ambición cuyo objetivo es garantizar la movilidad social, salvaguardar la diversidad lingüística en Europa y el plurilingüismo como hecho individual. Estos objetivos reclaman la construcción de políticas lingüísticas específicas para cada contexto educativo y la puesta en marcha de programas innovadores para enseñar lenguas.

En el caso que nos ocupa, nos hallamos ante la realidad de un centro educativo que acoge un número importante de alumnado de origen inmigrante (más del 70%) por hallarse ubicado en un barrio de Barcelona habitado en un alto porcentaje de personas extranjeras. La clase de sexto curso de Educación Primaria en la que se trabajó estaba formada por un número considerable de chicos y chicas alóctonos, recientemente incorporados al centro y con lenguas familiares muy diversas (árabe, bengalí, castellano, catalán, inglés, penjabí, tagalo, tamazight, urdu).

Uno de los grandes desafíos de la escuela es acoger a una población tan lingüísticamente diversa y conseguir que, en el

Ciència (proyecto SEJ2004-06723-C02-00) y de la Generalitat de Catalunya (proyecto 2005SGR00330).

² Una parte del contenido de este texto fue presentado en forma de comunicación en el V *Símpost sobre Llengua, Educació i Immigració: nouvinguts, fins quan?*, Girona, noviembre de 2006.

mínimo tiempo posible, adquiriera las competencias necesarias en catalán, la lengua vehicular y de enseñanza de la escuela. El trabajo de campo realizado revela que el uso del catalán para las actividades escolares contrasta con los usos del entorno social del centro, cuya población utiliza sobre todo el castellano como medio de comunicación. El castellano es también, junto a las lenguas familiares, la lengua de acogida entre iguales: chicos y chicas suelen utilizar el castellano como lengua de relación informal. A esas lenguas se les suma el inglés, lengua que se enseña en la escuela, pero ésta es también una lengua aprendida por algunos alumnos y algunas alumnas durante su escolarización previa o una lengua conocida por ser la lengua de colonización en el país de origen.

La escuela no se plantea incorporar las lenguas familiares de chicos y chicas; en primer lugar por su gran diversidad y, en segundo lugar, porque se hace hincapié en lo que el alumnado puede hacer en común, y no de forma separada. No obstante, la diversidad lingüística es objeto de discurso en las clases, cuando se habla de las lenguas como un capital individual, como una riqueza de las comunidades. También a veces se solicita la habilidad traductora de algún alumno o alguna alumna para resolver problemas de intercomprensión entre personas adultas y el alumnado recién llegado.

El alto porcentaje de alumnado extranjero –que a menudo se integra en las aulas en cualquier momento del curso escolar– explica que los procesos de acogida sean una cuestión crucial en la planificación de la vida de la escuela. En este sentido, el centro actúa en tres direcciones: a) la recepción y el diagnóstico inicial, b) la inserción en la comunidad escolar y c) la inserción en el aula ordinaria. Estas líneas de actuación tienen una importancia notable en el hecho de que un chico o una chica deje de ser considerado/a extranjero, recién llegado, alóglota. Por ello, la escuela cuenta con una aula de acogida, a la cual asiste el alumnado algunas horas por semana, si se cree oportuno cuando se realiza el diagnóstico inicial. Las estrategias de inserción en la comunidad escolar comportan sobre todo la participación en actividades de refuerzo personal y en tareas generales de escuela que ayuden a chicos y chicas a alcanzar objetivos específicos individuales. La inserción en el aula regular implica la participación en los llamados grupos flexibles (dosedblamientos del grupo-clase para asig-

naturas y actividades específicas) y la participación en la realización de proyectos de todo el grupo clase.

Es indudable que este panorama sociolingüístico y las opciones que toma el equipo docente constituyen para los grupos de investigación que, como el nuestro, se interesan por el multilingüismo escolar, una ocasión idónea para investigarlo, pero también y sobre todo una ocasión excelente para reflexionar, por un lado, respecto de la educación lingüística de la población y, por otro, respecto de los cambios que deberían operarse en la formación del profesorado, incluyendo el universitario. Por ello, el trabajo codo con codo de maestros en ejercicio, estudiantes en formación y profesorado universitario formador de docentes nos parece una alianza muy fructífera para la renovación en la preparación del profesorado de lenguas.

En nuestro caso, tuvimos la oportunidad de colaborar con dos maestras (la tutora de aula y la coordinadora de ciclo a la vez que responsable de las TIC) en un proyecto de trabajo altamente interesante para la formación didáctica del propio grupo de investigación. A continuación nos detendremos en algunos aspectos del punto de partida y del enfoque que presidió la propuesta.

PRINCIPIOS Y RETOS

El aprendizaje como un proceso de socialización

Nuestro trabajo se sitúa en las corrientes socioconstructivistas³ que conciben el aprendizaje como un proceso que se realiza participando en actividades sociales en contextos concretos. Este principio general comporta que el conocimiento, para ser adquirido, tiene que ser presentado en contexto y que, para ser manipulado e interiorizado, requiere interacción social. El individuo debe implicarse en el proceso de adquisición de conocimientos

declarativos y habilidades a través de su participación en tareas precisas. Siguiendo a autores como Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998, 1999), consideramos el aula como *una comunidad de práctica* cuyo funcionamiento está vinculado al hecho de que sus miembros comparten instrumentos, materiales, rutinas, repertorios verbales, ideas y una historia común.

El alumnado recientemente incorporado a las escuelas, comparte pocos o ninguno de dichos recursos. A pesar de ello, cuando se establece un proyecto común de aula que los tiene en cuenta, es posible que chicos y chicas de origen extranjero participen en él desde la periferia y, con el tiempo, se aproximen al centro para convertirse en miembros de la comunidad. Pensado así, el aprendizaje no es un proceso de interiorización de conocimientos abstractos o una actividad cognitiva individual, sino, antes que nada, es un proceso de participación progresiva en la comunidad de práctica—el aula o la escuela—en la que el aprendiz actúa junto a otros individuos. De igual manera, el aprendizaje lingüístico no consiste sólo en adquirir un código nuevo, sino sobre todo en apropiarse de los recursos necesarios para participar en actividades socialmente situadas.

Estos principios generales, brevemente expuestos aquí, plantean un primer reto: diseñar propuestas de enseñanza en las cuales, para adquirir nuevos conocimientos y destrezas, los chicos y las chicas realicen actividades contextualizadas y significativas, es decir, que enlacen con sus saberes y habilidades previas y que despierten sus intereses. El segundo reto es conseguir, aunque sea desde la periferia, la participación de aquel alumnado que no posee los recursos que se consideran propios de niños y niñas de una clase de sexto curso de Educación Primaria. La respuesta a este tipo de cuestiones la hemos hallado, en parte, en los enfoques didácticos por proyectos.

Los proyectos: formas significativas de organizar el trabajo en el aula

La visión del aprendizaje que se acaba de evocar coincide con los enfoques didácticos que organizan la enseñanza y el aprendizaje en forma de proyectos (Fried-Booth, 1986; Ribé y Vidal, 1993; De Pietro, 2002; Escobar, 2006). Un proyecto es una secuencia de actividades que conduce a la obtención de un pro-

³ Como señalan Mondada y Pekarek (2004) y Zwengler y Miller (2006), el socioconstructivismo integra corrientes distintas: la teoría vigotskiana sobre la raíz social del desarrollo cognitivo (Lantof, 2000), la socialización por el lenguaje (Ochs, 1988; Duff, 1996), el aprendizaje como práctica situada (Lave y Wenger, 1991), la perspectiva dialógica de Bajtin (Hall, 2002; Johnson, 2004) y la teoría crítica (Norton, 2000).

ducto final (o diversos). Este producto trasciende al grupo que lo ha creado, en el sentido que puede ser transferido a otras personas (otras clases, a la escuela, a los familiares, al barrio, etc.) con la finalidad de comunicar conocimiento.

La consecución del producto final es el objetivo que motiva y guía la realización de las actividades encaminadas a obtenerlo. Mientras realiza dichas actividades, el alumnado adquiere capacidades procedimentales, actitudinales y conceptuales (De Pietro, 2002) e integra de manera natural aprendizajes comunicativos junto a otro tipo de aprendizajes, aspecto que, como veremos enseñada, interesaba de manera particular a las maestras. En la secuencia didáctica que vamos a presentar a continuación, se abordaron simultáneamente contenidos de historia, de lengua y de TIC.

INTEGRAR CONTENIDOS

La Guerra Civil constituye un tema de Ciencias Sociales en sexto curso de Educación Primaria, cuyo tratamiento podía dar pie a otro tema del programa (las migraciones), puesto que las situaciones de violencia política generan diásporas entre las poblaciones. Los alumnos ya habían realizado un trabajo sobre las migraciones, pero más allá de establecer esta continuidad temática, que interesaba a las maestras, a través del diseño de la secuencia nos propusimos dos grandes retos: integrar contenidos curriculares de lengua, historia y TIC en una única unidad de programación y, por otro lado, conseguir que todo el alumnado participara en las actividades de dicha unidad.

Veamos, en palabras de una de las maestras en su *blog*⁴, cómo se planteó el trabajo:

EXTRACTO 1:

Va ser a finals del curs passat que varem començar a preparar la següent webquest 'Històries de vida'. La idea era preparar un material que ens ajudés amb l'àrea de Medi Social (tot pensant en els nens de Sisè) i, per tant, començant per la Guerra Civil. D'aquesta manera el relat de la història oral, enllaçava amb el tema de les entrevistes

⁴ La maestra, a la que hemos llamado Lola, publicó su propio blog durante el desarrollo de la secuencia, actividad que fue muy útil para hacer su seguimiento.

(connectant amb l'àrea de Llengua) com també amb la possibilitat que els nostres alumnes novinguts poguessin fer entrevistes en la seva llengua materna per després traduir-les. A més tot era útil per al Projecte de la Ràdio⁵.

TRADUCCIÓN:

Fue a finales del curso pasado cuando empezamos a preparar la siguiente webquest 'Historias de vida'. La idea era preparar un material que nos ayudara en el área de Medio Social (pensando en los alumnos de sexto), y, por tanto, empezando con la Guerra Civil. De esta manera el relato de la historia oral se enlazaba con el tema de las entrevistas (y se ligaba al área de Lengua) y también con la posibilidad de que nuestros alumnos recién llegados pudieran realizar entrevistas en su lengua materna para después traducirlas. Además, todo era útil también para el Proyecto de la Radio.

Estos objetivos convenían también a nuestro equipo de investigación, en el sentido de que en uno de sus proyectos se interesa por las fórmulas de acogida integradoras de los escolares recién llegados y por las fórmulas de aprendizaje de las lenguas que incluyen contenidos curriculares lingüísticos y no lingüísticos.

Llevar a cabo los objetivos compartidos entre el profesorado del centro y las investigadoras comportaba, sin embargo, diversos desafíos. En primer lugar, íbamos a plantear contenidos de historia (la guerra civil) alejados de la vida cotidiana y del bagaje cultural de chicos y chicas. Era preciso, por lo tanto, enfatizar la dimensión formativa de la historia como procedimiento de comprensión de la realidad. Por ello, era importante que el alumnado tuviera acceso a documentación variada, pero sobre todo a la memoria en vivo de personas que vivieron aquella terrible experiencia.

Un segundo desafío era utilizar una lengua, el catalán, como vehículo de enseñanza y aprendizaje que no es, como ya se ha indicado, la lengua habitual de comunicación entre el alumnado ni en su entorno. Por ello, se dio a la lengua sobre todo un valor de instrumento de comunicación y de acceso al conocimiento para la reconstrucción de la historia. En este sentido, se concibió

⁵ La escuela cuenta con una revista y un programa de radio a los cuales se accede a través de la página web del centro: <<http://www.xtec.cat/ceipdrassanes/>>.

una gran diversidad de prácticas de recepción (Consell d'Europa, 2003), a partir de actividades motivadoras basadas en un buen número de documentos, así como prácticas reales de producción y de interacción en lengua catalana (interacción en el aula para poner en común conocimientos adquiridos, interacción con compañeros y compañeras para preparar las entrevistas, realización de las entrevistas). Si bien toda la clase podía participar en prácticas de recepción, sobre todo por su carácter multimodal (documentos audiovisuales, presencia física de chicos y chicas en espacios urbanos concretos) y, en cierta medida, en las actividades habituales de aula, no todo el alumnado podía ser protagonista de la tarea final de producción en catalán. Por ello, se convino que aquel alumnado que no tuviera la competencia suficiente para realizar una entrevista a una persona adulta, realizase la misma actividad a una persona de su propia comunidad de origen y en su lengua de origen. Así, el conjunto participaba en la empresa de la clase, pero cada cual lo haría según sus posibilidades.

El tercer desafío era considerar las TIC como un lenguaje de primer orden en el mundo actual y no sólo un instrumento para utilizar en el aula de manera esporádica. Por ello, se dio a las TIC un papel determinante en el conjunto del proyecto, tanto para acceder a conocimientos como para la realización del producto final.

La secuencia-proyecto sobre historias vividas durante la Guerra Civil española iba a tener dos productos: un programa de radio para la página web de la escuela y relatos escritos de historias de vida para ser incluidos en la revista de la escuela. Así, la secuencia tenía dos tareas finales. La primera consistía en realizar, en parejas, una entrevista a alguna persona que vivió la guerra. Esta entrevista se colgaría posteriormente en la Web-radio de la escuela⁶. La segunda tarea implicaba realizar una transcripción de la entrevista, la cual se transformaría en un relato que se publicaría en la revista de la escuela.

En el diseño de la secuencia didáctica, nos guiaron los objetivos que acordamos conjuntamente las investigadoras y las maestras, y son los que trataremos de resumir a continuación. Desde el

⁶ Véase la web-quest utilizada, así como uno de los productos finales, las entrevistas realizadas en <<http://www.xtec.cat/ceipdrassanes/>>.

punto de vista de la historia, queríamos que los alumnos aprendieran a pensar 'históricamente', lo que implica comprender que la realidad actual y pasada es una construcción colectiva realizada por mujeres y hombres en el tiempo. Un objetivo lingüístico vinculado a este objetivo histórico era llegar a concebir la lengua como un instrumento de comunicación y de acceso al conocimiento en el que están implicados medios y formas de uso de la lengua diversos.

Un segundo objetivo histórico consistía en ayudar a los alumnos a acercarse a las realidades subjetivas de la historia a través del encuentro con personas 'comunes'. Con este objetivo también se relacionaba escuela y barrio, puesto que el paisaje del barrio y algunos de sus habitantes iban a transformarse para los alumnos en fuente de recogida de datos. Desde un punto de vista lingüístico, la búsqueda de esos datos implicaba manipular textos narrativos escritos y textos orales, comprender un relato, situarlo en su contexto y establecer cronologías. Para la consecución de ambos objetivos se debían utilizar las TIC.

Un tercer objetivo vinculado al aprendizaje de la historia se materializaba en la necesidad de contrastar fuentes escritas, gráficas, orales y audiovisuales, y en la de participar directamente en la construcción de fuentes históricas (a través de la metodología de historia oral y entrevista) para poder llevar a cabo el proyecto. Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, este tercer objetivo implica practicar habilidades parciales de comprensión oral y escrita de diversos tipos de documentos, preparar una entrevista y reflexionar sobre los registros orales. Nuevamente utilizar las TIC es básico para la consecución de estos objetivos.

El cuarto gran objetivo pretendía conseguir que el aprendizaje de la historia se viviera a través de protagonizar una experiencia de transmisión de memoria entre generaciones, para lo cual el uso de la lengua era necesario para interactuar con una persona adulta desconocida en una situación formal. En el cuadro siguiente se indican los grandes objetivos que se perseguían alcanzar con la implementación de la secuencia didáctica.

Cuadro 1
Resumen de los objetivos de la secuencia didáctica

HISTORIA	LENGUA
Pensar 'históricamente': la realidad actual y pasada como una construcción colectiva realizada por mujeres y hombres.	Entender la lengua como instrumento de comunicación entre las personas y de acceso al conocimiento. Captar la diversidad de medios y formas de uso de la lengua.
Acercarse a las realidades subjetivas de la historia a través del diálogo con personas 'comunes'.	Manipular textos narrativos escritos. Comprender un relato y situarlo en su contexto de producción. Establecer cronologías.
Contrastar fuentes escritas, gráficas, orales, audiovisuales.	Practicar habilidades de comprensión oral y escrita de diversos tipos de documentos. Preparar un entrevista. Reflexionar sobre los registros orales.
Participar en la construcción de fuentes históricas (historia oral y entrevista).	Interactuar con una persona adulta desconocida en una situación formal.
Protagonizar una experiencia de transmisión de memoria entre generaciones.	
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	

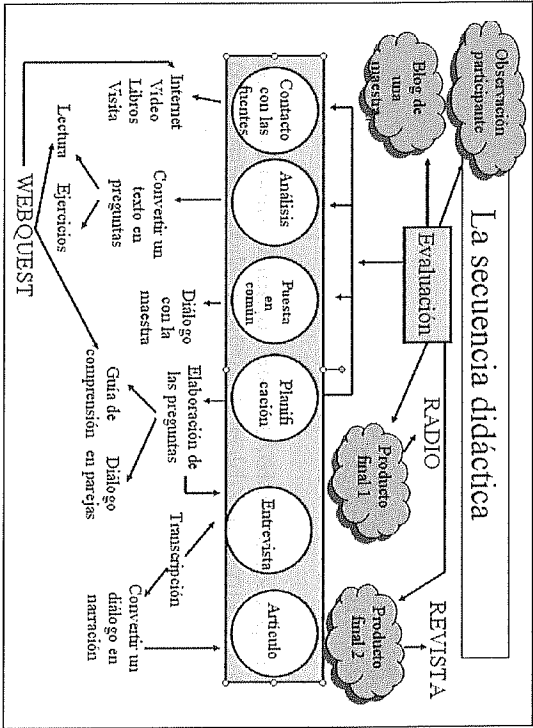
Estos objetivos se concretaron en un número considerable de actividades –algunas de las cuales se han consignado en el cuadro siguiente–. La mayoría de ellas constituyen tareas comunicativas, pero también se propusieron actividades de reflexión metalingüística⁷. La realización de estas actividades comportó el manejo de recursos muy variados, como se puede apreciar en el cuadro 2, entre los cuales destaca el uso los ordenadores y de Internet.

⁷ En este sentido se propusieron actividades para reflexionar sobre las diferencias entre oralidad y escritura, y sobre las particularidades de la entrevista como género y actividad. Así, por ejemplo, se propuso elaborar, a partir del texto, preguntas para la entrevista y adecuar pragmáticamente la formulación de las preguntas a un adulto desconocido. Véanse estas actividades en la web-quest.

Cuadro 2
Tareas más relevantes y recursos

Tareas más relevantes	Recursos más relevantes
• Consulta de documentación (en papel y en la webquest). • Análisis de una narración. A partir de una biografía, se debían formular las preguntas que podrían dar lugar a la información contenida en el texto. • Observación de una guía de comprensión sobre historia oral. • Debates en clase. • Preparación de la entrevista a través de actividades diversas y de la realización de la misma. • Transcripción de la entrevista. • Evaluación inicial, media y final de todo el proceso.	• Una Web-quest como guía de trabajo. En ella se presenta un modelo de historia de vida, proporciona documentos de consulta y explicita las actividades de auto-evaluación y los criterios de evaluación que iban a utilizar las maestras. • Manuales de historia. • Documentales audiovisuales, como por ejemplo, la película "La ciudad forzada". • Un recorrido por el barrio en el que destaca la visita a un refugio de la guerra civil.

El gráfico siguiente esquematiza la complejidad del desarrollo de la secuencia didáctica.



¿QUÉ DATOS? CAUSALIDAD Y TEMPORALIDAD

Llevar a cabo un proyecto de investigación participante nos permitió recoger un número considerable de datos durante la implementación de la secuencia didáctica, que iban a complementar los recogidos a través de los subproductos y productos finales. El cuadro 3 recoge el conjunto de datos obtenidos, clasificados según se refieren al proceso o al producto.

Cuadro 3
Tipos de datos obtenidos.

Relativos al proceso	Relativos al producto
• El blog de una de las maestras. • Los mensajes electrónicos intercambiados por maestras e investigadoras a lo largo del proceso. • Las notas de campo de las investigadoras. • El registro auditivo de dos actividades realizadas en pareja ante el ordenador: – corrección de las preguntas; adecuación pragmática tú/usted. – la realización de las transcripciones de las entrevistas. • El registro auditivo de las actividades conversacionales realizadas por todo el grupo con la maestra y/o las investigadoras.	• Los textos escritos producidos por los alumnos, que incluyen ejercicios y guiones para la entrevista. • El registro audiovisual de las entrevistas. • El relato escrito de la historia de vida a partir de la entrevista. • Las preguntas escritas dirigidas a compañeros y compañeras para la evaluación final. • La autoevaluación final escrita.

Para el presente texto, de este conjunto de datos hemos seleccionado a) partes del blog de una de las maestras, b) algunas secuencias de interacción en el aula con una de las maestras y con una investigadora, c) algunos resultados de los ejercicios que realizaron los alumnos para reflexionar acerca del tipo de preguntas que debían formular a sus entrevistados y de cómo formularlas y d) un fragmento de una de las entrevistas. Estos datos nos van a servir para rastrear cómo dos de las inquietudes compartidas por las maestras y los miembros del equipo de investiga-

ción revierten en las actividades llevadas a cabo en el aula. Estos dos preocupaciones se refieren a cómo transmitir dos de las características del discurso histórico: el establecimiento de relaciones causales (interrogarse acerca del porqué suceden los hechos históricos) y la expresión de la temporalidad (interrogarse acerca de cómo se suceden en el tiempo los distintos hechos históricos).

Observemos, en primer lugar, qué dice una de las maestras en su *blog*:

EXTRACTO 2:

A continuació varem visionar el vídeo 'La ciutat foradada' per situar-nos en el context de la Guerra Civil. Hi ha imatges del Raval⁸, de l'escola Milà i Fontanals. Després de mija pel·lícula van començar a aparèixer les preguntes:

–Què hi feien els italians bombardejant Barcelona?

–Per què va començar la Guerra?

De cop em vaig adonar que la contextualització apareixia de la curiositat, i esdevenia element d'investigació per si mateixa.

TRADUCCióN:

A continuación visionamos el vídeo 'La ciudad foradada' para situarnos en el contexto de la Guerra Civil. Hay imágenes del Raval, de la escuela Milà y Fontanals. Después de media película empezaron a aparecer las preguntas:

–¿Qué hacían los italianos bombardeando Barcelona?

–¿Por qué empezó la Guerra?

De pronto me di cuenta de que la contextualización aparecía de la curiosidad, y se convertía en un elemento de investigación por sí misma.

La reflexión acerca de la contextualización de los hechos históricos es reveladora, puesto que responde a una de las inquietudes de las maestras y de las investigadoras: la dificultad de generar situaciones en que los alumnos puedan establecer relaciones causales, puesto que ello implica relacionar un hecho histórico con conocimientos previos, en general, y con experiencias subjetivas, en particular. Este último aspecto es más

⁸ El barrio donde se halla la escuela.

complejo cuando el alumnado proviene de familias inmigrantes que probablemente desconocen los acontecimientos o personajes históricos de la guerra civil. La cuestión halla su respuesta con la constatación de que las relaciones causales (el hecho de interrogarse acerca del porqué suceden las cosas) constituyen el elemento contextualizador del aprendizaje. Esta inquietud también se hace patente en las preguntas que formula Cecilia, una de las investigadoras-docentes, en una actividad de recapitulación sobre lo aprendido.

FRAGMENTO 1⁹

1. Cecilia: a veure'l tu-! tu saps alguna cosa-!tu\
2. Ossama: que XXX \
3. Cecilia: saps alguna cosa-! de la guerra civil\
4. Ossama: s\l =xxx=
5. Carles_ = que els nacionals van guanyar=
6. Cecilia: shh \lpide silenci\
7. Carles> que els nacionals van guanyar la guerra\
8. Cecilia: els nacionals\
9. Ossama: que_eh//
10. Cecilia: i tu què saps?!
11. Ossama: que Franco va atacar als republicans\
12. Cecilia: i {(AC) per què//}
13. Ossama: per què?!
14. Carles: {P} per guanyar XX\}
15. Ossama: em:-! per-! perquè ells_<2>
16. Braden: {(AC) perquè} ells no volien_
17. Ossama> que Franco_
18. Braden> que Franco fos el rei\
19. Ossama: no\ i per què va ganar la guerra?!
20. Cecilia: i per què va guanyar?!
21. Braden: i per què guanyar la guerra\
22. Ossama: perquè tenia un exèrcit\}
23. Braden: ah\ i saps per_

⁹ Los códigos usados en la transcripción se hallan recogidos en el anexo. Las transcripciones han sido realizadas y/o revisadas por María Paula González y Virginia Unamuno.

TRADUCCIÓN:

1. Cecilia: a ve\ tú-! tú sabes algo-!tu\
2. Ossama: que XXX \
3. Cecilia: sabes alguna cosa-! de la guerra civil\
4. Ossama: s\l =xxx=
5. Carles_ = que los nacionales ganaron=
6. Cecilia: shh \lpide silencio]
7. Carles> que los nacionales ganaron la guerra\
8. Cecilia: los nacionales\
9. Ossama: que_eh//
10. Cecilia: y tú qué sabes?!
11. Ossama: que Franco atacó a los republicanos\
12. Cecilia:y {(AC) por qué//}
13. Ossama: por qué?!
14. Carles: {(P) para ganar XX\}
15. Ossama: em:-! por-! porque ellos_<2>
16. Braden: {(AC) porque} ellos no querían_
17. Ossama> que Franco_
18. Braden> que Franco fuera el rey\}
19. Ossama: no\ y por qué ganó la guerra?!
20. Cecilia: y por qué ganó?!
21. Braden: y porque ganar la guerra\
22. Ossama: porque tenía un ejército\}
23. Braden: ah\ y sabes por_

La intervención que inicia el intercambio es abierta (turno 1) y los niños focalizan hechos y personajes (los nacionales, Franco, los republicanos). Lo que nos interesa rescatar es la intervención de Cecilia (una de las investigadoras), quien, en el turno 12, introduce la relación causal a través de la pregunta “¿por qué?”. Su intervención genera una secuencia interesante, en la cual, en co-enunciación, entre los turnos 14 y 18, tres de los alumnos construyen la respuesta (*para ganar porque ellos no querían que Franco fuese el rey*). La co-construcción de respuestas es una constante en este formato de participación, en el cual los adultos no modelan totalmente la interacción.

A continuación, en el turno 19, Ossama pregunta por la causa de la victoria nacional en la guerra, cuestión que responde Braden y el mismo Ossama. Cecilia queda al margen de la discusión en la cual participan los dos chicos.

Las relaciones de causalidad aparecen de forma recurrente también en la segunda de las secuencias destinadas a conversar sobre lo que los alumnos han aprendido de la guerra civil hasta ese momento (ver fragmento 2). La respuesta de Ossama, en el turno 4, a la consigna general que Lola, la maestra, había formulado en el turno 1 establece una relación entre el bombardeo de los italianos a la ciudad de Barcelona y la llamada de Franco a la colaboración de Musolini. Ambos fragmentos ilustran el hecho de que los alumnos, a través de la interacción, aprenden a establecer relaciones causales para narrar los acontecimientos históricos.

FRAGMENTO 2:

1. Lola: la pregunta és\ i ara\ ara després de tota la feina que heu fet\ Marco\ ((DC) què sabeu vosaltres de la guerra civil?)\
2. Ossama: ((F) yo\)\
3. Lola: comença\
4. Ossama: que els italians van bombardejar a\l\ a Barcelona perquè Franco havia demanat a Musolini uns quants de la seva tropa\ i van venir avions i van bombardejar a Barcelona\

TRADUCCIÓN:

1. Lola: la pregunta es\ y ahora\ ahora después de todo el trabajo que habéis hecho\ Marco\ ((DC) qué sabéis vosotros de la guerra civil?)\
2. Ossama: ((F) yo\)\
3. Lola: empieza\
4. Ossama: que los italianos bombardearon a\l\ a Barcelona porque Franco había pedido a Musolini unos cuantos de su tropa\ y vinieron aviones y bombardearon a Barcelona\

Como hemos señalado, otra de las preocupaciones de la maestra tiene que ver con el aprendizaje de la temporalidad. Este eje se recupera en la secuencia a partir de la lectura, en la página web que se usa como recurso didáctico, de una historia de vida, en la que se reconstruye la vida de una persona que sufrió el exilio de niña. A partir de analizar qué sucede en distintos momentos (antes de la guerra, durante la guerra, en el momento de abandonar el país, en el exilio, al volver al país) en la vida de Montserrat, la protagonista, se establecen etapas temporales, que, a su vez, estructurarán también el ejercicio a partir del cual los alumnos deben plantearse las

preguntas que formularán en sus entrevistas a personas del barrio. Veamos a continuación la parilla que se les presentó (parilla 1) y las dificultades que tuvieron algunas parejas para rellenarla (parilla 2)¹⁰.

Parilla 1

Guía que los alumnos debían rellenar para preparar las preguntas.

VULL SABER (¿QUIERO SABER)	PRECUNTARÉ (PREGUNTARÉ)
Sobre la seva vida abans de la guerra civil (Sobre su vida antes de la guerra civil)	
*	*
*	*
*	*
Sobre la seva vida durant la guerra civil (Sobre su vida durante la guerra civil)	
*	*
*	*
*	*
Sobre per què va marxar d'aquí (Sobre por qué se marchó de aquí)	
*	*
*	*
*	*

Parilla 2

Algunas respuestas.

VULL SABER (¿QUIERO SABER)	PRECUNTARÉ (PREGUNTARÉ)
Sobre la seva vida abans de la guerra civil (Sobre su vida antes de la guerra civil)	
PARÈJA 1: * el nom i on va neixer i on ¹¹ (el nombre y dónde nació y donde)	PARÈJA 1: * on vas neixer, el nom i quan vas neixer? (¿dónde naciste, el nombre y cuando naciste?)
PARÈJA 2: * el nom on vas neixer i quan (el nombre dónde naciste y cuándo)	PARÈJA 2: * com et dius, vas neixer a quan? (¿cómo te llamas, naciste cuándo?)

¹⁰ La traducción de los enunciados se ha incluido en las parillas entre paréntesis.

¹¹ Hemos mantenido la ortografía y la sintaxis empleada por los alumnos.

El ejemplo muestra la dificultad, por parte de dos alumnos, de formular preguntas, no sólo atendiendo a la transformación del discurso indirecto en discurso directo, sino también en ordenarlas cronológicamente. La observación de los resultados de este ejercicio nos sirve para ilustrar cómo, en una secuencia como la que estamos analizando, los aprendizajes históricos no pueden desvincularse de los aprendizajes lingüísticos ni viceversa. Lo que podía considerarse como una dificultad lingüística, en realidad es percibida por la maestra como una dificultad relacionada con uno de los elementos que caracteriza el discurso histórico: situarse en un eje temporal y poder así estructurar la información. La maestra lo expresa del siguiente modo en su *blog*:

EXTRACTO 3:

... col·locar-se davant la segona graella, a priori, semblava fàcil, però la segona graella demana una estructuració temporal de la informació. I, el que els hi ha costat més, diferenciar la redacció del "vull saber" respecte del "preguntaré".

TRADUCCIÓN:

...colocarse delante de la segunda parrilla, a priori, parecía fácil, pero la segunda parrilla reclama una estructuración temporal de la información. Y eso es lo que más les ha costado, diferenciar la redacción de "quiero saber" respecto de "preguntaré".

La dificultad en establecer relaciones de temporalidad aparece más patente en el fragmento siguiente, en el que se observa a la maestra, Lola, guiando lentamente la discusión sobre el momento en que ocurren determinados acontecimientos históricos.

FRAGMENTO 3:

68. Alumno: el nom del carrer\ avinguda diagonal per eh-ll
 {(cast) avenida generali_del generalsimo_} {(DC) generalsimo}
 franco\<0>
 69. Lola: {(P) generalísimo franco\} i això quan va passar/ / Ali/ /
 70. Ali: en mil_>
 71. Alumno: nou cents-
 72. Ali> nou cents seixan_>
 73. Cal: quan va entrar franco\
 74. Ali> seixanta set\ algo aixi\

75. Cal: quan va venir franco\
 76. Lola: quan va venir franco\ i quan va ser més o menys/ / el Mus
 ho ha dit\ eh/ / ha dit_> eh / / quan_ quan ha sigut Mus\
 77. Mus: quan/ / eh/ /
 78. Lola: quan_> en quin moment dius_> acabes de dir fa un
 moment tu que va passar això\
 79. Mus: no me'n recordo\
 80. Lola: ho acabes de dir\ home\
 [se ríen]
 81. Cal: al mil nou cents vuitanta-quatre\
 82. AAA: XXX
 83. Cal: o vuitanta-cinc\
 84. Lola: vuitanta- i no home\
 85. Mus: quan les tropes franquistes van entrar a barcelona\
 86. Lola: si digà-ho\ va home\ digà-ho\
 87. AAA: Lola Lola\
 88. Lola: digues-ho\ escolta un moment al Mus\
 89. Mus: quan les tropes franquistes van entrar a barcelona\
 90. Lola: i això podia ser al mil nou-cents seixanta/ /
 91. Mus: al mil nou-cents seixanta-sis\
 92. Lola: seixanta-sis\ podria ser/ /
 93. Ali: no\ seixanta-nou\ o algo aixi\
 94. Lola: seixanta-nou\ pot ser/ /
 95. Cal: al mil nou-cents trenta-sis\
 96. Lola: trenta sis/ /
 97. Cal: si\
 98. Lola: trenta-sis/ / si/ /
 99. Cal: si\
 100. Lola: trenta-sis\
 101. Ali: {(cast) (F) si era el principi de la guerra\}
 102. Lola: {(AC) quan franco va entrar a barcelona era el principi
 de la guerra-}>
 103. Mus: {(F) no\}=>
 104. Ali: =no=
 105. Mus> {(cast) (F) era al final de la guerra\}<0>

 115. Lola: vale\ a vera si algú et pot ajudar a saber quan era el
 final_> quin any era el final de la guerra\<0>
 116. Mus: en mil nou-cents trenta i nou\

Traducción:

68. Alumno: el nombre de la calle\ avenida diagonal por eh-||
 {(cast) avenida generali_del generalismo_||(DC) generalismo}
 franco\<0>
69. Lola: {(P) generalísimo franco\} y eso cuándo pasó/ Ali/|
70. Ali: en mil_|>
71. Alumno: novecientos-|
72. Ali> novecientos sesenta_>
73. Cal: cuando entró franco\|
74. Ali> sesenta y siete\ algo así\
75. Cal: cuando vino franco\|
76. Lola: cuando vino franco\| y cuándo fue más o menos/ Mus
 lo ha dicho\ eh/| ha dicho_| eh /| cuándo_ cuándo fue Mus\|
77. Mus: cuándo/| eh/|
78. Lola: cuándo_| en qué momento dices_| acabas de decir hace
 un momento tú que pasó eso\|
79. Mus: no me acuerdo\|
80. Lola: lo acabas de decir\ hombre\|
 [se ríen]
81. Cal: en mil novecientos ochenta y cuatro\|
82. AAA: XXX
83. Cal: o ochehnta y cinco\|
84. Lola: ochenta-| no hombre\|
85. Mus: cuando las tropas franquistas entraron en barcelona\|
86. Lola: sí dilo\ venga hombre\| dilo\|
87. AAA: Lola Lola\|
88. Lola: dilo\ escucha un momento a Mus\|
89. Mus: cuando las tropas franquistas entraron en barcelona\|
90. Lola: i eso podía ser mil novecientos sesenta/|
91. Mus: en mil novecientos sesenta y seis\|
92. Lola: sesenta y seis \| podría ser/|
93. Ali: no\ sesenta y nueve\ o algo así\|
94. Lola: sesenta y nueve \| puede ser/|
95. Cal: en mil novecientos treinta y seis\|
96. Lola: treinta y seis/|
97. Cal: sí\|
98. Lola: treinta y seis/| sí/|
99. Cal: sí\|
100. Lola: treinta y seis\|
101. Ali: {(cast) (F) si era el principio de la guerra\|}

TRES EN UNO

102. Lola: {(AC) cuando franco entró en barcelona era el principio
 de la guerra.-|}
103. Mus: {=(F) no\}=>
104. Ali: =no=
105. Mus> {(cast) (F) era al final de la guerra\} <0>
 (sigue la discusión por algunos turnos)
117. Lola: vale\ a ver si alguien te puede ayudar a saber cuándo era
 el final_| qué año era el final de la guerra\ <0>
118. Mus: en mil novecientos treinta y nueve\|

El fragmento ilustra la dificultad que tienen los alumnos en relacionar el momento histórico en que se cambia el nombre de una calle -Diagonal por Avenida del Generalísimo Franco- con la entrada del jefe militar en Barcelona. Sólo al final, la maestra logra que Mus formule la fecha correcta.

Junto a los intentos fallidos de algunos alumnos al preparar las preguntas para la entrevista, hallamos, en la misma clase, alumnos no sólo capaces de formular las preguntas adecuadas, sino también capaces de improvisar cuando se les había agotado el cuestionario preparado. Observemos un fragmento de la entrevista que Kálim y su compañera realizan a un hijo de los llamados 'niños de Rusia', Robert:

FRAGMENTO 4:

32. Karima> a- a {(cast) Francia\ || va_| m- | ella era petita<0>
33. Robert: mh m ||
34. Karima: i- || i van {(cast) huir} a-| a-| bueno\ | a començament
 de-| a l'any-| al mil nou-cents trenta-nou\|
35. Robert: mh m\|
36. Karima: i-| quan les tropes franquistes es_e-| estaven-| estaven
 entrant a-| a Barcelona-|
37. Robert: mh m\|
38. Karima: van-| van-| tenien que_ que- anar-se-| perquè els
 =seus=>
39. Robert: =sí=
40. Karima> pares eren-| eren republicans\ el seu pare<0>
41. Robert: clar\|
42. Karima: i si no es fusilaven<0>
43. Robert: clar\ <0>
44. Karima: els mataven\|

45. Robert: o els ficaven a la presó<0>
46. Karima: s'í i e_í ella diu que la vida í que_í a a. París els traven {(F)molt} malament\l vostè què pensa de _l del racisme//
47. Robert: pues ostres\l aquesta història se sembla molt a la _í a la meva í avia í{(F)materna\l}

TRADUCCIÓN:

32. Karima> a. a {(cast)Francia\l va _l m. l ella era pequeña<0>
33. Robert: mhmm ll
34. Karima: y_ ll y {(cast) huyeron} a_í a_í bueno\l a principio de_í en el año_í en mil novecientos treinta y nueve\l
35. Robert: mhmm\l
36. Karima: y_í cuando les tropas franquistas es_ e_í estaban_í estaban entrando en_í en Barcelona_í
37. Robert: mhmm\l
38. Karima: tuv_í tuv_í tuvieron que_ que_ in-se_í porque =sus=>
39. Robert: =s'í=
40. Karima> padres eran_í eran republicanos\l su padre<0>
41. Robert: claro\l
42. Karima: y si no se fusilaban<0>
43. Robert: claro\<0>
44. Karima: los mataban\l
45. Robert: o los metían en la cárcel<0>
46. Karima: s'í\ y e_í y ella dice que la vida_í que_í en en. París los trataban {(F)muy} mal\l usted qué piensa de _l del racismo//
47. Robert: pues ostras\l esta historia se parece mucho a la _í a mi_í abuela í{(F)materna\l}

En el fragmento 4 observamos cómo Kalim, cuando acaba de formular sus preguntas, cuenta a Robert, su entrevistado, la vida de Montserrat, uno de los personajes exiliados que, como hemos dicho, la clase ha conocido a través de la lectura de su historia de vida en la web-quest que estructura el proyecto. La chica, a pesar de usar formas lingüísticas que no son correctas desde un punto de vista normativo, no parece tener problemas para organizar temporalmente su narración. Asimismo, es capaz de volver al presente de la entrevistada y de relacionar dos tipos de violencia: la guerra y el racismo.

En este texto no podemos analizar el conjunto de resultados obtenidos en la implementación del proyecto 'Historias de la gue-

rra civil'; nuestro objetivo ha sido mostrar la complejidad de la secuencia didáctica, de los aprendizajes en juego y de los cuestionamientos didácticos que suscita el estudio de los datos (en este caso, la necesidad de replantearse el tratamiento de la temporalidad, entre otras cosas). Sin embargo, más allá de todo ello, el diseño e implementación del proyecto constituyeron una ocasión óptima de labor de formación. A ello dedicamos de forma breve el epígrafe siguiente.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En otros lugares (Unamuno, 2004; Nusbaum y Unamuno, 2006; Nusbaum, Escobar y Unamuno, 2006) hemos hablado de las dificultades que conlleva la investigación en los centros educativos, de los procesos de aceptación de los grupos de investigación por parte de los equipos docentes, de la fluctuación de las relaciones asimétricas entre uno y otro colectivo. Hemos defendido, junto a autores como Carr (1996), la participación activa de los equipos investigadores en las escuelas y los proyectos conjuntos. La investigación para y en la acción (Elliot, 1997; Stenhouse, 1987) ha sido el tipo de orientación investigadora que ha guiado nuestro trabajo y la observación participante el instrumento etnográfico que nos ha permitido obtener una perspectiva étnica de los acontecimientos en las aulas (Heller, 2002; Cambra, 2003; Martín Rojo, 2003).

Convertirse en observadoras participantes, colaborar en el diseño de secuencias didácticas y de materiales, y compartir, hasta donde sea posible, la responsabilidad de enseñar constituyen, para los miembros más noveles de los equipos de investigación (becarios y becarias, estudiantes de tercer ciclo) y para futuros docentes en prácticas, ocasiones excelentes para adquirir competencias y experiencias profesionales. Para las personas del equipo de investigación más experimentadas, entrar en las aulas y colaborar con las docentes permite verificar en la práctica lo que ha sido teorizado en otros lugares y en otras circunstancias, así como hallar una fuente de inspiración para nuevos temas de investigación. Se trata de una opción compleja y eficaz: observar y ser objeto de observación. Ello da una nueva dimensión a las relaciones de poder entre equipos de investigación y equipos docentes. El

discurso de la *doxa* es observado desde la práctica y desde la necesidad de resolver problemas inmediatos y concretos. Así, intervenir en las aulas, observar las prácticas lingüísticas del alumnado y el profesorado en las clases suele –por lo menos éste ha sido nuestro caso– poner en entredicho ciertas creencias aceptadas y obliga a la búsqueda de nuevas fuentes para la reflexión y la práctica.

CONSIDERACIONES FINALES

En este texto hemos presentado una experiencia de trabajo colaborativo llevada a cabo por un equipo mixto de docentes de Educación Primaria, equipo de investigación y futuro profesorado en formación. La experiencia se inscribe en un tipo particular de investigación-acción, *la investigación para el empoderamiento* (Cameron et al. 1992; De Mejía, 2002; Henkin y Dee, 2001; Dee et al. 2003). Se trata de una investigación *sobre, para y con* los participantes, que recurre a procedimientos etnográficos, interactivos y dialógicos (discusiones y debates entre todas las personas implicadas). La originalidad del proceso reside en que se toman en consideración los objetivos de todos los participantes en el proyecto y no solamente de quien, tradicionalmente, se ha considerado investigador. Igual que la investigación en la acción, la investigación para el empoderamiento otorga mucha importancia al hecho de compartir los resultados con la comunidad en la cual se ha realizado la investigación, así como en la comunidad docente e investigadora.

A continuación resumimos aquellos aspectos que consideramos relevantes de la experiencia de investigación aquí presentada.

1. El trabajo cooperativo entre agentes educativos de ámbitos diversos permite enriquecer las propuestas didácticas en contextos complejos. Es precisamente la complejidad de la situación educativa lo que motiva la búsqueda de ideas innovadoras.
2. La interacción social constituye la instancia clave para la construcción de conocimientos lingüísticos e históricos, y, en nuestro caso, y gracias al trabajo colaborativo con las

maestras, también para la construcción de conocimientos didácticos.

3. La interacción se realiza paralelamente a través de diversos canales y en varios planos: entre el alumnado, entre el alumnado y las maestras, entre el alumnado y las investigadoras, entre las maestras y las investigadoras, entre los aprendices y los protagonistas, y entre el alumnado y su entorno.
4. Para rastrear los aprendizajes es preciso recoger datos multimodales (orales, escritos, audiovisuales) en momentos diversos del desarrollo de la unidad de programación.
5. Las maestras y el equipo de investigación se implican en la programación, en la realización de ajustes y en la evaluación de la secuencia didáctica. Este conjunto de actividades permite construir colectivamente un conocimiento didáctico compartido que revierte tanto en la práctica escolar como en la formación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMBRÁ, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*, París, Haïter-Didier.
- CAMERON et al. (1992): *Researching Language. Issues of Power and Method*, Londres, Routledge.
- CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- CONSELL D'EUROPA (2003): *Marre europea comú de referència per a llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Estrasburg: Consell d'Europa, Publicación en catalán Departament de Política Lingüística.
- DE MEJÍA, A.M. y TEJADA, H. (2002): "Empowerment y cambio en la construcción de currículos bilingües", A.M. de Mejía y R.N. Oviedo, *Nuevos caminos en la educación bilingüe en Colombia*, Cali, Universidad del Valle, 105-122.
- DEE, J., HENKIN, A. y DUENNER, D. (2003): "Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment", *Journal of Educational Administration*, 41 (3): 257-277.
- DE PIETRO, J.-F. (2002): "Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés", *Aile*, 16: 47-72.
- DUFF, P. (1996): "Different languages, different practices: Socialising of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary", K.

- Kayley y D. Numan (eds.). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 407-433.
- ELLIOT, J. (1997): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- ESCOBAR, C. (2006): "Algunes formes d'intervenció en la formació plurilingüe", L. Nussbaum y V. Unamuno (eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*, Bellaterra, Publicacions de la UAB, 135-166.
- FRIED-BOOTH, D.L. (1986): *Project work*, Oxford, Oxford University Press.
- HALL, J. K. (2002): *Teaching and researching language an culture*, Londres, Pearson Education.
- HELLER, M. (2002): *Éléments d'une sociolinguistique critique*, París, Didier.
- HENKIN, A., y DEE, J. (2001): "The power of trust: teams and collective action in self-managed schools", *Journal of School Leadership*, 11 (1): 47-60.
- JOHNSON, M. (2004): *A Philosophy of second language education*, New Haven, CT: University Press.
- LANTOF, J. P. (2000): "Second language learning as a mediated process", *Language Teaching*, 33: 79-86.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, University of Cambridge Press.
- MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar?* Madrid, CIDE.
- 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.
- NORTON, B. (2000): *Identity and language learning*, Harlow, Pearson Education.
- NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V. (eds.): *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*, Bellaterra, Publicacions de la UAB.
- NUSSBAUM, L., ESCOBAR, C. y UNAMUNO, V. (2006): "Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas", A. Camps, (coord.), *Diàlego e investigación en las aulas*, Barcelona, Graó, 183-204.
- OCHS, E. (1988): *Culture and language development*, New York, Cambridge University Press.
- RUBE, R. y VIDAL, N. (1993): *Project work: Step by step*, Oxford, Heinemann.
- UNAMUNO, V. (2004): "Dilemas metodológicos, preguntas de investigación, Escuela e inmigración", *Estudios de Sociolingüística*, 5 (2): 219-230.
- WENGER, E. (1998): "Communities of Practice: Learning as a social system". *Systems Thinker*, <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/iss.shtml>.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge. Cambridge University Press.
- ZWENGLER, J. y MILLER, E. (2006): "Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?", *Test Quarterly*, 40 (1): 35-58.

ANEXO
Códigos utilizados en la transcripción.

Tres iniciales mayúsculas:	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):	
Solapamientos :	=texto hablante A= = texto hablante B=
Interrupciones:	texto _
Intensidad:	piano {(P) texto } pianísimo {(PP) texto }
Tono:	forte {(F) texto } fortísimo {(FF) texto }
Tempo:	alto{(A) texto } bajo {(B) texto }
	acelerado {(AC) texto } desacelerado {(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 a la de la actividad	{{(nombre de la lengua) texto }