

UNA MIRADA, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERACTIVISTA, HACIA EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE TAREAS COMUNICATIVAS

Dolors Masats y Melinda Dooly
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

En el campo de la investigación acerca de la adquisición de segundas lenguas, las tareas comunicativas se han convertido tanto en el objeto de análisis como en el instrumento para recoger datos sobre la interacción oral. No obstante, mientras que los investigadores del corriente dominante se interesan por las tareas como “plan de trabajo” (Breen, 1989), quienes nos identificamos con el paradigma del análisis conversacional para comprender la adquisición de segundas lenguas (*CA-for-SLA*) creemos que las tareas constituyen una práctica social situada a través de la cual los participantes en un evento comunicativo colaboran conjuntamente para construir el sentido de su discurso y realizar las acciones que les permitirán llevarlas a cabo (Seedhouse, 2004; 2005; Masats, Nussbaum y Unamuno, 2007b).

La investigación que aquí presentamos se enmarca en la denominada “posición radical” (Mondada y Pekarek-Doehler, 2004) de la perspectiva socio-interaccionista y en ella analizamos cómo los aprendices (re)configuran interactivamente, a través de la acción, las tareas que llevan a cabo. Hemos seleccionado 4 parejas de jóvenes aprendices noveles y 1 pareja de adultos con un dominio avanzado de la lengua meta. Todos ellos aprenden inglés en un contexto socioeducativo bilingüe (español-catalán) y los datos se recogen cuando estos llevan a cabo una tarea comunicativa oral realizada en parejas. Nuestro análisis tiene dos objetivos. Por un lado, se centra en cómo los aprendices interpretan tanto las tareas que se les ha encargado como las instrucciones de los docentes. Por otro lado, examinamos el discurso del profesorado para comprender cómo estos reconfiguran la tarea a partir de las instrucciones que dan. Ello nos permite comprender porqué no todo “plan de trabajo” se convierte en una verdadera tarea comunicativa o porqué los aprendices adultos más expertos no consiguen realizar las tareas que sí completan los aprendices más jóvenes y con menos dominio de la lengua meta.

Artículo recibido el 1 de Noviembre de 2011 y aceptado para su publicación el 12 de Diciembre de 2011

teacher trainer and researcher at the Universitat Autònoma de Barcelona. .BA in English Language and Literature and a Ph.D. in Educational Sciences in Universitat Autònoma de Barcelona. full-time lecturer at the Department of Language Teaching Methodology in the Faculty of Education of the Universitat Autònoma de Barcelona, member of GREIP (Research Group on Plurilingual Interaction and Teaching) and is actively involved in various national and international research vice-president of EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) International Association and Reviews and Criticism Editor of Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature. E-mail: dolors.masats @uab.cat

teacher trainer and researcher at the Universitat Autònoma de Barcelona. MA in Education from Open University (UK) and a Ph.D. in Educational Sciences from the Universitat Autònoma de Barcelona.
Melinda is a full-time lecturer at the Department of Language Teaching Methodology in the Faculty of Education of the Universitat Autònoma de Barcelona,

PALABRAS CLAVES: tarea comunicativa, CA-for-SLA, práctica social situada, interacción en parejas, aprendizaje del inglés.

ABSTRACT

In SLA research, tasks have long been used both as the focus of inquiry and the instrument to gather data to investigate how learning takes place, but while mainstream scholars seem to be interested in *tasks-as-workplan* (Breen, 1989), those who adhere to the *CA-for-SLA* paradigm see tasks as a situated social practice through which participants work in joint collaboration to construct meaning and to undertake the necessary actions for their accomplishment (Seedhouse, 2004; 2005; Masats, Nussbaum y Unamuno, 2007b).

The research presented in this paper is framed within the strong socio-interactionist paradigm (Mondada y Pekarek-Doehler, 2004) and examines how learners' interactively (re) configure the undertaken tasks during the course of action. We selected 4 pairs of beginner young learners and 1 pair of advanced adult learners studying English in a (Catalan-Spanish) bilingual socio-educational milieu and examined talk-in-interaction during the completion of two oral tasks in pairs. Our analysis focuses on how learners' interpret the task and the teacher's instructions and on how teachers reshape the tasks when giving the instructions. This allows us to understand why not all workplans develop into real communicative tasks or why advanced learners do not manage to accomplish a task when some beginners can do so.

KEY WORDS: communicative task, CA-for-SLA, situated social practice, interaction in pairs, English learning.

RÉSUMÉ

Dans le domaine de la recherche sur l'acquisition de L2, les tâches communicatives sont devenues en même temps l'objet d'analyse et l'instrument pour ramasser des données sur l'interaction orale. Cependant, pendant que les chercheurs de ce domaine s'intéressent aux tâches comme "plan de travail" (Breen, 1989), ceux qui nous identifions avec le paradigme de l'analyse conversationnelle pour comprendre l'acquisition des L2 (CA-for-SLA) pensons que les tâches constituent une pratique sociale située à travers laquelle les participants à un événement communicatif travaillent ensemble pour construire le sens de leur discours et réaliser les actions qui leur permettront de l'accomplir (Seedhouse, 2004; 2005; Masats, Nussbaum et Unamuno, 2007b).

La recherche que nous présentons a comme cadre la "position radicale" de la perspective de la socio-interaction et dans la quelle nous analysons comment les apprentis (re)construisent interactivement, à travers l'action, les tâches qu'ils réalisent. Nous avons choisi 4 couples de jeunes apprentis débutants et un couple d'adultes avec un niveau avancé de la langue cible. Ils apprennent tous l'anglais dans un contexte socio-éducatif bilingue (espagnol-catalan) et les données sont prises quand les apprentis font une tâche communicative en couple. Notre analyse a deux objectifs. D'un côté, voir comment les apprentis interprètent aussi bien les tâches qu'on leur a données, que les instructions des enseignants. D'un autre côté, on analyse le discours des enseignants pour comprendre comment ils refont la tâche à partir des instructions qui leur sont données. Cela nous permet de comprendre pourquoi pas tout les "plans de travail" devient une

vraie tâche communicative ou pourquoi les adultes plus experts en sont pas capables de faire les tâches accomplies par les plus jeunes qui ont une maîtrise de la langue beaucoup plus limitée.

MOTS CLÉS: tâche communicative, CA-for-SLA, pratique sociale située, interaction en couple, apprentissage de l'anglais.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la relación entre los campos de la adquisición de segundas lenguas y de la investigación educativa ha sido compleja porque ninguna de ellas se construía a partir de una relación de interdependencia mutua (Ellis, 1997). Esta situación empieza a cambiar con la aparición del llamado enfoque por tareas. Por primera vez, investigadores de ambos campos comparten el objetivo común (Pica, 1997) de investigar qué tareas comunicativas conducen hacia el aprendizaje de una lengua y cómo se lleva a cabo la adquisición de nuevos conocimientos. Este cambio fue evidente, por ejemplo, cuando desde la didáctica Prahbu (1987) proporcionó una de las primeras definiciones del concepto tarea y fue ampliamente criticado por no haber basado su propuesta en datos empíricos (Long y Crookes, 1992). Por el contrario, las definiciones de Long (1985) o Crookes (1986) se basaron en la hipótesis de la interacción propuesta por el mismo Long (1981, 1985) y que sí había surgido de un trabajo de investigación desde el campo de la lingüística.

Desde la aparición del enfoque por tareas en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas las tareas han sido simultáneamente el instrumento de recogida de datos y el objeto de investigación. Así mismo, las investigaciones actuales que se llevan a cabo tanto desde la investigación educativa como desde la rama de la lingüística que se ocupa del estudio de la adquisición de lenguas conducen a la reformulación del concepto de tarea sin que ello cree controversia. Como ejemplo, Bygate, Skehan y Swain (2001:11) argumentan que “a task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning to attain an objective”. Esta definición es aceptada tanto por lingüistas como por educadores. No obstante, la tensión ahora es presente dentro del campo de la lingüística, en la propia disciplina sobre la adquisición de lenguas. En ella no se cuestiona el concepto de tarea como tal, sino la esencia misma del proceso de aprendizaje y el papel que la interacción ejerce en él.

Desde que Firth y Wagner publicaron su controvertida propuesta a favor de reconceptualizar el campo de la adquisición de segundas lenguas (Firth y Wagner 1997, 1998), los principios básicos de esta disciplina han sido puestos en cuestión (Rampton, 1997; Markee, 2000; Thorne, 2000; Atkinson, 2002; Palenko, 2002; Block, 2003; Hall, 2004; Mondada y Pekarek-Doheler, 2004; Sealey y Carter, 2004; Jenkins, 2006; Kramsch, 2006; entre otros) y defendidos a ultranza (Long, 1997, 1998; Kasper, 1997; Poulisse, 1997; Gass, 1998; Skehan, 2003, entre otros) a

partes iguales. Son varios los aspectos que se cuestionan (véase Miller, 2004 para una comparación precisa de ambas perspectivas), pero aquí resaltaremos las seis premisas que Firth y Wagner (2007) señalan como problemáticas en la visión clásica de la disciplina.

1. Los aprendices se equiparan a pobres comunicadores y su comportamiento se compara con el de un hablante nativo idealizado;
2. La adquisición de la lengua y su uso se conceptualizan como dos fenómenos distintos;
3. Las dimensiones sociales y cognitivas del lenguaje se analizan por separado;
4. Los conceptos de contexto e identidad se construyen como entidades fijas pre-establecidas;
5. Los datos se analizan desde una perspectiva émica, es decir, a partir del punto de vista del investigador y no del de los participantes;
6. La investigación se lleva a cabo mayoritariamente en contextos de aprendizaje formales.

Para algunos investigadores, la existencia de dos posiciones radicales acerca de la naturaleza del proceso de adquisición de lenguas o acerca de cómo debe llevarse a cabo la investigación en esta disciplina es una situación caótica (Larsen-Freeman, 2002), para otros, la controversia se acepta como instrumento para despertar la creatividad de los investigadores (Lantolf, 1996; Reinhardt, 2012; Zuengler y Miller, 2006). La realidad demuestra que aunque la mayoría de las investigaciones en esta disciplina siguen el paradigma tradicional y se orientan hacia estudios sobre la cognición, cada vez son más los investigadores que adoptan una perspectiva sociocultural en sus estudios. No obstante, también es cierto que esta visión emergente es de naturaleza multidisciplinar y, por ello, no existe una única teoría sociocultural ni un único procedimiento metodológico para llevar a cabo una investigación. Zuengler y Miller (2006), por ejemplo, usan el término plural “perspectivas socioculturales” para revisar cinco corrientes de investigación que pertenecerían a esta nueva manera de hacer y entender investigación en este campo: la teoría sociocultural vygotskiana (Frawley y Lantolf, 1984; 1985), la socialización lingüística (Schiefflin y Ochs, 1986; Ochs, 1988), el aprendizaje como cambio en la práctica situada (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), la perspectiva dialógica de Bakhtin (Bakhtin, 1981; Hall 1995) y la teoría crítica (Norton, 1997). Zuengler y Miller (2006) ilustran este carácter multidisciplinar, por ejemplo, cuando señalan que estudios etnográficos como los de Toohey (2000) o Day (2002) se sustentan tanto en la noción de comunidad de práctica acuñada por Lave y Wenger (1991) como en la perspectiva dialógica de Bakhtin (1981). Como veremos, nuestro estudio, que se adscribe en esta perspectiva emergente denominada *CA-for-SLA* o “perspectiva sociointeraccionista radical” (Mondada y Pekarek-Doheler 2004), también se apoya en varios de los corrientes teóricos señalados.

Nuestro estudio parte del análisis conversacional (CA), el cual tiene sus orígenes en los estudios pioneros de Sacks sobre la conversación informal, en un momento en que la lingüística se hallaba bajo la influencia del paradigma chomskyano y, por consiguiente, se creía que la conversación informal ofrecía un discurso demasiado desordenado como para que la lingüística lo tomara como objeto de estudio; dicho género discursivo era visto como “an essentially degenerate realization of linguistic competence” (Hutchby y Wooffitt, 1998:22). El análisis conversacional sólo se ha asociado a la disciplina de la adquisición de segundas lenguas en los últimos quince años, y su campo de acción, en contra de lo que sugiere su nombre, no se limita sólo al análisis de la conversación sino al habla en la interacción:

CA's broader provenance extends to *the study of talk and other forms of conduct* (including the disposition of the body in gesture, posture, facial expression, and ongoing activities in the setting) *in all forms of talk in interaction*. (Schegloff, Koshik, Jacoby y Olsher; 2002:3)

Para poder comprender cómo se construye el habla en la interacción seguimos la propuesta de Schutz, quien desarrolló su investigación “problematizando” las acciones consideradas de “sentido común” (Coulon, 1995). La premisa básica subyacente en los estudios de Schutz (1953, 1962), es decir, su creencia que la interacción humana se basa en una organización discursiva notablemente estructurada, ha tenido un gran impacto, entre otras, en disciplinas como la etnometodología, el análisis de la conversación y el análisis de la interacción. Según Dooly (2009), el rol del analista es, en consecuencia, el de examinar las normas básicas de sentido común subyacentes en el habla para poder explicar lo que Sacks (1984) denominaba la “tecnología de la conversación”.

Este artículo explora la tecnología de la conversación a partir de examinar la interacción generada por parejas de aprendices, niños y jóvenes, que realizan una tarea comunicativa. Mediante los procedimientos propios del análisis de la conversación, nos planteamos analizar los siguientes aspectos: (a) la estructura organizativa del habla en la interacción; (b) las identidades y roles de los participantes que son interaccionalmente relevantes; y (c) las normas sociales de uso que se configuran durante la interacción. Creemos que atender estos objetivos puede aportar luz sobre el proceso social de aprendizaje mediante tareas comunicativas realizadas en parejas, y que nuestros resultados pueden ser válidos tanto para la lingüística como para la didáctica.

TAREAS, LA INTERACCIÓN MEDIADA POR TAREAS Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Como se ha señalado anteriormente, las tareas comunicativas son herramientas para la recogida de datos tanto para lingüistas como para didactas (Pica, 1997; Ellis, 2003). Los investigadores que se adscriben en la corriente interaccionista defienden que el contexto social tiene un impacto en el desarrollo de toda tarea comunicativa (Pica, 1987) y que deben tenerse en cuenta también los factores individuales de los aprendices (Plough y Gass, 1993). No obstante, tal y como señala Slimani-Rolls (2005), la percepción que los aprendices tienen sobre las tareas no se ha tenido en cuenta suficientemente. Así mismo, también hemos señalado anteriormente que existen dos visiones radicalmente opuestas en cuanto al papel que juega la interacción social en el proceso de aprendizaje. Hemos señalado que el corriente tradicional (también denominado “perspectiva interaccionista débil”, Mondada y Pekarek Doheler, 2004) se orienta hacia una investigación cognitivista y postula que la interacción social contextualiza el aprendizaje puesto que los aprendices están expuestos a ímput modificado, negociado y/o comprensible pero la interacción ejerce un papel secundario en este proceso. Por el contrario, los investigadores que se adoptan una perspectiva sociocultural, aquellos que posicionan en el la perspectiva interaccionista radical, argumentan que la adquisición emerge de la interacción puesto que el aprendizaje es una práctica social situada.

El aprendizaje desde la perspectiva radical se describe como situado porque sólo se lleva a cabo a través de la acción, y el significado sólo se construye en el contexto social en que se lleva a cabo dicha acción. Desde este punto de vista, la cognición también es situada ya que las acciones cognitivas son respuestas a las demandas de una actividad social concreta (Resnick, 1991). Esto también significa que las tareas no son constructos fijos y no pueden analizarse o categorizarse desde una perspectiva émica como promulgan los investigadores que se sitúan en la posición tradicional:

those who have recently introduced the notion of task-based foreign language learning need to consider that tasks cannot be externally defined or classified on the basis of specific external task features (e.g., Long y Crookes 1992; Nunan 1989; Pica, Kanagy y Falodun 1993) despite our best efforts to do so. Rather, tasks are in fact *internally* constructed through the moment-to-moment verbal interactions of learners during actual task performance. (Brooks y Donato, 1994: 272)

Para comprender como se conceptualiza una tarea desde la perspectiva interaccionista radical debemos remitirnos al trabajo de Breen (1989), quien propuso que las tareas

comunicativas se desarrollan en tres fases temporales: (1) antes de que se implementen son planes de trabajo (*task-as-workplan*); (2) durante su ejecución son tareas en proceso (*task-in-process*) en la que los aprendices trabajan conjuntamente para construir el significado de las acciones que llevan a cabo para resolverlas, y (3) una vez completadas, han dado un fruto tangible ya que los participantes habrán (o no) alcanzado un resultado (*task-as-outcomes*). En los estudios de orientación cognitivista, las tareas se analizan como si sólo fueran planes de trabajo, mientras que desde la perspectiva sociocultural se defiende que, dado que los datos se obtienen durante el desarrollo de la tarea, en la acción, el análisis no puede basarse en categorías pre-establecidas en la fase de planificación. De nuevo, se evidencia que la tensión entre los dos corrientes es metodológica y gira alrededor de la dicotomía investigación émica-investigación ética:

A task-as-workplan can be specified only etically, as at that stage there are no participants in communicative behaviour to study. A task-in-process can be studied etically and overwhelmingly has been in the TBL/SLA literature. However, a task-in-process is a communicative event that can also be analyzed emically using a CA methodology (for example, Markee, 2000; Ohta, 2001; Seedhouse, 1999, 2004). At this point we can see tendencies to a paradigm division, with an etic perspective more appropriate to an objectivist ontological orientation in a quantitative paradigm and an emic perspective more appropriate to a constructionist or phenomenological ontological orientation in a qualitative paradigm. (Seedhouse, 2005:536).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CORPUS

En este artículo estudiaremos la interacción generada por cuatro parejas de estudiantes de primaria de dos centros públicos y una pareja de estudiantes universitarios que realizan la misma tarea bidireccional de vacío de información (*two-way information gap task*): encontrar siete diferencias entre dos dibujos prácticamente idénticos (véase apéndice uno). Para entender como la interacción durante el desarrollo de una tarea favorece la adquisición de conocimientos sociolingüísticos y cognitivos, examinaremos como la (re)construcción de los objetivos de la tarea por parte de los aprendices ejerce una influencia en la consecución de los objetivos de la misma; abordaremos también cómo esta (re)configuración se construye interaccionalmente antes y durante la ejecución de la tarea. En concreto, examinaremos qué estructura de participación construyen los aprendices al interactuar, qué identidades discursivas y roles adoptan para conseguir realizarla y qué normas de uso lingüístico son relevantes para desarrollarla en la lengua meta.

LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Nussbaum y Unamuno (2006) sugieren que durante la resolución de tareas comunicativas en parejas, los aprendices se embarcan en al menos tres acciones:

- Seleccionar o reproducir aquellos esquemas interactivos que les permiten realizar la tarea
- Gestionar el desarrollo de la tarea.
- Solucionar los problemas comunicativos que se les presenten.

En este artículo partimos de la premisa que, dado que estas acciones son de naturaleza diversa, es preciso encontrar un modelo de análisis que permita estudiar conjuntamente cada una de estas acciones. Partiendo de la propuesta de Zinchenko (1985), establecemos que la acción mediada por un objetivo y unas herramientas (*tool-mediated and goal-directed action*) sea la unidad de análisis del habla en la interacción. Por ello, utilizaremos el término “acción” para referirnos a las necesidades y los objetivos (construir esquemas interactivos para realizar la tarea, gestionar el desarrollo de la tarea y solucionar problemas en la comunicación) que guían las actividades (describir, proporcionar información, reparar el discurso, solicitar ayuda, etc.) que los aprendices llevan a cabo para realizar la tarea. En este sentido, tendremos en cuenta la propuesta de Lantolf (2000), quien argumenta que actividades parecidas difieren unas de otras en función de los objetivos que se plantean los aprendices y no en función de la naturaleza de las propias actividades.

Siguiendo a Masats (2008), nuestro análisis se sustentará en la noción de marcos de participación propuesta por Goffman (1974, 1981), puesto que éste es un constructo dinámico y multimodal que nos permite describir acciones mediadas por un objetivo desde una perspectiva ética (desde la visión de los participantes); dando cuenta de las diferentes actividades que realizan los aprendices para lograr un resultado. Las tres acciones que hemos listado al inicio de esta sección se rigen por objetivos de índole distinta y, por ello, dibujan marcos de participación distintos que, a su vez, podrían pertenecer a un marco de orden mayor al que llamaremos “marco de la ejecución de la tarea” para distinguirlo del “marco de la dirección de la tarea”. La estructura de participación, junto con los objetivos de los participantes, distingue un marco de otro. En el “marco de la ejecución de la tarea” los participantes comparten el rol de hablantes legitimados, mientras que durante la interacción entre parejas de aprendices, el docente, de manera voluntaria y momentánea, adopta el rol de observador (“bystander”; Goffman, 1981). En el “marco de la dirección de la tarea”, cuando el docente instruye a los alumnos sobre la tarea a realizar, tanto docentes como aprendices son hablantes legitimados aunque los docentes dirijan la interacción y participen más en ella. La noción de marco es interesante porque captura

la naturaleza del habla en la interacción: al interactuar, los marcos de participación y las acciones y actividades de los alumnos se superponen y entrelazan.

En este punto es preciso destacar que para describir y comprender la naturaleza de la interacción mediada por tareas comunicativas es preciso explorar todas las actividades que los alumnos y la docente llevan a cabo colaborativamente desde el momento en que se plantea la tarea. Por ello, es preciso examinar con detalle tanto el marco de ejecución de la tarea como el de dirección.

LAS TAREAS COMO PLAN DE TRABAJO VERSUS LAS TAREAS COMO PROCESO O RESULTADO

Las tareas bidireccionales de vacío de información como la que hemos usado en nuestro estudio se han empleado ampliamente en la investigación entorno a la adquisición de lenguas como instrumentos de recogida de datos (véase, entre otros, Crookes y Rulon, 1988; Long, 1981 o Pica, 2005). En estos estudios, todos ellos de orden cognitivo, este tipo de tarea se describe como “convergente” (los estudiantes no deben llegar a un consenso, simplemente comparten la información que les proporcionan sus respectivas ilustraciones), “no-restrictiva” (los aprendices son libres de emplear las formas lingüísticas que deseen para resolver la tarea), “cerradas” (el resultado a obtener está establecido puesto que sólo hay unas diferencias concretas entre ambos dibujos y no otras) y “sin tiempo para planificar” (los alumnos no planifican su discurso, simplemente ejecutan la tarea). En nuestros roles de investigadoras y de docentes y, por tanto, de diseñadoras de materiales pedagógicos, no podemos argumentar en contra de estos parámetros para describir la tarea que aquí se estudia puesto que al diseñarla tuvimos en cuenta dichos parámetros. Por ejemplo, para asegurar que nuestra tarea (véase apéndice uno) cumpliera con el parámetro “no restrictiva” se procuró que las diferencias entre los dos dibujos fueran de naturaleza diversa (objetos de distinto color o precio, cambio de ubicación, ausencia o presencia de un objeto, cantidades distintas de un objeto, etc.) y pudiera elicitar vocabulario y estructuras sintácticas diversas. No obstante, cuando como investigadoras nos alejamos de la fase del diseño del instrumento de recogida de datos para situarnos en la fase de análisis de los datos obtenidos, debemos asumir que la tarea como plan de trabajo (tal y como fue diseñada) será reconfigurada por los participantes al interactuar para llevarla a cabo. Por ello, y con el objetivo de lograr comprender la naturaleza del proceso de aprendizaje de lenguas y el uso de la lengua en un contexto de aula, debemos examinar cómo se lleva a cabo esta reconfiguración.

La tarea como resultado (*task-as-outcome*)

Antes de analizar el proceso de construcción de la tarea, consideramos oportuno prestar atención a los resultados obtenidos por los alumnos (*task-as-outcome*). Por ello, contamos en primer lugar el número de diferencias que cada pareja de aprendices había logrado encontrar, las cuales se hallan resumidas en la figura 1. La pareja de alumnos de primaria de la escuela B sólo halló

dos diferencias porque se entretuvo en solucionar problemas lingüísticos y no tuvo tiempo de finalizar la tarea. No obstante, la observación de los resultados de los alumnos universitarios y los de la escuela A nos arrojó dos datos sorprendentes. En primer lugar constatamos que una de las parejas de alumnos de la escuela A, la formada por Jana y Gemma, no logró resolver la tarea con éxito porque no identificó ninguna diferencia. En segundo lugar observamos que las otras dos parejas de alumnos de la misma escuela y aula obtuvieron mejor resultado que la pareja de alumnos universitarios cuando estos últimos tenían un mayor dominio de la lengua meta.

Estudiantes de primaria					Estudiantes universitarios
Escuela A				Escuela B	
	Héctor/ Josep	Eli / Álex	Gemma/ Jana	Bawna /Pau	Nancy/ Joan
Número de diferencias halladas	6	7	0	2	5

Figura 1. Resultados de la tarea de hallar siete diferencias entre dos dibujos

La tarea como proceso (*task-as-process*)

Los datos aparentemente paradójicos de la figura 1 nos llevó a interrogarnos acerca de cómo cada pareja de alumnos de la escuela A había reconfigurado la tarea asignada. Para ello creímos oportuno examinar los primeros turnos, aquellos en que las parejas se situaban por primera vez en el “marco de ejecución” de la tarea (véase la simbología de transcripción en el apéndice 2). En el fragmento 1 observamos que en su primera intervención, Héctor nombra uno de los elementos que tiene en su dibujo, la clienta, (*the customer*) y la describe como a una mujer (*is a woman*). Josep interviene en el turno 2 para formular una demanda de comprensión a la cual su compañero responde en el siguiente turno. Una vez concluido este primer intercambio, Josep en el turno 4 quiere iniciar uno nuevo pero es interrumpido por la maestra, María, quien abre una secuencia lateral (turno 5) para elicitar la palabra que Josep necesitaba para completar su aportación. En esta secuencia lateral participan la maestra y los dos alumnos y concluye en el turno 9, cuando Josep completa su aportación sin recurrir a la palabra que desconoce, la cuál es sustituida por una paráfrasis (*green paper money*).

FRAGMENTO 1: Héctor, Josep (alumnos) y María (maestra). ESCUELA A .

1. Héctor: Josep\| in my picture the cos_ the_ customer is a woman\<3>
2. Josep: (P) the customer/|
3. Héctor: sí\|
4. Josep: eh—| in my_ eh—| in my picture _| e:h —<3>
5. María: how do you say this?
6. Josep: one \|
7. María: what's this? <1>
8. Héctor: **moneda**\ <2>
9. Josep: in my picture_ |eh_ is eh a green paper money\|
10. Héctor: what's paper?| two/| one/||
11. Josep: (PP) two\|
12. Héctor: in my picture\|

Este fragmento es interesante por dos motivos, en primer lugar muestra que los aprendices son capaces de resolver, en este caso evitar, un problema de comunicación. En segundo lugar, se observa que uno de los aprendices tiene una idea clara de cómo resolver la tarea. En el turno 9, Josep, a diferencia de lo que había hecho su compañero anteriormente en turno 1, sólo había nombrado un objeto, sin describirlo (la paráfrasis “dinero de papel verde” sólo sirve para nombrar el objeto –billete- que no se sabe describir), por ello Héctor cree que debe indagar acerca de este objeto para poder decidir si los dibujos son iguales o no. Por ello, en el turno 10, Héctor indica a su compañero que debe especificar el número de billetes que tiene la clienta en la mano. En realidad, no obstante, la acción que Héctor realiza con esta actividad es la de mostrar a Josep un procedimiento de ejecución de la tarea, le muestra la estructura organizativa que él cree que deben tener sus enunciados: nombrar objeto + describir el objeto (aportar información sobre él). A partir de este punto, ambos aprendices emplearán esta estructura organizativa.

Esta misma estructura organizativa del discurso y de la información es la que emplean Eli y Álex, la única pareja que consigue encontrar todas las diferencias. El fragmento 2 muestra cómo esta segunda pareja inicia la tarea. Como vemos, en el turno 2, Eli escoge nombrar un objeto, el delantal, (*apron*) y lo describe como verde y blanco (*green and white*).

FRAGMENTO 2: Eli y Álex (alumnos). ESCUELA A

2. Eli: in my<2> picture m.._| there are <1> gre_ green and <1> and white apron\|
3. Álex: a white/|
4. Eli: and white apron\|| <4>
5. Álex: what is apron?|
6. María: [mostrando sorpresa] what's an apron?| [probablemente realiza un gesto para indicar la palabra a la que se refiere]
7. Álex: ah_| *val val val*\| ah: what color? [nota: val = palabra catalana que significa “de acuerdo”]
8. Eli: green and—<1> white\||
9. Álex: one\||
10. Eli: two\|
11. Álex: one\|| one difference\| in my picture there are_ a grey and white apron\|
12. Eli: XXX
13. Álex: green\|| green or what/| green or grey/ [+grai+]
14. Eli: grey\ [+grei+] <2> gra_
15. Álex: green/| grey/| <1>
16. Eli: [risa]

En este fragmento es interesante observar que después del cierre de la secuencia lateral de los turnos 5-7 abierta por Álex al desconocer el significado de la palabra *apron*, los dos niños abren una nueva secuencia lateral para llegar a un acuerdo respecto a si han encontrado o no una diferencia entre los dos dibujos (turnos 11-16) porque reconocen que su problema comunicativo (la imposibilidad de decidir qué colores describen mejor al delantal en sus dibujos) no les indica si estos son iguales o no (turno 11). Así pues, vemos como Álex y Eli se embarcan juntos en las acciones de solucionar problemas de comunicación y en la de gestionar la tarea.

El comportamiento de las dos parejas analizadas contrasta con la de sus compañeras de clase, Gemma and Jana, la pareja que no resuelve la tarea. En el fragmento 3, podemos observar como ambas niñas adoptan una estructura organizativa de su discurso distinta a la de sus compañeros:

intervienen consecutivamente para nombrar objetos que aparecen en sus dibujos, sin describirlos.

FRAGMENTO 3: Gemma y Jana (alumnas). ESCUELA A

1. Gemma: in my picture is_ money\||
2. Jana: in my picture is_ the bananas\|
3. Gemma: in my picture is ah: apples\|
4. Jana: in my pictures is a cheese\|
5. Gemma: in my picture are a cash register \||
6. Jana: in my picture is a XXX\|
7. Gemma: in my picture is a milk\|
8. Jana: in my picture is a— a—| grapes\| grapes\|
9. Gemma: in my picture are melons\|
10. Jana: in my picture is shop assistant\|
11. Gemma: in my picture are window\|
12. Jana: in my picture is a costumer\|
13. Gemma: in my picture are—|| a:_ **cómo se dice?**| a:_ lettuce\||
14. Jana: in my picture is sandía\|
15. Gemma: in my picture is the door\|
16. Jana: in my picture are—| a:h—<3> **oye cuántos llevamos/**

El turno 16 muestra claramente que las alumnas están intentando contar los objetos que están nombrando y no el número de diferencias entre los dos dibujos. Esta afirmación se corrobora más adelante en el discurso de las niñas, pero por cuestiones de espacio no podemos detenernos en este punto y mostrar esos datos.

Como hemos ido señalando, la mayoría de estudios sobre la interacción mediada por tareas comunicativas sólo tiene en cuenta los datos obtenidos en lo que hemos llamado “marco de ejecución” de la tarea, pero para poder entender el comportamiento de estas tres parejas, en especial el de la tercera. Creimos oportuno analizar también el “marco de la dirección” de la

tarea, es decir, examinar si las instrucciones dadas por la maestra pudieron tener un impacto en cómo las distintas parejas reconfiguraban la tarea. Ello es lo que estudiamos en el fragmento 4.

En el turno 5, la profesora después de corroborarle a Àlex que éste ha entendido las instrucciones que ella ha dado previamente y que no reproducimos, procede a reformular sus instrucciones y a sugerir dos posibles procedimientos para la ejecución de la tarea. En primer lugar, les dice a los niños que pueden describir sus dibujos (turno 5) o formular preguntas acerca de ellos (turno 7). Lo que es interesante de observar es que su explicación también contiene modelos de cómo organizar tanto la participación (pares adyacentes: descripción-descripción; preguntas-respuesta) como la información. Cuando modeliza una descripción, el hecho de que ella construya dos frases simples coordinadas (*in my picture there's a dog and the dog is brown*; turno 5) en lugar de proporcionar la misma información en una misma frase, da un indicio a los niños de cómo deben actuar (primero deben nombrar un objeto y después deben describirlo) y ello explica la actuación de las dos parejas que hemos analizado en los fragmentos 1 y 2:

FRAGMENTO 4: Àlex (alumno) y María (maestra). ESCUELA A

4. Àlex: *que farem_ que farem una fitxa de diferències*\
- [nota: que haremos_ que haremos una ficha de diferencias\]
5. María: *yes\ that's it\ that's it\ alright\|then— in order to spot the differences—| what you have to do is to describe your picture\ right/ say—| for example\ in my picture there's a:: dog\ and the dog is brown*
6. Àlex: *for example*
7. María: *right/ and the other say—| for example\ in my picture there's a:: cat\ so you've got a difference here\ ok/ or\ if not\ what you can do is to {(F)ask} questions\ right/ ask\ questions\|for example\ what colour is your dog?\ or <1> whatever\ alright/ yeah/ so in total you must spot {(F)seven} differences\ ok/ and you must speak in <1> {(F)English}\ ok/ and_ yeah/*

Para comprender porqué algunos niños, como el caso de Josep (fragmento 1), de Gemma o de Jana (fragmento 3), no han recogido este indicio, es preciso analizar la intervención de la maestra en el turno 7. En este turno, ella pretende ilustrar la posible respuesta al enunciado que ha formulado y señala que el otro dibujo podría contener un objeto distinto (*in my picture there's a cat, so you've got a difference*). Al nombrar un objeto sin describirlo, de algún modo da a entender que la diferencia puede hallarse en la presencia o ausencia de un objeto (hay una diferencia de este tipo) y no en las características de los objetos. Podemos concluir que los alumnos de este grupo han interpretado de manera distinta la instrucción de la maestra porque

han centrado su atención en procedimientos distintos. Así, quienes interpretan que deben construir sus enunciados a partir de nombrar un objeto y describirlo consiguen resolver (al menos en parte) la tarea, mientras que quienes asumen que es suficiente con identificar objetos y nombrarlos en inglés no la resuelven porque se embarcan en la realización de un ejercicio de repetición y práctica de una estructura sintáctica concreto. En este punto, el caso de Josep merece especial atención puesto que en sus intervenciones utilizará el primer procedimiento, el que lleva a la resolución de la tarea, guiado por su compañero, Héctor.

La elección de formas sintácticas

El análisis de la interacción en parejas de estos niños también nos proporciona otro dato relevante. La figura 2 nos muestra las elecciones sintácticas de los aprendices de la escuela A para construir sus enunciados. En ella podemos observar que si bien el ejemplo de la maestra modeliza los esquemas interactivos que los niños utilizaran (en este caso pares adyacentes) y el patrón de la organización de la información (nombre del objeto + descripción), no modeliza el tipo de construcción sintáctica a utilizar. Nuestros datos indican, pues, que cuando los aprendices atienden a las instrucciones de la maestra, su foco de atención es la organización del discurso y no la organización de la frase.

	Ejemplo de la maestra			Construcciones de los alumnos		
	In my picture there is (objeto) and the (objeto) is (descripción)	What colour is (objeto)?		In my picture is/ there is / there are	In my picture (objeto) is/are (descripción)	In my picture he/it has got
Héctor	0	0		8	21	0
Josep	1	3		3	4	5
Álex	2	0		7	6	1
Eli	5	0		3	1	0
Gemma	1	0		21	2	0
Jana	0	0		20	1	0

Figura 2: Construcciones sintácticas usadas por los aprendices de la escuela A

Los datos presentados hasta el momento también nos permiten afirmar que el éxito en la resolución de esta tarea está relacionado con el reto cognitivo de determinar qué información es pertinente compartir (determinar intuitivamente dónde pueden estar las diferencias) y en cómo debe organizarse la información; no en el uso (más o menos correcto) de unas formas lingüísticas concretas. La interacción entre los alumnos universitarios también corrobora esta información. La pareja que hemos seleccionado para nuestro artículo consigue encontrar cuatro diferencias en los cuatro primeros intercambios pero su alta competencia en la lengua meta les permite entretenerse en descripciones minuciosas de los detalles de los objetos en lugar de reflexionar sobre qué objetos pueden ser susceptibles de representarse de modo distinto en los dos dibujos. Ello explica porque no consiguen encontrar todas las diferencias.

La gestión de los recursos lingüísticos

El análisis conversacional de nuestros datos también nos permite observar cómo los alumnos usan los recursos lingüísticos y/o multilingües de los que disponen para poder solucionar los problemas comunicativos que les plantea la tarea. Como era de suponer, el lenguaje de los estudiantes universitarios es mucho más complejo y correcto que el de los estudiantes de primaria. No obstante, uno de los datos significativos más relevantes de nuestro estudio vienen determinado por el tipo de procedimientos que emplean los aprendices para realizar la tarea en la lengua meta. Los estudiantes universitarios, dado su dominio de la lengua meta, son capaces de solucionar problemas de comunicación exclusivamente en la lengua meta mientras que los niños recurren en ocasiones al uso del catalán y/o del español.

En el fragmento 5 podemos observar los procedimientos de los alumnos universitarios para mantener una conversación exclusivamente en inglés:

FRAGMENTO 5: Nancy y Joan. Universidad

1. Joan: who starts/|
2. Nancy: how many oranges uh--| have you got on your **escape** \|
3. Joan: oranges/<5>
4. Nancy: on the **escape**\| I think they are oranges\ [risa]<4>
5. Joan: they're on the floor\|
6. Nancy: no\| on the **escape**\| **where you wait to see**\| **you wait to see**\|
7. Joan: uhu-| there is no\| no oranges on the **escape**\|
8. Nancy: no oranges/|

9. Joan: no\<2> there's anything\<5> I do=n't=
 10. Nancy: =so= that's one of the difference then/|
 11. Joan: I don't have anything {(PP) on the **escape**}|
 12. Nancy: ok\<3>

En el dibujo de Nancy (véase apéndice uno) se representa un mostrador con una balanza llena de naranjas mientras que el dibujo de Joan la balanza está vacía, ello explica la petición de clarificación que formula Joan (*oranges?*; turno 3) como respuesta a la preguntas que le formula su compañera. Nancy es consciente que se ha inventado una palabra (*escape*) para designar el mostrador (*escaparate*) y por ello la repite entre risas en el turno 4. Joan no comprende el enunciado y pregunta a Nancy si las naranjas se hallan en el suelo (turno 4), esta última entonces opta por sustituir la palabra inventada por una paráfrasis (turno 5). Joan comprende entonces el significado de la palabra inventada por Nancy y la incorpora a su discurso (turno 7) para indicar a su compañera que han hallado la primera diferencia (turnos 7-12). Tal y como Masats, Nussbaum y Unamuno (2007a) sugieren, la mezcla de códigos (“*escape*” del español “*escaparate*” y pronunciando la palabra acertada y con entonación en inglés para designar el mostrador) y el uso de una paráfrasis (“el lugar donde te esperas para ver” para designar el mostrador;) son dos de los procedimientos que usan los hablantes que han desarrollado un alto grado de experiencia comunicativa (“*communicative expertise*”; Hall, Cheng y Carlson, 2006) en la lengua meta, mientras que los aprendices menos expertos se apoyan en otros mecanismos como el cambio de código. Observemos en el fragmento 6 este segundo procedimiento, empleado por Pau y Bawna, los alumnos de la escuela B.

FRAGMENTO 6: Pau y Bawna (alumnos), Martina (investigadora). ESCUELA B.

70. Bawna: yes <2> and the the_ *com es diu enciam?*| *enciam*|
 [nota: como se dice lechuga?|lechuga/|]
 71. Martina: *enciam*/ *lettuce*|
 72. Bawna: *lettuce*/|
 73. Martina: *lettuce*| <1>
 74. Bawna: the *lettuce* is in the basket/|
 75. Pau: yes | <6> is a skirt/| <2>

En el turno 70, a Bawna se le plantea un obstáculo léxico y se dirige en catalán a la investigadora para solucionarlo. Ésta repite la palabra en catalán y la traduce (turno 71). En el turno 74 Bawna, después de asegurarse que comprendió la palabra pronunciada por la maestra (turno 72), la incorpora al enunciado que formula.

Los cambios de código como procedimiento discursivo deben analizarse en su contexto de uso. Las aulas constituyen espacios que pueden definirse como micro comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991) en las que sus miembros aprenden a comportarse de acuerdo con las normas sociales que se establecen. En los fragmentos anteriores pudimos observar que en la escuela A los aprendices podían dirigirse a su maestra en catalán (véase fragmento 2 turno 7 o fragmento 4 turno 4). La única diferencia patente en los datos pero que no podemos mostrar por falta de espacio es que en la escuela A la docente sólo usa el inglés para dirigirse a los alumnos mientras que cuando la profesora de la escuela B se sitúa en el marco de la dirección de la tarea para dirigirse a sus alumnos lo hace en catalán y no en inglés. Este comportamiento tiene implicaciones para el establecimiento de los regímenes interactivos (Bloommaert, Collins y Stembrouck, 2005) que se legitiman en cada comunidad de práctica, en cada aula. En la universidad se construye una comunidad de práctica monolingüe en la lengua meta. En las escuelas de primaria se construye una comunidad de práctica multilingüe en la que el catalán es la lengua en que se puede interpelar a la profesora si no se sabe hacer en inglés y el español es la lengua en la que se comunican los estudiantes cuando gestionan la tarea (fragmento 3 turno 16).

No obstante, los mecanismos que rigen el establecimiento de unos regímenes interactivos son complejos y no generalizables de una determinada comunidad de práctica a otra. Por ejemplo, existe una gran diferencia entre la frecuencia en el uso de esos cambios de código por parte de los alumnos de la escuela A y los de la escuela B. Son muy frecuentes en la escuela B, cuando los alumnos abandonan el marco de ejecución de la tarea para gestionarla o para resolver problemas comunicativos; ello se explica porque la maestra también usa ese procedimiento. No obstante, en la escuela A, aunque la maestra permite que los alumnos cambien de código como recurso comunicativo, ella no recurre a ellos e intenta recrear una comunidad de práctica que tienda a los usos monolingües en la lengua meta, lo que permite a los alumnos reconocer que el inglés es la lengua de uso preferente en el aula. No es de extrañar, pues, que algunas de las actividades de gestión de la tarea los alumnos las intenten realizar en la lengua meta (obsérvese como Álex produce una petición de ayuda en inglés en el fragmento 2 turno 5) aunque use el catalán cuando se sitúa en el marco de la dirección de la tarea (fragmento 4, turno 4). También explica porqué Josep (fragmento 1 turno 9), al igual que los estudiantes universitarios usa la paráfrasis como procedimiento para resolver un obstáculo léxico y mantener el flujo de la comunicación en inglés dentro del marco de ejecución de la tarea.

CONCLUSIONES

Nuestro estudio ha aportado evidencias a favor de los postulados que defiende la perspectiva sociocultural del aprendizaje de lenguas. Se demuestra que las tareas comunicativas que se

realizan en las aulas no son constructos fijos y preestablecidos sino que se construyen internamente a través de la interacción (Brooks y Donato, 2004), es decir en el preciso momento en que los aprendices se sitúan en los marcos de dirección y de ejecución de dicha tarea. Esto significa que una tarea que ha sido diseñada para que cumpla unas determinadas características no necesariamente va a desarrollarse del mismo modo en que fue concebida por el docente, sino en base a como la reconstruyen los participantes cuando el profesor da instrucciones y cuando los aprendices aceptan el reto de llevarla a cabo. Por ejemplo, la tarea que hemos estudiado fue diseñada para ser no restrictiva en cuanto al uso de unas determinadas estructuras sintácticas o a la práctica de un vocabulario concreto. Hemos visto, también que las construcciones que producen los alumnos son más variadas que la ofrecida por el docente en sus ejemplos. Sin embargo, los ejemplos que ésta ofreció sí modelizaron la estructura organizativa del discurso y, en función de cómo se interpretó este modelo, la tarea se realizó con mayor o menor éxito. En este sentido, también es importante destacar, como vimos en el caso de Gemma y Jana en el fragmento 3, que la tarea incluso puede perder su esencia y convertirse en un ejercicio en que se realiza una actividad enumerativa. La interacción es una actividad social cooperativa en la que los participantes adoptan roles discursivos complementarios (informante-receptor de la información; descriptor-receptor de la descripción, en el caso de nuestros datos). Pero como Norton (2000) y Block (2002) sugieren, no podemos dar por hecho que el principio cooperativo de Grice (1975) esté siempre operativo. Así, Gemma y Jana se embarcan en una acción que no es cooperativa puesto que asumen alternativamente el mismo rol, el de informante. Por ello, la tarea que llevan a cabo no se desarrolla según en plan de acción patente en su diseño sino que se convierte en un ejercicio en que practican la estructura “in my picture there is” y el uso de un determinado léxico.

El resultado de nuestro análisis tiene implicaciones tanto para el campo de la lingüística como para el campo de la didáctica. En el primer caso, hemos evidenciado que para poder comprender cómo se construye el habla en la interacción debemos atender al contexto en que ésta se lleva a cabo y a las normas que se crean en la comunidad de práctica en que tiene lugar. Por ello, si los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas no recogen datos del marco de la dirección de la tarea, el análisis será incompleto puesto que es en ese marco donde los aprendices empiezan a reconstruir la tarea a ejecutar, a partir de su interpretación de las instrucciones del docente, e incluso a partir de cómo este organiza el espacio para que la tarea pueda realizarse en parejas (Nicolson, 2002). En el segundo caso, nuestro estudio evidencia que los docentes no sólo deben reflexionar acerca de cómo diseñar tareas comunicativas para sus alumnos sino que también deben planificar su discurso y así poder asegurar que sus instrucciones serán eficaces. Esta actividad, sin embargo, raramente se lleva a cabo en la realidad o se contempla en los cursos de formación.

Nuestra afirmación que las instrucciones del docente juegan un rol decisivo en la consecución de una tarea por parte de los aprendices nos lleva a hacer patente otro hecho controvertido. Si, como es el caso de los datos que hemos analizado, la consecución de los objetivos de la tarea (encontrar siete diferencias entre dos dibujos aparentemente iguales) no depende del grado de dominio de la lengua meta que los participantes poseen, pero sí de cómo estos interpretan y reconstruyen socialmente esos objetivos, no podemos basar el estudio del habla en la interacción en la dicotomía hablante nativo-hablante no nativo o buenos y malos aprendices. La explicación acerca de por qué unos estudiantes logran resolver la tarea y otros no, la situaríamos en lo que Mondada y Pekarek-Doheler (2004:502) denominan “the unfolding circumstances and activities that constitute task in interaction”. En ellas situaríamos los procedimientos que los alumnos usan para (re)configurar la tarea a partir de las explicaciones de los docentes, de cómo las interpretan y de cómo se desarrolla la interacción (qué actividades y acciones realizan, en qué marcos se insieren dichas acciones, etc.). Otras circunstancias que rodean las actividades que los alumnos llevan a cabo en el habla en la interacción están relacionadas con los regímenes interactivos legítimos en cada comunidad de práctica, los cuáles explican los usos lingüísticos de los participantes y dan cuenta de por qué se usa una lengua u otra para realizar una acción concreta o para dirigirse a un determinado participante.

En este sentido, el hecho de haber establecido que la acción mediada por un objetivo y unas herramientas fuera nuestra unidad de análisis del habla en la interacción nos ha permitido recurrir al concepto Goffmaniano de marcos para explicar cómo se iban construyendo las normas sociales de los usos lingüísticos en cada comunidad de práctica. En contextos multilingües como los construidos en las aulas de primaria que forman parte de nuestro corpus, un cambio en el curso de la acción (un cambio de marco de actuación) acostumbra a ir acompañado de un cambio de código. En comunidades de práctica monolingües como la observada en la universidad, los cambios de marco sólo quedan patentes cuando se analizan secuencialmente las acciones y las actividades que los aprendices llevan a cabo, puesto que los alumnos sólo usan la lengua meta. La construcción del aula como un espacio monolingüe (universidad), bi/tri-lingüe (escuela B) o bi/trilingüe que tiende hacia favorecer prácticas monolingües (escuela A) también explica los procedimientos usados por los alumnos para solucionar problemas de comunicación o revela la elección de una lengua preferente a otra para gestionar la tarea. Así, los estudiantes universitarios usan exclusivamente el inglés para realizar todas las actividades que les permiten realizar o gestionar la tarea y recurren a mecanismos como la mezcla de códigos o la paráfrasis para solucionar problemas en la comunicación, mientras que los estudiantes de la escuela B gestionan la tarea o reparan su discurso en otra lengua distinta a la lengua meta. En contraste con éstos últimos, el hecho de que la maestra de la escuela A use sólo el inglés para dirigirse a sus alumnos, legitima esta lengua como lengua

preferente en esa comunidad de práctica. Por ello uso de altemo de procedimientos de cambios de código y de sustitución léxica por parte de los aprendices y el hecho que las actividades de gestión de la tarea se hagan indistintamente en catalán o en inglés, demuestra que los niños están ahora en un momento de transición, de aprendizaje en que sus prácticas multilingües les sirven como herramientas para poder llegar a participar en prácticas monolingües en la lengua meta.

Por último, nuestro estudio ratifica la importancia que el análisis conversacional otorga al análisis secuencial de los datos desde una perspectiva émica. Por ejemplo, si examinamos el uso de las peticiones de clarificación que formulan los alumnos de nuestro estudio sin extraerlas del contexto en que se realizan, observaremos que sirven a objetivos comunicativos de orden diverso porque se insieren en distintos marcos de participación. Así, en el turno 2 del primer fragmento, Josep cuando se sitúa en el marco de realización de la tarea por primera vez, emplea la petición de ayuda como mecanismo para darse tiempo a pensar, a planificar su discurso. Esta observación sólo puede realizarse si se observa que en su siguiente turno (turno 4) se muestra dudoso, produce un falso inicio y se detiene sin completar su frase. Así pues, el turno 2 no activa ninguna acción de reparación del discurso o de gestión de la tarea. En contraposición, la petición de clarificación de Álex en el turno 3 del fragmento 2 sí es un mecanismo para atender a un problema en la comunicación. De nuevo, esta afirmación sólo es posible realizarla si analizamos su siguiente turno, en el cual el chico formula una petición de ayuda que lleva a los participantes a abrir una secuencia lateral (turnos 3-7) para resolverla.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Referencia EDU2010-17859.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86, 525-545.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. En M. E. Holquist (Ed.). C. Emerson y M. Holquist (trans.). Austin: University of Texas Press.
- Block, D. (2002). 'McCommunication' A problem in the frame for SLA. En D. Block y D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 117-133). London/New York: Routledge.

- Block, D. (2003). *The social turn in SLA*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Blommaert, J., Collins, J., y Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language and Communication*, 25, 197-216.
- Breen, M. P. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. En R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, F. B., y Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.
- Bygate, M., Skehan, P., y Swain, M. (2001). (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.
- Coulon, A. (1995). *Ethnomethodology*. London: Sage.
- Crookes, G. (1986). *Task classification: A cross-disciplinary review* (Technical Report No. 4). Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research.
- Crookes, G., y Rulon, K. (1988). Topic continuation and corrective feedback in nativenonnative conversation. *TESOL Quarterly*, 22: 675-681.
- Day, E. M. (2002). *Identity and the young English language learner*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dooly, M. (2009). *Doing diversity. Teachers' construction of their classroom reality*. Bern: Peter Lang.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, A., y Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A., y Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing!. *The Modern Language Journal*, 82, 91-94.
- Firth, A., y Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language learning as a social accomplishment: Elaborations on a "reconceptualized" SLA [Focus issue]. *The Modern Language Journal*, 91 (5), 800-819.
- Frawley, W., y Lantolf, J. P. (1984). Speaking as self-order: A critique of orthodox L2 research. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 143-159.

- Frawley, W., y Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be. *The Modern Language Journal*, 82, 83-90.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organisation of experience*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grice, H.P.(1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. (Eds.), *Syntax and Semantics Vol 3: Speech Acts* (pp. 41-58) . Nueva York: Academic Press.
- Hall, J. K. (1995). (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16, 206-232.
- Hall, J. K. (2004). Language learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88, 607-612 .
- Hutchby, I., y Wooffitt, R. (1998). *Conversational analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (2), 137-162.
- Kasper, G. (1997). 'A' stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, 307-312.
- Kramsch, C. (2006). The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (1), 99-110.
- Lantolf, J. (1996). SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!" *Language Learning*, 46, 713-749.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. En C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (pp. 33-46). London: Continuum.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. En H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York academy of sciences*, 379: 259-78.

- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 377-93). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. H. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 318-323.
- Long, M. H. (1998). SLA: Breaking the siege. *University of Hawaii Working Paper in English as a Second Language*, 17, 79-129.
- Long, M. H., y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26/1, 27-55.
- Masats, D. (2008). *El discurs dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera: Una aproximació interactivista al procés de construcció de tasques comunicatives*. Tesis inédita. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masats, D., Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2007a). When the activity shapes the repertoire of second language learners. En L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar y L. Martí (Eds.), *EUROSLA Yearbook: Volume 7* (pp. 121-147). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Masats, D., Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2007b) Understanding how interactional dynamics structures acquisition. Comunicació presentada en el pannel "What does CA can tell us about SLA?" organitzado por S. Pekarek en *EuroSLA 17*, New Castle (Regne Unit), 11- 14 septiembre de 2007.
- Miller, J. (2004). Social languages and schooling: The uptake of sociocultural perspectives in school. En M. R. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (pp. 113-146). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mondada, L., y Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.
- Nicolson, H. (2002). Interpreting teacher talk in culturally diverse schools: The significance of critical realist and social constructionist understandings. Comunicació presentada al *Annual meeting of the Australian Association for Research in Education Conference*, Brisbane, Qld. Es pot consultar a: <http://www.aare.edu.au/02pap/nic02194.htm>
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31, 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nussbaum, L., y Unamuno, V. (Eds.). (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development*. New York: Cambridge University Press.
- Palenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. En V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User* (pp. 257-302). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1), 3-21.
- Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A North American view. *Language Teaching Research*, 1 (1), 48-72.
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal*, 89 (3), 339-352.
- Pica, T., Kanagy, R., y Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. En G. Crookes y S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Vol 1. (pp. 9-34). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Plough, I. y Gass, S. (1993). Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure. En G. Crookes y S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Vol 1. (pp. 35-56). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Poullisse, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach. *The Modern Language Journal*, 81, 324-328.
- Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rampton, B. (1997). Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81 (3), 329-333.
- Reinhardt, J. (2012). Accommodating divergent frameworks in analysis of technology-mediated L2 interaction. En M. Dooly y R. O'Dowd (Eds.) *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges* (pp. 45-77). Bern: Peter Lang.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. A L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J.M. Atkinson, y J. Heritage, (Eds) *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sachs, Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., y Olsher, D. (2002). Conversational analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.
- Schieffelin, B., y Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sealey, A., y Carter, B. (2004). *Applied linguistics as social science*. London: Continuum.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). "Task" as research construct. *Language Learning*, 55 (3), 533-570.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Slimani-Rolls, A. (2005). Rethinking task-based language learning: What we can learn from the learners. *Language Teaching Research*, 9 (2), 195–218.
- Schutz, A. (1953). Common sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14, 1-38.
- Schutz, A. (1962). *Collected papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Thorne, S. L. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. A J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.219–244). Oxford: Oxford University Press.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for analysis of mind. A V. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Zuengler, J., Ford, C., y Fassnacht, C. (1998). Analyst eyes and camera eyes: Theoretical and technological considerations in 'seeing' the details of classroom interaction. *CELA Technical Report*. State University of New York, Albany: Center for English Learning and Achievement. Es pot consultar a: <http://cela.albany.edu/analysteyes/index.html>
- Zuengler, J., y Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?. *TESOL Quarterly*, 40, 35-58.

Apéndice 1: Materiales para la tarea:

Hallar las diferencias entre dos dibujos (tarea bidireccional de vacío de información)



Apéndice 2: Simbología usada en la transcripción

1.	Preguntas:	
	Sí/No	/
	Wh+	?
2.	Otro tipo de entonación	
	Afirmativa	\
	Suspensión	—
3.	Pausas	
	corta	
	bastante larga	
	duración en segundos	<nº>
4.	Solapamientos	
	=texto hablante A=	
	=texto hablante B=	
5.	Interrupciones (frase inacabada)	texto_
6.	Alargamiento de un sonido:	texto :

7.	Intensidad	
	Forte (fuerte)	{(F) texto}
	Piano (débil)	{(P) texto}
8.	Cambio de lengua	
	Catalán	<i>texto</i>
	Español	texto
9.	Datos incomprensibles	XXX
10.	Fragmento dudoso	{(?) texto}
11.	Risa	{@ texto}
12.	Transcripción fonética aproximada	/+textot+/
13.	Información relevante para el análisis	<u>texto</u>
14.	Comentarios del transcriptor	[texto]
15.	Traducción	[Traducción: texto]