

“WE ARE A GOOD TEAM”: EL CONTRATO DIDÁCTICO EN PAREJAS DE APRENDICES DE LENGUA EXTRANJERA*

NATALIA EVNITSKAYA

JUAN CARLOS ACEROS**

Universitat Autònoma de Barcelona

ABSTRACT. *The present article tackles interactions in a CLIL classroom from a conversational perspective. We pretend to examine a particular type of a relation, called a didactic contract, established between students while they carry out in-class communicative activities. In concrete, we are interested in observing two aspects of the contract that can take place between pupils who perform pair tasks. First, it is its characterization (appearing, establishing and functioning conditions). Second, it is its role in students' foreign language learning. The analyzed interactions were recorded in a public educational centre situated in Barcelona Metropolitan (Spain). The analysis shows the didactic contract between peers to be a flexible and temporary phenomenon that can favor target language learning.*

KEYWORDS: *CLIL, pair work, didactic contract, foreign language learning.*

RESUMEN. *El presente artículo aborda las interacciones en un aula AICLE desde una perspectiva conversacional. Pretende examinar un tipo de relación, llamado contrato didáctico, que se establece entre alumnos durante la realización de actividades comunicativas de clase. En concreto, interesa observar dos aspectos de este contrato que puede tener lugar entre alumnos que realizan tareas en pareja. El primero es su caracterización (condiciones de aparición, establecimiento y funcionamiento). El segundo es su rol en el aprendizaje de la lengua extranjera. Las interacciones analizadas fueron grabadas en un centro educativo público, localizado en Barcelona Metropolitana (España). El análisis muestra que el contrato didáctico entre pares es un fenómeno flexible y temporal que puede favorecer el aprendizaje de la lengua meta.*

PALABRAS CLAVE: *AICLE, trabajo en parejas, contrato didáctico, aprendizaje de la lengua extranjera.*

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo analizamos una serie de situaciones que ocurren en parejas de estudiantes que realizan tareas comunicativas en un aula de Aprendizaje Integrado de Con-

tenidos y Lengua (AICLE)¹. Este enfoque está siendo ampliamente utilizado para favorecer la adquisición simultánea de conocimientos disciplinares y lingüísticos en discentes de diversas edades. Su efectividad se ha analizado desde diferentes frentes (Mohan 1986; Pérez-Vidal 1998; Masih 1999; Naves y Muñoz 1999; Nikula 2007). En el grupo de investigación GREIP de la Universitat Autònoma de Barcelona nos hemos esforzado por efectuar un examen desde el punto de vista conversacional. Las páginas que siguen muestran un análisis de este tipo en el que nos ha interesado estudiar las tareas comunicativas del enfoque AICLE que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

Para realizar la interpretación de las interacciones hemos reformulado el concepto de contrato didáctico (Brousseau 1980). Por tal motivo, en la primera parte de este artículo introduciremos al lector en dicha noción y propondremos una adaptación para los propósitos de nuestro estudio. Posteriormente, presentaremos los detalles de la actividad investigativa realizada, las preguntas que nos hemos planteado, la descripción de los participantes, los datos y el contexto en que éstos han sido recogidos para después realizar su análisis. Finalmente sugerimos que el establecimiento del contrato didáctico entre estudiantes que trabajan en parejas en un aula AICLE puede favorecer el aprendizaje de la LE en la medida en que abra posibilidades para su uso efectivo.

2. LA NOCIÓN DE CONTRATO DIDÁCTICO

A la hora de comprender las dinámicas que ocurren dentro de la institución educativa, los investigadores hacen uso de un conjunto de categorías que organizan la complejidad social que afrontan. Una de estas categorías es la de “rol”, con la cual se hace referencia a las actividades, actitudes, obligaciones y privilegios adscritos a personas que ocupan una cierta posición social. Los roles sociales no se presentan en el vacío, sino que están entrelazados con otros roles. Así, por ejemplo, dentro de la institución escolar el rol de profesor presupone enseñar mientras el de alumno, estudiar. Aunque el auge de las pedagogías activas ha sometido a revisión y crítica el rol del docente y del discente, lo cierto es que en toda relación de carácter didáctico existen actores que asumen el papel de “expertos” o guías de otros que aún no han alcanzado un alto nivel de competencia en determinadas materias o procedimientos.

En el sistema educativo este tipo de relación docente-discente puede presentarse en niveles distintos. Por supuesto, el primero de ellos se corresponde con las posiciones tradicionales del profesor y del alumno. En algunas sociedades no-occidentales esta es la única configuración posible (Mackey y Silver 2005); sin embargo, en contextos más cercanos a nosotros es normal considerar que los estudiantes a veces también establecen relaciones didácticas mutuas. Así, dentro del contexto escolar se pueden observar interacciones “experto”-“no experto” que tienen lugar entre estudiantes que trabajan colectivamente, ya sea mediante un sistema de tutorías o de trabajo colaborativo. A continuación examinamos cada uno de estos tres niveles con la intención de definir un tipo de interacción que nos interesa analizar, el llamado “contrato didáctico”.

El concepto de “contrato didáctico” fue elaborado e introducido en el campo de la didáctica de las matemáticas por Brousseau (1980) para describir el primer nivel que hemos mencionado. La noción se refiere a “esos hábitos del profesor esperados por parte del alumno y esos comportamientos del alumno esperados por parte del profesor” (Brousseau 1980: 180). Según Brousseau, en el contrato didáctico, el docente tiene el papel de “experto” que además de conocimientos profundos y suficientes sobre los temas que enseña cuenta con diferentes habilidades para organizar y gestionar las actividades en el aula, mientras que el alumno asume el papel de “no experto” y permite al docente guiarle y ayudarlo. Este contrato se presenta como una colección de reglas en gran parte implícitas que afectan tanto al discente como al docente y que influyen en el trabajo de ambos. El autor insiste que dicho sistema de obligación recíproca está asociado con la emergencia de problemas relacionados con los contenidos de la asignatura durante el proceso educativo. Esos dos elementos -el contrato y los problemas- constituyen lo que se denomina situación didáctica de la enseñanza-aprendizaje (Brousseau 1997).

Como puede suponerse, lo que Brousseau entiende por “contrato didáctico” no es un tipo de relación exclusiva del aula de matemáticas. En las clases de lenguas, las dificultades que afronta el aprendiz se convierten en una oportunidad de aprendizaje gracias a este tipo de relación especial con su profesor (De Pietro, Matthey y Py 1989). Así, por ejemplo, los temas seleccionados por los docentes para conversar con sus alumnos de primaria ofrecen un andamiaje lingüístico que favorece la producción oral en la lengua meta (LM) semejante al de los nativos (Oliver 2000)². Sin embargo, esta relación del tipo “experto”-“no experto” también puede suponer algunos problemas. Es bien conocido que los profesores de lenguas tienen un control estricto sobre *output* de sus estudiantes, lo que reduce las oportunidades de estos últimos de arriesgarse a cometer errores en la conversación (Oliver 2000). La asimetría en el aula, preestablecida y asumida como dada por ambas partes, puede provocar que el alumno adopte un rol pasivo y, en lugar de desarrollar competencias de aprendizaje autónomo, espere que el docente le transmita todo el contenido necesario para aprobar la asignatura. Esto también puede ocurrir cuando las pautas asociadas a cada posición resultan demasiado rígidas (Brousseau 1997).

Una forma de minimizar dichos efectos negativos es la utilización de tutorías entre aprendices (Baudrit 2000; Falchikov 2001; Giménez 2006). Nos ubicamos aquí en un segundo nivel interactivo que no ha sido tenido en cuenta por Brousseau. En él, los alumnos-tutores actúan como “asistentes” de los docentes (Topping 1996) que aconsejan a sus compañeros de clase, les dan explicaciones, les corrigen o les proporcionan herramientas lingüísticas necesarias para que resuelvan el problema que afrontan y culminen la tarea con éxito (Bernié 2007). En dichas situaciones, los estudiantes más competentes en un tema se encargan de ayudar a sus iguales cuando éstos encuentran dificultades de aprendizaje (Falchikov 2001).

En comparación con el contrato didáctico entre profesor y alumno, el vínculo entre el tutor y el tutelado es más simétrico. En muchos casos esto ocurre gracias a los lazos de amistad entre los participantes, el clima de confianza y la experiencia social positiva (Bruffee 1993; Ellis 2003). Sin embargo, cuando los aprendices desempeñan el papel de

tutor ven alterada su posición previa de igualdad con otros alumnos (Baudrit 2000). El patrón relacional -preestablecido por definición ya que las actividades y normas son asignadas de antemano por el docente y los alumnos deben asumirlas- es parecido a las conversaciones informales entre nativos y no nativos. En tales casos la asimetría en el manejo de la segunda lengua (L2) no es siempre relevante, pero sí resulta, por lo menos, omnipresente y los hablantes pueden orientarse hacia ella en cualquier momento (Kurhila 2001). En situaciones experimentales se ha encontrado que dicha orientación está acompañada de un rol dominante asumido por el “experto” y de una renuncia del control sobre la comunicación por parte de los “no expertos” (Oliver 2002).

Si buscamos relaciones más simétricas o igualitarias, es necesario examinar un tercer nivel de formalidad de las relaciones didácticas en el aula. Nos referimos a cuando los discentes realizan tareas en cooperación con sus compañeros, en grupo o en pareja. Estas situaciones son ahora comunes en las aulas de lenguas. En ellas la interacción puede considerarse exploratoria ya que los participantes expresan sus ideas en la lengua meta más libremente (aunque muchas veces con bajo nivel de elaboración), tienen menos miedo de cometer errores (Long y Porter 1985; Varonis y Gass 1985; Mercer 1995) y llevan a cabo más procesos de negociación del significado, en comparación con parejas nativo-nativo y nativo-no nativo (Oliver 2002). De esta manera los aprendices entran en interacciones distintas a las que desarrollan con el profesor o durante la tutela. Las mismas son beneficiosas para la adquisición de la lengua, debido a que les permiten obtener *input* comprensible (Swain y Lapkin 1998), modificar sus intervenciones para hacerse entender y obtener retroalimentación ante sus intentos de expresarse en la lengua meta (Oliver 1998, 2002).

Este tercer tipo de “contrato didáctico”, *a priori*, es simétrico porque tiene lugar entre pares que están en proceso de aprendizaje. Aquí no hablamos de “seguir instrucciones” o de “dar conocimientos”, sino de colaborar activamente entre iguales en el uso de la LM y en la co-construcción del conocimiento acerca de ella (Swain y Lapkin 1998). Puede hablarse aquí de “andamiaje mutuo” o “andamiaje colectivo” [*collective scaffolding*] (Donato 1994); proceso en el cual cada interlocutor sirve de entorno de aprendizaje para sus compañeros de tal forma que todos ellos se guían y orientan mutuamente hacia nuevos conocimientos lingüísticos y habilidades comunicativas más complejas (Brooks y Donato 1994).

El “andamiaje mutuo” parece ser un fenómeno bastante frecuente dentro de las actividades de aprendizaje colaborativo en las aulas de L2 y LE (Brooks y Donato 1994; Alcón 2001; Sato 2001; Cañada y Molinos 2004-2005). Sin embargo, sospechamos que en este contexto también pueden aparecer otras relaciones que no son tan simétricas. Cuando los alumnos trabajan colectivamente, en determinados momentos se asignan, asumen o rechazan el rol de docente o de aprendiz. Lo hacen hetero- o auto-categorizándose como “expertos” o “no expertos” en la lengua meta (Escobar 2002). Dichos procesos pueden ser estudiados a partir de lo que dicen los aprendices; es decir, del contenido y significado que construyen, de las formas lingüísticas que utilizan y del modo como lo presentan a sus

interlocutores (Unamuno y Codó 2007). Precisamente son tales casos los que llaman nuestra atención. Para ellos proponemos el concepto de “contrato didáctico entre estudiantes”.

En el presente artículo nos interesa observar dos aspectos del contrato didáctico entre alumnos que trabajan en parejas. El primero es su caracterización (sus condiciones de aparición, establecimiento y funcionamiento). El segundo es su rol en el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los estudiantes. Para abordar estos temas, nos hemos planteado tres preguntas principales: (a) ¿En qué momento surge el contrato didáctico?, (b) ¿Quién lo propone y quién lo establece?, y (c) ¿Quién lo aprovecha y bajo qué condiciones?

3. METODOLOGÍA

En torno a las interacciones entre estudiantes que aprenden una L2 mediante la realización de tareas conjuntas existe una tradición considerable de estudios experimentales (entre otros figuran los trabajos de Pica y Doughty 1988; Poulisse, Bongaerts y Kellerman 1990; Van den Branden 1997; Oliver 1998, 2000, 2002; Mackey y Oliver 2002; Mackey y Silver 2005; Lee 2005). En ellos se han puesto a prueba aspectos tales como la edad y el sexo de los participantes, la composición de las parejas, etc., en relación con la mejora de la comprensión y producción oral en la L2. Sus resultados han sido de gran utilidad para determinar la importancia de variables y elementos contextuales que pueden influir significativamente en la adquisición de lenguas por parte de niños y adolescentes.

Estas investigaciones se caracterizan por un marcado acento en el resultado cuantitativo del trabajo en parejas y tienden a desatender su carácter social, dinámico y procesual. En otras palabras, proporcionan poca información sobre cómo los aprendices interactúan espontáneamente y cómo la comunicación misma les sirve de contexto didáctico. Ambos elementos son, a nuestro juicio, fundamentales para entender lo que es el “contrato didáctico entre estudiantes” y la manera como funciona. Para recuperarlos, hemos recurrido a otra línea de investigación que empieza a popularizarse con los trabajos de Firth y Wagner (Firth 1996; Wagner 1996; Firth y Wagner 1997) en la cual se propone el análisis conversacional (AC) para estudiar interacciones realizadas en LE o los procesos formales de aprendizaje de L2 o LE.

La perspectiva conversacional se ha distanciado de trabajos más psicolingüísticos (por ejemplo, Gass y Varonis 1985; Varonis y Gass 1985) y ha recibido el apoyo entusiasta desde estudios socioculturales entre los que pueden especialmente mencionarse los de Wertsch (1985), Lantolf y Donato (Aljaafreh y Lantolf 1994; Appel y Lantolf 1994; Brooks y Donato 1994; Donato 1994; Donato y MacCormick 1994; Lantolf y Pavlenko 1995; Lantolf 2000) y Swain y Lapkin (1998, 2000). Su metodología se ha vuelto habitual en el campo de la lingüística aplicada (Gajo y Mondada 2000; Mori 2002, 2004, 2007; Kasper 2004; Gardner y Wagner 2004; Markee 2004; Mondada y Pekarek 2004; Seedhouse 2004; Richards y Seedhouse 2005; Hosoda 2006; Park 2007) y ha sido utilizada por los grupos de investigación GREIP y CLIL-SI/GREIP de la Universitat Autò-

noma de Barcelona para el estudio de aulas que funcionan de acuerdo a la perspectiva AICLE (Escobar 2002; Nussbaum 2004; Horrillo 2006; Corredera 2007; Escobar y Nussbaum 2008).

El AC es una aproximación empírica a las interacciones sociales que ocurren en contextos naturales (Kotler y Swartz 1996). Como herramienta para el estudio del habla real, es aplicable también a intercambios más formales, por ejemplo, a los que suceden en el aula (Firth 1996). Dichas interacciones son grabadas en audio y/o video, transcritas usando una serie de convenciones y segmentadas en turnos de habla como unidad básica de análisis (Atkinson y Heritage 1984). El examen de estos datos se hace de manera detallada y secuencial (Nussbaum 2006), procurando dejar de lado la posición “externa” del investigador y recuperar la perspectiva de los participantes (Firth y Wagner 1997; Antaki y Widdicombe 1998): el significado de cada turno se deriva de lo que el siguiente hablante haga con él (Wagner 1996). Dicho procedimiento se sigue con la intención de describir la organización secuencial de la conversación y su construcción social (Firth 1996; Mondada y Pekarek 2004), así como de encontrar los patrones recurrentes y las estructuras del uso de la lengua (Atkinson y Heritage 1984)³.

Siguiendo esta segunda tradición, proponemos un acercamiento conversacional a las interacciones entre parejas de estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera. El examen realizado atiende fundamentalmente a una serie de intervenciones de los hablantes y pone poca importancia a las características sociológicas, demográficas o etnográficas de los participantes o del escenario en el cual ocurre la interacción (Lazaraton 2003). Aunque presentamos alguna información sobre las condiciones de realización de este estudio (lugar y fechas de recogida de los datos, caracterización de la institución, de los participantes, etc.), la secuencia de turnos de habla -y sus efectos sobre los hablantes- es lo que se tendrá en cuenta como contexto de la interacción y como fuente de información para su interpretación (Brooks y Donato 1994; Firth 1996; Mori 2007).

En la misma vía, la identificación de los estudiantes a partir de su edad, sexo, nivel académico o procedencia no serán centrales para nuestro análisis. Más adelante se consiguen datos al respecto, pero las interpretaciones giran en torno a la relevancia que para los hablantes tiene su experticia en la lengua que aprenden o en la tarea que realizan. Nos interesa rastrear las identidades hacia las que los aprendices están orientados (Antaki y Widdicombe 1998; Hosoda 2006), buscando la presencia de las categorías “experto” o “no experto” que utilizan, implícita o explícitamente. Las mismas pueden revelarse en actividades como preguntar/responder, proponer tareas/realizarlas, dar instrucciones/seguirlas (Nussbaum 2001) así como a través del uso de correcciones y reparaciones: peticiones de aclaración, confirmaciones, comprobaciones de la comprensión y repeticiones (propias o del interlocutor). Estos modificadores del habla se asocian en la literatura a la negociación del significado (Oliver 1998, 2002), pero también son tenidos en cuenta por los analistas conversacionales (véase, por ejemplo, Wagner 1996; Kurhila 2001; Hosoda 2006).

Las anteriores consideraciones acerca del contexto comunicativo y de las identidades de los hablantes son especialmente útiles para responder a las dos primeras preguntas que nos hemos propuesto. El examen secuencial de la conversación hace posible

encontrar el momento en el que surge el “contrato didáctico entre estudiantes” y la atención prestada a las categorizaciones ayuda a definir quién lo propone y quién lo establece. La perspectiva conversacional también permite ofrecer una visión particular sobre el aprovechamiento de las tareas AICLE en términos de aprendizaje.

El AC no nos provee de una teoría de la adquisición de lenguas, pero es coherente con las aproximaciones a la enseñanza de las lenguas que, desde la década de los 70, presuponen que el uso de la LE es un prerequisite para su adquisición (Wagner 1996). La perspectiva AICLE puede ser incluida dentro de estas aproximaciones, en la medida en que considera que el lenguaje -concebido como discurso que acontece en el contexto de prácticas sociales- es un medio de aprendizaje que cumple su función a través de la comunicación (Mohan 1986). El AC es cercano a esta visión sobre el aprendizaje de la lengua, la cual se entiende como una actividad socialmente situada (Brooks y Donato 1994; Mori 2007), como un conjunto dinámico de recursos que los hablantes emplean para realizar y comprender acciones sociales (Firth y Wagner 1997), cuya adquisición no puede ser analizada sin considerar su uso en la interacción (Mori 2007).

A partir de este reconocimiento, el presente estudio se basa en una secuencia didáctica de tareas comunicativas creada por el grupo de investigación CLIL-SI/GREIP dentro del proyecto ArtICLE⁴. Las mismas tenían por objetivo mejorar las habilidades de los alumnos para trabajar de manera cooperativa, incrementar sus conocimientos en el área de las ciencias naturales y desarrollar habilidades sociales y comunicativas suficientes para hablar sobre los contenidos de la asignatura, tanto en parejas como en presentaciones formales frente a sus compañeros de la clase.

La secuencia didáctica se aplicó en siete clases de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en una de Primaria durante los cursos académicos 2004-2005 y 2005-2006 en diferentes centros educativos públicos en Cataluña (España). El tema tratado era la selva amazónica y su estado problemático actual. La secuencia consistía en tres tareas, compuestas, en algunos casos, por varias subtareas. Las Tareas 1 y 3 se ejecutaban en una sola clase, mientras que la Tarea 2 se llevaba a cabo durante tres clases consecutivas.

En la Tarea 1 se hizo uso de la técnica de aprendizaje cooperativo llamada “rompecabezas” (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney y Snapp 1978). En este tipo de actividades la información completa sobre un tema objeto de estudio se reparte entre los diferentes miembros de un mismo equipo de estudiantes. Así, cada uno de ellos tiene solamente una parte del contenido. Su responsabilidad es la de leer un texto en la lengua meta, comprenderlo y memorizarlo junto con otros alumnos que, en el aula, tienen la misma información. Una vez que cada estudiante se hace “experto” en la parte que le ha correspondido, la comparte con los otros miembros de su equipo para reconstruir el texto original en su totalidad. Esto significa que cada uno es responsable de “enseñar” a su equipo lo que ha aprendido previamente y de “aprender” lo que estos le enseñen (Kagan 1985). En la secuencia que estamos describiendo esta técnica ha sido adaptada para el trabajo en parejas. Su primera etapa coincidía con la subtarea T1-A y la segunda con la subtarea T1-B. Las dos debían realizarse en inglés. En la última parte de la Tarea 1 (sub-

tarea T1-C) los estudiantes completaban un test individual (en la LE) sobre el contenido estudiado.

En las dos primeras clases que correspondían a la Tarea 2 los estudiantes continuaban trabajando en parejas y buscaban información en Internet para profundizar el tema de las selvas tropicales y para responder a una serie de preguntas sobre: (1) la flora y la fauna en peligro de extinción, (2) la deforestación y el cambio climático y (3) la población nativa (subtareas 2A-1 y 2A-2). Durante este trabajo, el uso de la LE era deseable aunque no obligatorio; los estudiantes podían comunicarse en la lengua de su preferencia. El resultado de su búsqueda conducía a la preparación de un poster con propuestas para mejorar la situación en la Amazonía (subtarea 2B, ejecutada durante una clase). Dicho poster debía ser presentado oralmente, y en la LE, al resto de los compañeros en la última clase de la secuencia (Tarea 3).

Mientras las parejas realizaban las tareas colaborativas antes mencionadas, sus interacciones eran grabadas en audio⁵. Para procurar que la situación didáctica fuera lo más natural posible, la secuencia de tareas se aplicaba durante el horario ordinario de clase de LE y estuvo a cargo de sus profesores de inglés habituales.

Los datos que analizamos aquí corresponden al desarrollo de las subtareas 2A-1 y 2A-2. Se extraen de una aplicación de la secuencia didáctica llevada a cabo en febrero de 2005 en un instituto público de educación secundaria localizado en una ciudad del Área Metropolitana de Barcelona. Los participantes son cuatro alumnos de cuarto año de ESO, con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. La primera pareja está compuesta por dos chicos: Jordi, que tiene un perfil académico alto y un nivel de inglés superior a la media de la clase, influenciado por su contacto con la LM fuera del horario escolar. Su compañero, Eric, muestra un rendimiento académico intermedio y su nivel de competencia con respecto al grupo-clase es intermedio-bajo. La segunda pareja está formada por dos chicas. Ambas tienen un rendimiento en inglés intermedio y su profesor las considera “buenas alumnas” y trabajadoras. Los cuatro son autóctonos y pueden considerarse bilingües, ya que utilizan catalán y castellano como sus primeras lenguas (L1) tanto en el ámbito familiar como escolar. Para estos estudiantes la participación en la secuencia didáctica era la primera experiencia de trabajo bajo el modelo AICLE.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El primer fragmento analizado ocurre al principio de la tarea 2A, antes mencionada. En él puede apreciarse a uno de los chicos (Eric), dictando la dirección de una página *web* que el otro (Jordi) repite mientras escribe en el ordenador:

Fragmento 1 (situación 1)⁶

26 ERI: chan- (2) ted (..) chanted- [leyendo y dictando el nombre de la página]

27 JOR: chanted. [escribiendo]

28 ERI: learning.

29 JOR: learning.

- 30 ERI: punt. com.
31 JOR: **punt com. barra, Eric tonto, barra, gay.**
32 ERI: **et fotré una hòstia Jordi i ploraràs?**
33 JOR: £in English please.£
34 ERI: I'll give you an hòstia and you::- (.) and you::-
35 JOR: will cry.
36 ERI: will cry.

Las construcciones paralelas que aparecen en las líneas 26-27, 28-29 y 30-31 indican que los aprendices cooperan de manera estrecha en la realización de la tarea (Wagner 1996). Tal situación se mantiene hasta que Jordi se desmarca, haciendo una broma sobre su compañero (turno 31). Lo hace reformulando la dirección de Internet dictada por Eric. De esta manera, suspende momentáneamente la búsqueda de información, se aleja de los objetivos de la tarea y deja de utilizar la lengua meta. Su pareja, molesto, contesta en la L1, desligándose aún más del desarrollo de la actividad.

El alejamiento de la tarea es un fenómeno corriente -aunque no prevalente- en el trabajo en parejas. Por ejemplo, los estudios de Bryan (1974) y de Lee, Kelly y Nyre (1999) demuestran que en las clases de diferentes materias los alumnos pasan hasta un 25% del tiempo asignado en actividades no relacionadas con el contenido. En un estudio más reciente, Horrillo (2006) encuentra que durante las tareas AICLE los aprendices pasan solamente un 10% de su tiempo fuera de la tarea. Durante este lapso resuelven problemas de disciplina, hablan acerca de la apariencia personal, los conocimientos generales o sentido del humor de sus compañeros, hacen bromas o charlan con otros estudiantes. Sin embargo, los resultados revelan que los aprendices continúan utilizando la LE (en promedio hasta el 25% del tiempo). Así, ellos siguen aprovechando otras actividades para ejercitarse en su uso.

En el fragmento que analizamos, Jordi y Eric están fuera de la tarea, pero además han dejado de utilizar la lengua meta. El aprovechamiento de la situación para el aprendizaje requiere que vuelvan sobre sus pasos. Jordi -quizá también para amilanar los efectos de su propia broma- hace un primer movimiento que los lleva de nuevo al entorno AICLE. Lo hace entre risas y usando palabras habituales de cualquier profesor de inglés: “£in English please.£” (línea 33). Así, además de intentar un regreso al uso de la LE, se posiciona como enseñante y asigna al otro el rol de alumno. Tal distribución de papeles re-estructura la relación entre los aprendices.

Nos parece especialmente importante destacar que Jordi propone el contrato a su compañero como una suerte de “juego en inglés”. Esto puede indicar que no necesariamente espera del otro una aceptación de la posición de “no experto”. Su intervención no es imperativa; hecho que puede haber contribuido a evitar la posible resistencia de Eric y a facilitar el establecimiento de una situación didáctica. En efecto, este estudiante podía haber rechazado su papel de aprendiz, pero no lo hace. Por el contrario, se toma en serio la solicitud, acepta su rol de alumno y trata de cumplirlo, a pesar de las dificultades que acarrea.

Los alargamientos silábicos y las repeticiones al final del turno 34, cuando Eric intenta traducir su enunciado originalmente hecho en la L1, pueden entenderse como una carencia de conocimiento lingüístico de la LM que no le permite acabarlo y que amenaza con romper la comunicación. El turno 35, desde dicha perspectiva, sería el ofrecimiento de un *input* comprensible por parte de Jordi que Eric utiliza posteriormente para superar un obstáculo lingüístico (Oliver 1998, 2002). También puede interpretarse como una reparación con la cual quien se ha posicionado como “experto” intenta expresar lo que su compañero quiere decir. Tal acción es frecuente cuando resulta obvio que un hablante tiene dificultades para encontrar la palabra que desea (Hosoda 2006) y, en el caso que analizamos, ayuda a que los dos aprendices retornen al uso de la LE. De esta manera, Eric y Jordi utilizan activamente la lengua para coordinar de nuevo sus acciones y para reorientarlas hacia la tarea AICLE que habían abandonado.

Ahora bien, una cuestión que nos parece relevante es que la situación didáctica, una vez establecida, no resulta invariable. Para empezar a reflexionar en esta dirección, veamos la segunda parte de la misma interacción que comienza cuando los chicos empiezan a trabajar (líneas 38-39), después de una secuencia lateral provocada por la broma.

Fragmento 1 (situación 2)

- 37 JOR: *si es que*::- () chaval.
 38 ERI: rainforest (4) Georges (..) George (.) much much.
 39 JOR: do the::- (.) please, please work.
 40 (13) [escriben en el ordenador; se escuchan los ruidos de fondo]
 41 ERI: you should walk walk ()
 42 (10)
 43 JOR: *no hay nada. eh?*
 44 ERI: *busca.* (2)
 45 you search the information, I read with a:- with a:-
 46 [with a () the information in the exercise=
 47 JOR: [() document.
 48 ERI: =but for ↑ me (.) you read the ↑ page=
 49 JOR: >yes yes yes.<=
 50 ERI: =and then answer the question.
 51 JOR: =[you have to make one.
 52 ERI: [I read the question.
 53 ai ai ↑ (2) speak you th:- the answer.
 54 JOR: <I speak you.>

Según los comentarios de las transcriptoras, los alumnos pasan un tiempo escribiendo en el ordenador. En el turno 43 Jordi dice descontento que no encuentra nada que les pueda ayudar a realizar la tarea. A partir de ese momento se observa que los papeles de los aprendices están invertidos, si los comparamos con los que tienen en la primera situación examinada. En las líneas 44 a 48 es evidente que Eric asume el rol de docente y ejecuta acciones típicas de dicho rol. En primer lugar, puede apreciarse el uso del

imperativo (“busca”) para dirigirse a Jordi, quien en este caso ha sido hetero-categorizado como aprendiz. Lo que hace Eric es dividir el trabajo a realizar, asignando responsabilidades concretas a su compañero y ayudándole así a seguir con la tarea a pesar de la dificultad con la cual se ha encontrado.

La inversión de los papeles en el nuevo contrato didáctico no ocurre automáticamente. El silencio que encontramos después de la orden sugiere que Jordi no acepta de manera inmediata el nuevo rango del otro. El siguiente turno de Eric nos ayuda a reforzar dicha interpretación. Su intervención ofrece una instrucción más detallada en la lengua meta (líneas 45 y 46), con la cual intenta conducir la actividad de su compañero, haciendo más clara o, por lo menos, más insistente la consigna. Es evidente que construir su enunciado y buscar las formas necesarias en inglés le exige mucho esfuerzo. Las auto-reparaciones y los alargamientos silábicos muestran esta dificultad. Sin embargo, Eric supera el obstáculo y consigue formular completamente su enunciado (línea 46). Aunque una intervención de Jordi se solapa con la suya no renuncia al turno y así conserva su posición. En las líneas siguientes la misma es mantenida mediante el uso de la LM, con que intenta asegurarse de que está siendo efectivamente comprendido. Esto se percibe en las comprobaciones de la comprensión que aparecen en las líneas 48, 50, 52 y 53 y que son interpretadas como tales por Jordi, quien manifiesta abiertamente que sigue a su compañero y se mantiene en la posición de “no experto”.

Nótese, en cualquier caso, que dichas comprobaciones no giran en torno a problemas con la LM. Estos turnos son semejantes a los que ocurrirían en cualquier conversación cotidiana en la que dos personas tratan de asegurarse de estar coordinadas, utilizando los métodos habituales de organización de la conversación (Hosoda 2006). Adicionalmente, la interacción lleva a Eric a practicar activamente la lengua, lo que aumenta la posibilidad de que la tarea genere efectos positivos sobre su aprendizaje. El impacto probable sobre el proceso de Jordi es menos evidente. Como ya hemos comentado, en un principio este estudiante parece resistirse a suscribir el contrato. Sin embargo, progresivamente se deja conducir por su compañero. En el turno 47 una intervención suya se solapa con el enunciado de Eric y es incomprensible. Si tenemos en cuenta la única palabra audible, podemos suponer que el primero va admitiendo lo que el otro le dice, ya que en la línea 48 Eric continúa precisando la consigna - “you read the ↑ page”. Aunque su instrucción no fue acabada debido a una interrupción por parte de Jordi, esta última no altera la secuencia de indicaciones. Jordi parece aceptar la distribución de roles y la asignación del trabajo, puesto que expresa su acuerdo varias veces y de manera rápida en la lengua meta (“>yes yes yes.<”). Dada su posición, no necesita de un uso intensivo del inglés, pero sus intervenciones son adecuadas y eficaces. Constantemente retroalimenta a su compañero, mostrándole verbalmente que le entiende y haciendo posible la co-construcción de la tarea.

En las líneas 50 y 52 el contrato se ha consolidado. Eric sigue con su papel de conductor y enfatiza el posicionamiento de cada participante y las condiciones del contrato didáctico: Jordi-alumno (al encontrar la información en las páginas *web*) tiene que con-

testar las preguntas que Eric-profesor leerá. En el solapamiento que ocurre en este momento (líneas 51 y 52) Jordi refuerza el contrato, especificando que es Eric quien debe hacer las preguntas. Lo mismo ocurre en las últimas dos líneas del fragmento, cuando Eric reformula la consigna y Jordi responde repitiendo lentamente la misma idea.

Consideramos importante subrayar que en las dos situaciones examinadas el contrato didáctico surge de repente -concretamente cuando uno de los alumnos afronta un obstáculo- y desaparece de la misma manera. Esto quiere decir que el contrato, tal como lo enfocamos aquí, no está institucionalizado, ni es prolongado como la tutoría. Si se lo compara con el contrato entre el docente y sus alumnos en el aula tradicional, el establecido entre Eric y Jordi es negociable y flexible, ya que depende totalmente de los participantes y su voluntad de aceptarlo. Además, como hemos podido ver en este fragmento, durante un corto intervalo (menos de un minuto) los estudiantes cambian los papeles de profesor y aprendiz y admiten la posibilidad de hacerlo con naturalidad.

Lo anterior no quiere decir que el contrato didáctico entre estudiantes sea volátil. De hecho, se mantiene operativo en la medida en que sea útil para los hablantes. En el caso de la pareja cuya conversación hemos analizado ayuda a organizar la interacción y a distribuir el trabajo. Simultáneamente, crea oportunidades para que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta y la usen para coordinarse de cara a la realización adecuada de la tarea. El contrato entre Jordi y Eric se extiende durante varios turnos. Como se puede ver más tarde, en las líneas 102-105, Eric sigue realizando su papel de enseñante, verificando en qué trabaja Jordi-aprendiz que busca la información y justifica sus movimientos frente a su “profesor”.

Fragmento 1 (situación 3)

- 102 ERI: what you do? (2) why you change the page?
 103 JOR: °°*no. No aquí () chaval.*°°
 104 ERI: in English please (.) I don't understand you.
 105 JOR: this page doesn't work. (my English is excellent.)

En otras palabras, lo que queremos defender es que el contrato didáctico entre estudiantes es lo suficientemente flexible como para adaptarse a los requisitos de la tarea y responder a las necesidades coyunturales de los aprendices. Estos últimos son quienes deciden, interactivamente, en qué momento debe suscribirse el acuerdo y cuáles son sus “cláusulas”. Para profundizar en esta cuestión vamos a analizar la conversación entre una pareja de alumnas durante la misma tarea que realizaban Eric y Jordi, pero en un estadio algo más avanzado de la actividad. Allí, las estudiantes empiezan a buscar información en Internet para responder a la siguiente consigna: “Find the name of at least one of each of the following groups of animals: insects, worms, fishes, birds and mammals”. Pero de repente surgen algunas dudas relacionadas con el procedimiento a seguir y las chicas intentan solucionarlas:

Fragmento 2 (situación 1)

- 55 CAR: what exercise +ekzersiz+? I don't understand this. eh?
56 MON: we have to:: (.) find the name o:f (..) five (.) *cinco* (.) ai ↑ ai
cinco (.)
57 at least (.) *al menos* (.) one of this (.) one (.) *al menos* one.
58 CAR: but only with the:? with-
59 MON: yes.
60 CAR: we have today?
61 MON: yes.
62 CAR: ↑ ah (.) ok.
63 MON: insect (.) [an-
64 CAR: [and we have to write?
65 MON: an- an- a spider.
66 CAR: or we have to write?
67 MON: no. no.
68 CAR: no?
69 (1.5)

Este fragmento nos interesa especialmente porque se estructura en torno a una serie de peticiones de clarificación con las que Carme trata de asegurarse que comprende a Montse. A través de estas peticiones una de las hablantes se auto-categoriza como “no experta” con insistencia. La situación empieza cuando Carme pide a su compañera una aclaración de la tarea. En ese momento ella manifiesta su falta de comprensión (“I don't understand this.”) y se dirige a Montse con una demanda de ayuda suficientemente evidente. Esta última acepta su posicionamiento como “experta” y se orienta hacia el papel de enseñante.

En adelante, cada petición de clarificación en las líneas 58 y 60 puede interpretarse como la primera parte de un par adyacente (Schegloff y Sacks 1973) cuya respuesta está predeterminada. Las breves intervenciones de Montse no hacen más que confirmar la información general sobre la consigna que Carme ya posee de antemano y que ambas comparten (razón por la cual es posible que las peticiones se muestren incompletas desde un punto de vista gramatical: no es necesario que se formulen en su totalidad para ser comprensibles). El proceso se extiende hasta la línea 62, cuando Carme manifiesta haber entendido.

A partir de la línea 63 Montse da muestras de iniciar la tarea: menciona el primer grupo de animales que deben buscar e incluye a las arañas en él (línea 65). Suponemos que de esta forma ella quiere renunciar al papel de “experta” y recuperar su anterior rol de estudiante que sigue las instrucciones dadas por el profesor de la asignatura. Si podemos escucharla en su intento de identificar ejemplos de insectos es, quizá, porque quiere que Montse participe con ella en la actividad. En este sentido, no le da instrucciones sino que, de cierta manera, la invita a cooperar.

Carme, por su parte, interrumpe a su compañera en la línea 64 volviendo a preguntar sobre el procedimiento a seguir. ¿Continúa con sus anteriores peticiones de clari-

ficación o se ha sentido interpelada al ver que su compañera inicia la búsqueda? ¿Cree acaso que Montse le pide que escriba lo que ella dice y por eso le pregunta “and we have to write?”? No podemos contestar de una manera segura a tales preguntas. Tampoco podemos saber a ciencia cierta si las negaciones de Montse (línea 67) son una respuesta a las inquietudes de Carme o un reconocimiento de su propio error, una vez ha caído en la cuenta de que las arañas no son insectos. Lo que sí podemos decir es que la incertidumbre se subsana con un silencio prolongado en la línea 69. Montse no responde a la petición de clarificación de su compañera, pero esta última tampoco insiste. Parece existir un reconocimiento mutuo de que no es necesario escribir el resultado de la búsqueda.

Como puede advertirse, en el fragmento las estudiantes no afrontan un problema lingüístico o de comunicación. Pretenden resolver una confusión con respecto a la tarea y lo hacen utilizando sistemáticamente la LE. En su explicación de lo que deben hacer, Montse recurre a diferentes estrategias. Una de ellas es la traducción de algunas palabras clave a la L1. Dicho procedimiento, que puede verse como una dificultad para expresarse en la LM, es más bien la manera cómo la alumna procura mantener una comunicación significativa con los recursos que tiene a su disposición (Firth y Wagner 1997). Varios estudios con aprendices de L2 que llevaban a cabo tareas colaborativas han encontrado que ellos utilizaban su L1 para comprender las consignas y el contenido de la tarea, para gestionar la actividad de acuerdo con sus necesidades y para mantener la atención sobre sus objetivos (Anton y DiCamilla 1998; Swain y Lapkin 2000). Esto es lo que hace Montse: intenta que la labor que realiza con su compañera siga teniendo el mismo sentido para ambas. Lo anterior es fundamental para que puedan emprender una acción conjunta; sin esta comprensión la cooperación no es factible. Por ello Montse se esfuerza tan visiblemente: no solo alterna el uso de la L1 y la LE, sino que también utiliza el énfasis y la repetición en las líneas 56 y 57. Trata de iniciar una co-construcción de los objetivos del trabajo, proporcionados en un principio por el profesor (Brooks y Donato 1994). Dicha co-construcción se extenderá por varios turnos. De hecho, aunque Montse intenta finalizar el contrato en la línea 63, sus implicaciones no desaparecen del todo hasta la línea 69, cuando ya no hay demandas explícitas de ayuda por parte de Carme. En otras palabras, el contrato didáctico sigue activo hasta este momento, a pesar de que una de las chicas ya se focaliza en el contenido integrado de la tarea mientras que la otra precisa los detalles de su realización.

De la situación anteriormente analizada también podemos resaltar que el contrato didáctico entre estudiantes no es siempre propuesto por el más aventajado o por el que tiene más claro el procedimiento a seguir. Cualquiera de los miembros de la pareja, en virtud de sus necesidades, puede proponer el acuerdo. A su vez, cualquiera de ellos puede pedir su finalización; por lo que el contrato es ciertamente bidireccional. Sin embargo, esto no es un atributo intrínseco de la relación entre “pares”, sino el producto de una negociación. No es hasta que las dos partes acuerdan iniciar o finalizar el contrato que el sistema de obligación recíproca se establece o deja de existir.

La situación siguiente nos permite apreciar de nuevo dicho fenómeno. La examinaremos como un ejemplo más de la simetría negociada del contrato, así como otra

muestra de su carácter dinámico. La interacción empieza justo después del silencio con el cual se cierra la situación anterior. Ahora las dos estudiantes se encuentran coordinadas y ejecutan conjuntamente la tarea; pero pronto comienza una nueva distribución de papeles:

Fragmento 2 (situación 2)

- 70 CAR: find there an in- +an+ (.) insect +insekt+. worm. >yo que sé que es worm.<
- 71 MON: mira (.) put +pat+ page- +pag+ (..) ↑ ah (.) eso: de los pavos. (3) no?
- 72 CAR: yes, yes. (1) very good.
- 73 MON: we are a good team.
- 74 CAR: and (.) tell me (2) the other, the other.
- 75 MON: a (common fly) (.) no?
- 76 CAR: Yes. the penguin.
- 77 MON: ↑ ah. yo siempre () the (common fly) como animal.
- 78 CAR: ai. [lo dice en el tono de reproche]
- 79 MON: ↑ ai (.) the- the peregrine falcon. (2) no?
- 80 CAR: yes. (3) eagle.
- 81 (3).
- 82 MON: ↑ ah (.) insect. no?
- 83 CAR: **no. això és lo que mengem. (3) veus?**
- 84 MON: **val i ara (.) perfecta. ho tenim⁸.**

En la línea 70 Carme re-lee una parte de la consigna y anuncia que ha encontrado una palabra desconocida (“>yo que sé que es worm<”). Su intervención acelerada constituye una especie de nota al margen, producida en la L1, que no recibe reparación apreciable por parte de Montse. Esta última sigue enfrascada en la búsqueda de información y trata de orientar a Carme hacia la realización de la tarea. En concreto, le indica dónde encontrar información útil (“mira (.) put +pat+ page- +pag+”).

Ahora bien, aunque Montse dirige la acción de Carme, afronta dificultades lingüísticas al expresarse en inglés (empieza su enunciado en la lengua meta, pero lo finaliza en la L1) y pide su aprobación después de un silencio de 3 segundos al final de la línea 71. Este hecho podría interpretarse como un intento fallido de asumir el rol del docente, así como una oportunidad para que Carme se re-posicione en la relación. Para hacerlo confirma la propuesta de Montse y la evalúa positivamente (“very good.”) (72), solicita más información en la línea 74, da retroalimentación en la 76 y trata de asegurarse de que ha sido entendida (“veus?”). Su posición de “experta” también se manifiesta en una corrección en el turno 83 con la que rectifica claramente la forma como Montse utiliza el contenido que estudian (la clasificación de un insecto como ave). De nuevo, las alumnas no están orientadas a problemas lingüísticos (en este caso léxicos), sino al objetivo de la tarea. Ellas necesitan precisión al elaborar las respuestas, lo que, a su vez, depende de la comprensión mutua.

En este caso, como en los analizados anteriormente, podemos apreciar el carácter dinámico y bidireccional del contrato establecido entre aprendices. No solamente se da una inversión secuencial de los papeles (que permite a cada estudiante ocupar el rol de profesor y de alumno de manera alternativa), sino que cualquiera de las participantes puede proponer dicho cambio en la relación. El cambio ocurre gracias al uso de algunas reparaciones, como las peticiones de clarificación, y se ve reforzado por la retroalimentación positiva. Dichas transformaciones del *input*, sin embargo, no parecen ser simplemente activadas para prevenir una ruptura de la comunicación (Wagner 1996). Forman parte de un proceso interactivo en el que se intenta definir lo que la tarea significa para las hablantes.

En el último fragmento esto se hace especialmente notorio en esfuerzos para que el contrato didáctico sea lo más igualitario posible. Mientras que Jordi en la línea 33 lo hace con un juego, Montse lo intenta señalando que ellas trabajan juntas y lo hacen bien (“we are a good team.”). El uso del pronombre “we” y la palabra “team” definen el carácter colectivo de la empresa que adelantan. No es una de ellas la que actúa bajo las órdenes de la otra, sino que lo hacen grupalmente. Su relación no es la de un jefe y un subordinado, sino la de un equipo; un buen equipo. Sin embargo estos recursos retóricos no eliminan el contrato. Si examinamos los enunciados de Montse, vemos que se muestra como “no experta”: al nombrar un insecto o un ave cada vez pide la confirmación de Carne (75, 79 y 82).

Los esfuerzos activos por construir la simetría entre los estudiantes, junto con el dinamismo de la relación, su bidireccionalidad y el carácter intercambiable de las posiciones son algunas de las características del contrato didáctico entre pares. Como hemos dicho, esta forma de interacción surge ante problemas concretos. Los mismos, en principio, pueden ser tanto comunicativos, como de contenido o de procedimiento. En nuestros datos han aparecido fundamentalmente problemas del último tipo. Frente a ellos, los hablantes proponen y se orientan hacia las categorías de “experto” y “no experto”, utilizando sistemáticamente la LM (en ocasiones en combinación con la L1) para favorecer la comprensión mutua, la coordinación, la re-construcción de los objetivos de la tarea y su cumplimiento. Resaltando detalles de estos fenómenos, podemos dar respuesta a las preguntas que nos hemos formulado al principio del artículo.

5. CONCLUSIONES

A través del análisis hemos ido descubriendo un conjunto de datos que responden a las preguntas planteadas. Como se recordará, nos preocupa saber (a) en qué momento surge el contrato didáctico, (b) quién lo propone y quién establece y (c) a quién favorece. Respecto a la primera cuestión es evidente que el contrato didáctico aparece ante problemas que se presentan a los estudiantes en el desempeño de su tarea. Los obstáculos que motivan el establecimiento del contrato no son necesariamente lingüísticos. En efecto, tal como ocurre en las conversaciones cotidianas entre hablantes de una L1, las ambi-

güedades, las intervenciones incompletas, la falta de fluidez y los errores no son siempre tratados como problemáticos (Hosoda 2006). En nuestros datos la orientación de los participantes hacia la experticia lingüística de alguno de ellos es especialmente clara en el primer fragmento. En los demás, la relación contractual tiende a ser invocada cuando un miembro de la pareja duda sobre el procedimiento que realiza o cuando desea gestionar la actividad en curso, distribuir el trabajo o motivar a su compañero/a. Esto significa que en el contrato la identidad de “experto” está menos orientada a reparar la lengua que a motivar o conducir las acciones del otro/a. Tales actividades no son estrictamente lingüísticas, pero crean oportunidades para que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta y la usen para coordinarse entre sí.

Una vez expuesto lo anterior, ante una situación problemática ¿quién propone y quién establece el contrato? Para responder a esta segunda pregunta hay que tener en consideración que la distribución de papeles estudiada no aparece como una imposición ineludible, en comparación con el contrato entre profesor y alumno en el aula tradicional. Puede ser objeto de resistencia o al menos de negociación (como en el caso de Eric y Jordi en las líneas 43-47); así pues, el contrato didáctico entre estudiantes no determina roles estables para los aprendices. Quien se orienta hacia el rol de “experto” puede posteriormente orientarse (o ser orientado) hacia el de “no experto” y viceversa. La posibilidad de alternar posiciones en el contrato permite que la relación de igualdad entre compañeros no desaparezca del todo. Que esto sea así es muy importante desde el punto de vista didáctico. La simetría puede favorecer que alumnos de primaria que aprenden lenguas se sientan más cómodos al iniciar procesos de negociación del significado con no-nativos que cuando trabajan en pareja con un nativo (Oliver 2002).

El criterio para establecer el contrato es fundamentalmente práctico, no está basado en la autoridad. Los papeles no vienen impuestos por un principio de superioridad: no es el estudiante más aventajado (designado por el profesor o por el investigador) quien impone el contrato. En unas ocasiones el alumno “no experto” puede proponer la distribución de papeles. Esto ocurre en la primera situación didáctica que tiene lugar entre Carme y Montse: cuando una alumna afronta un obstáculo, ella misma admite su posición de “no experta” y se dirige a su compañera con la petición de ayuda explícita. Su interlocutora, al aceptar el cambio en las posiciones, asume las responsabilidades de profesora y las cumple hasta que se supera el obstáculo. Dicha tendencia se encuentra también en otros tipos de interacciones. Así, Hosoda (2006), al examinar conversaciones informales entre hablantes de japonés como L1 y L2, muestra que los nativos solo empiezan a corregir a sus interlocutores si éstos solicitan su intervención y ayuda como “expertos” o cuando surgen problemas de intercomprensión. Lo mismo observa Kasper (2004) en las interacciones entre nativos y aprendices de alemán como LE.

Ahora bien, el contrato no es siempre propuesto por el “no experto”. El “experto” también puede iniciar el posicionamiento. Sin embargo, dicha autocategorización suele estar acompañada de algunas estrategias conversacionales que, una vez más, protegen la simetría de la relación entre los pares. Kurhila (2001) resalta cómo en interacciones entre hablantes que tienen el finlandés como L1 y los que lo tienen como L2 los primeros pro-

curan que las correcciones que hacen a los segundos no sean interpretadas como tales; al hacerlas tratan de no comportarse como maestros en situaciones no didácticas. En nuestro estudio, si bien el contrato didáctico puede proponerse de manera explícita, los participantes recurren a estrategias que reducen el impacto del cambio de papeles. Es así como surge, por ejemplo, la invitación a jugar en inglés en el caso de Eric y Jordi y la categorización del trabajo en parejas como un “equipo” en el caso de Montse y Carme.

En definitiva, el contrato didáctico que surge en situaciones que los estudiantes problematizan puede ser propuesto tanto por el alumno que se encuentra ante el obstáculo (el “no experto”), como por aquel que sabe cómo superarlo (el “experto”). Pero a tal reconocimiento hay que añadir uno más: que un estudiante se posicione como “experto” o “no experto” no constituye de inmediato una relación contractual de carácter didáctico. En este sentido obsérvese el primer fragmento de Eric y Jordi. Allí, el tono relajado, con el cual se sugiere la distribución asimétrica de papeles, favorece el cambio de estatus recíproco; pero no es hasta que el “aprendiz” se toma la propuesta en serio y asume su papel que se establece el sistema de obligaciones mutuas. Por tal motivo, puede distinguirse entre “proponer el contrato” y “establecerlo”. Debe reconocerse entonces que encontrar un obstáculo y solicitar ayuda no significa que ya exista un contrato didáctico. Este último sólo aparece cuando el estudiante interpelado asume su nueva posición y refuerza a la vez la posición del otro.

En relación a la tercera pregunta del presente estudio, es necesario apuntar algunos elementos respecto a cómo el contexto interaccional y las identidades de “experto” y “no experto” pueden afectar el aprendizaje de lenguas. El análisis realizado nos muestra que para que el contrato didáctico pueda convertirse en una oportunidad de aprendizaje es necesario que los participantes se reconozcan actuando como profesor y alumno. Esto puede parecer evidente, pero debe ser resaltado. Es fundamental que el estudiante que afronta un problema entienda que requiere la ayuda de sus compañeros y no tenga vergüenza de manifestarlo. Además, es necesario que los alumnos “competentes” frente a esta situación sean conscientes de que pueden ayudar a sus pares.

El reconocimiento de la asimetría es un paso importante para el establecimiento del contrato. Así, se inaugura una situación didáctica de aprendizaje que es potencialmente favorable para los participantes, pero que para ser realmente positiva necesita de unas condiciones. En concreto, tiene que ser lo suficientemente flexible como para que ambos miembros de la pareja puedan aprovecharla. Dicha condición, aunque en principio es característica del trabajo cooperativo en parejas, puede ser difícil de conseguir.

En la interacción entre Jordi y Eric es éste último el que más se beneficia de la situación creada. Al ejercer el papel de “no experto” y más tarde de “experto” este estudiante se esfuerza y trata de expresarse en la lengua meta. En la segunda situación analizada, además, intenta incorporar al otro y seguir con la ejecución de la tarea. Gracias a la ayuda de su compañero y a su propia disposición para la comunicación, supera dificultades lingüísticas que encuentra en su camino de aprendizaje. Debemos tener en cuenta que su nivel de competencia en inglés no es muy alto. Sin embargo, participa mucho más que Jordi, cuya

competencia es mayor. El contrato ofrece a Eric una posibilidad de mejorar su rendimiento a través de la práctica comunicativa que él desde principio aprovecha.

Lo anterior no quiere decir que Jordi se encuentre en desventaja absoluta. Como ya hemos comentado, sus intervenciones, aunque menores en número, son adecuadas y eficaces. Este estudiante se ejercita en la coordinación de su acción y de su comunicación mediante el uso de la LE. Algo parecido ocurre en el caso de Carme y Montse. Cuando cada una de ellas asume el rol de “no experta” y se deja guiar por su compañera, no abandona el inglés. Las alumnas emplean tres de las competencias básicas de la lengua meta, enfatizando a veces sobre la escucha y otras veces sobre el habla o la lectura. Así, se intercalan en el ejercicio coordinado de la conversación; se benefician alternadamente de la posibilidad de comprender el *input* ofrecido por su compañera y de la oportunidad que tienen para producir *output* comprensible (Oliver 2002). Adicionalmente, construyen el significado de su trabajo de una manera que trasciende sus propias intenciones individuales y comportamientos (Firth y Wagner 1997). No simplemente negocian el sentido de lo que dicen, sino el objetivo mismo de lo que hacen (Brooks y Donato 1994), utilizando para ello los recursos que les provee una lengua extranjera.

Todo lo dicho hasta ahora es especialmente relevante cuando se recuerda que en la tarea 2A los estudiantes no están obligados a expresarse en inglés. Por tal motivo, de ellos se esperaba un empleo escaso de la lengua meta. Dadas sus limitadas competencias en esta lengua, la expectativa era que recurrieran a la L1 para hacer posible la comunicación y la realización satisfactoria de la tarea. Sin embargo, análisis posteriores indican lo contrario. Así, por ejemplo, Corredera afirma:

Diversos estudios [...] que han analizado el trabajo en grupos muestran que, cuando los alumnos tienen una tarea precisa que realizar, la LE es usada. Esta tarea 2A(1) pone de relieve el hecho de que cuando los estudiantes no están supervisados por el profesor también están haciendo cosas con la lengua. Uno de los sentimientos compartidos entre los profesionales de la educación es el miedo a realizar tareas de este tipo, ya que puede ocasionar que los alumnos hablen en L1, hagan ruido o no atiendan a la realización de la tarea. Tal y como se puede comprobar [...] los estudiantes están realizando una tarea concreta y sin control del profesor sus interacciones se producen mayoritariamente en inglés (Corredera 2007: 15-16).

Desde nuestro punto de vista el contrato didáctico puede ser una de las variables que influye en la ocurrencia de tal fenómeno. Su establecimiento añade a la situación didáctica ese elemento de “control” que, en principio, desaparece con la ausencia del profesor.

Para responder a la última pregunta de manera más profunda y completa es necesario tener datos adicionales que revelen si el contrato didáctico efectivamente ha sido positivo. En este sentido, puede resultar oportuno utilizar un diseño de investigación que incluya la aplicación de pre- y post-tests (Oliver 1998) o la realización de estudios longitudinales (Mori 2007). También sería interesante y útil contar con la evaluación hecha por el profesor o con información sobre cómo los estudiantes utilizan, en otros contex-

tos, los conocimientos adquiridos en la secuencia didáctica. Sin embargo, consideramos que las interpretaciones antes consignadas hablan bien sobre el contrato didáctico entre alumnos y sobre las condiciones favorables para su desarrollo, así como para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren expresar nuestro agradecimiento a las Doctoras Luci Nussbaum Capdevila y Cristina Escobar Urmeneta por su ayuda en la revisión de este texto y a los evaluadores anónimos de RESLA por sus valiosos comentarios, así como a las transcriptoras de las grabaciones utilizadas para la realización del presente trabajo.

NOTAS

* "WE ARE A GOOD TEAM": THE DIDACTIC CONTRACT IN PAIRS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS.

** Correspondence to: Natalia Evnitskaya, Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Edifici G5 Administració i Despatxos, Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Spain. E-mail: Natalia.Evnitskaya@uab.cat.

1. Este artículo está escrito dentro del marco del proyecto de investigación ArtICLE, *Tasques col·laboratives i aprenentatges lingüístics i acadèmics en aules "AICLE" inclusives de ciències en llengua estrangera* (ARIE 2004-210060 y 2005-10056) y forma parte de la producción de los grupos GREIP y CLIL-SI/GREIP (Universitat Autònoma de Barcelona).
2. Algo parecido puede ocurrir en interacciones entre hablantes nativos adultos (no necesariamente maestros) que actúan como "expertos" y niños que aprenden una segunda lengua (Mackey y Silver 2005); así como entre los aprendices y nativos de la misma edad (Oliver 1998). Sin embargo, en cumplimiento de su rol pedagógico los profesores siguen ofreciendo más soporte a sus estudiantes que los nativos, por ejemplo, dándoles una mayor cantidad de retroalimentación (Oliver 2000).
3. El AC no debe ser confundido con otras metodologías cualitativas interesadas por la lengua en uso, en particular con la etnografía de la comunicación, la sociolingüística interaccional o el análisis del discurso (Mori 2007). Para la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes 1964, 1972; Hymes 1974) la lengua es un recurso cultural que puede ser usado de manera competente por los hablantes con fines comunicativos. Los acontecimientos que le interesa analizar a los etnógrafos de la comunicación requieren una implicación prolongada en la comunidad investigada, así como numerosas fuentes de datos, metodologías, informantes y una descripción amplia del entorno cultural (Davis y Henze 1998). Un ejemplo de este tipo de trabajos es el artículo de Duff (2002). La sociolingüística interaccional (Gumperz 1982), por su parte, recoge aportes de la etnografía de la comunicación y de otras perspectivas (incluido el AC) y los relaciona con la teoría social (como los trabajos de Bourdieu o Foucault) para proponer interpretaciones más amplias del fenómeno comunicativo, especialmente cuando este ocurre en situaciones de desigualdad sociocultural (como un ejemplo de investigaciones sociolingüísticas en contextos escolares, véase Blyth 1995). El interés por las interpretaciones amplias, que trascienden el contexto local e interpersonal de las conversaciones, es también característico del análisis del discurso. Lo que intenta el analista del discurso es hipotetizar sobre la función, los propósitos y las consecuencias del lenguaje (Wetherell y Potter 1996). Para tal efecto, no solamente usa datos conversacionales, sino que recurre a otros textos con los que puede estudiar la manera como el discurso produce y construye el significado (Kotler y Swartz 1996). Un trabajo de este tipo es el de Pennycook (2001). Tales aproximaciones a la comunicación humana se distinguen del AC por tener en consideración un contex-

to más amplio que el netamente interactivo, por establecer una relación explícita con la teoría social y por examinar los efectos, no solo de la conversación, sino de otras formas de expresión del discurso.

4. Los materiales utilizados en la secuencia didáctica se pueden consultar en: <http://www.cilisi.org/index.php?module=htmlpages&func=display&pid=10>.
5. La recogida de datos la parte del cual se utiliza en este artículo ha sido realizada por Cristina Escobar y Antonio Sánchez. La transcripción de las grabaciones estuvo a cargo de Floren Arilla, Anna Corredera, Natalia Evnitskaya y Aurora Rincón.
6. Los símbolos utilizados en las transcripciones son una adaptación de las convenciones propuestas por Gail Jefferson (Atkinson y Heritage 1984):

ERIC:	Las iniciales en mayúsculas seguidas de :	corresponden al pseudónimo del alumnado
?	Secuencia tonal ascendente	
.	Secuencia tonal descendente	
,	Secuencia tonal con una pausa semejante a una coma	
(.)	Pausa muy corta	
(..)	Pausa media	
(2.0)	Pausa cronometrada	
>hola<	Emisión acelerada	
<hola>	Emisión desacelerada	
so lapamiento	Solapamiento entre dos hablantes	
[solapamiento		
()	Fragmento inaudible	
(hola)	Fragmento dudoso	
£hola£	Enunciado acompañado de risas	
<u>hola</u>	Énfasis	
°hola°	Emisión en voz más baja que el habla circundante	
↑ hola	Entonación ascendente	
↓ hola	Entonación descendente	
ho:la	Alargamiento silábico	
hol-	Interrupción del discurso	
hola=	Enlace entre dos emisiones	
=hola		
+ola+	Transcripción fonética aproximada	
hola	Negrita para enunciados en catalán	
<i>hola</i>	<i>Cursiva</i> para enunciados en castellano	

7. Traducción al castellano: 32 ERI: te daré una hostia Jordi y llorarás.
8. Traducción al castellano: 83 CAR: no. esto es lo que comen. (3) ves?
84 MON: vale y ahora (.) perfecto. lo tenemos.

REFERENCIAS

- Alcón, E. 2001. “Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula”. *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Eds. S. Pastor Cesteros y V. Salazar García. Alicante: Universidad de Alicante. 5-45.
- Aljaafreh, A. y J.P. Lantolf. 1994. “Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development”. *The Modern Language Journal* 78 (4): 465-483.
- Antaki, Ch. y S. Widdicombe, eds. 1998. *Identities in Talk*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Anton, M. y F. DiCamilla. 1998. "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Canadian Modern Language Review* 54: 314-342.
- Appel, G. y J.P. Lantolf. 1994. "Speaking as Mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks". *The Modern Language Journal* 78 (4): 437-452.
- Aronson, E., C. Stephan, J. Sikes, N. Blaney y M. Snapp. 1978. *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Atkinson, J.M. y J. Heritage. 1984. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baudrit, A. 2000. *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Bernié, J.P. 2007. "L'apprentissage est une activité sociale et le langage est son «milieu»". *Seminario impartido en el Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona (Bellaterra), 25-27 de junio de 2007*. (sin publicar).
- Blyth, C. 1995. "Redefining the boundaries of language use: the foreign language classroom as a multilingual speech community". Ed. C. Kramsch. *Redefining the boundaries of language study*. Boston: Heinle. 145-184.
- Brooks, F.B. y R. Donato. 1994. "Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks". *Hispania* 77: 262-274.
- Brousseau, G. 1980. "L'échec et le contrat". *Recherches* 41: 177-182.
- Brousseau, G. 1997. *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques 1970-1990*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bruffee, K.A. 1993. *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Bryan, T.C. 1974. "An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities* 7: 26-34.
- Cañada, M.D. y Ll. Molinos. 2004-2005. "La reflexión sobre la lengua: análisis de una tarea en cooperación". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 17-18: 51-64.
- Corredera, A. 2007. "Uso de la lengua extranjera en tareas para aprender ciencias en inglés: ¿hablan en inglés?". Ponencia en el *XXV Congreso Internacional de AESLA, Universidad de Murcia, 19-21 de abril de 2007*. (sin publicar).
- Davis, K.A. y R.C. Henze. 1998. "Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics". *Journal of Pragmatics* 30: 399-419.
- De Pietro, J.F., M. Matthey y B. Py. 1989. "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Eds. D. Weil y H. Fugier. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur. 99-124.
- Donato, R. 1994. "Collective scaffolding in second language learning". *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Appel. Norwood, NJ: Ablex. 33-53.
- Donato, R. y D. MacCormick. 1994. "A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation". *The Modern Language Journal* 78 (4): 453-464.

- Duff, P. 2002. “The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream”. *Applied Linguistics* 23: 289-322.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, C. 2002. “Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Mosaico* 8: 23-30.
- Escobar, C. y L. Nussbaum. 2008. “Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE”. *MIRADAS Y VOCES. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Red de investigación LLERA*. Coords. A. Camps y M. Milian. Barcelona: Graó. 159-178.
- Falchikov, N. 2001. *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Firth, A. 1996. “On the discursive accomplishment of “normality”: On lingua franca English and conversation analysis”. *Journal of Pragmatics* 26: 237-259.
- Firth, A. y J. Wagner. 1997. “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research”. *The Modern Language Journal* 81: 237-259.
- Gajo, L. y L. Mondada. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Gardner, R. y J. Wagner, eds. 2004. *Second language conversations*. London: Continuum.
- Gass, S. y E. Varonis. 1985. “Task Variation and Normative-Nonnative Negotiation of Meaning”. *Input in Second Language Acquisition*. Eds. S. Gass y C. Madden. Rowley, MA: Newbury House. 149-161.
- Giménez, E. 2006. “Peer tutoring in a university context”. Tesina no publicada. Universidad de Barcelona.
- Gumperz, J.J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. y D.H. Hymes, eds. 1964. “The ethnography of communication”. *American Anthropologist* 66 (6) part 2: 133-136.
- Gumperz, J.J. y D.H. Hymes, eds. 1972. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell.
- Horrillo, Z. 2006. “A Study of the On-task and Off-Task Activity Carried Out During a CLIL Task”. Tesina no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hosoda, Y. 2006. “Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations”. *Applied Linguistics* 27: 25-50.
- Hymes, D.H. 1974. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kagan, S. 1985. “The dimensions of cooperative classroom structures”. *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Eds. R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck. New York: Plenum. 67-96.
- Kasper, G. 2004. “Participant orientation in German conversation-for-learning”. *The Modern Language Journal* 88 (4): 551-567.

- Kottler, A. y S. Swartz. 1996. "El análisis de la conversación ¿qué es?, ¿podemos usarlo los psicólogos?". *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Comps. A.J. Gordo y J.L. Linaza. Madrid: Visor. 115-131.
- Kurhila, S. 2001. "Correction in talk between native and non-native speaker". *Journal of Pragmatics* 33 (7): 1083-1110.
- Lantolf, J. P., eds. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. y A. Pavlenko. 1995. "Sociocultural theory and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 108-124.
- Lazaraton, A. 2003. "Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research?". *The Modern Language Journal* 87 (1): 1-12.
- Lee, C. 2005. *Language Output, Communication Strategies, and Communicative Tasks: In the Chinese Context*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Lee, S.W., K.E. Kelly y J.E. Nyre. 1999. "Preliminary Report on the Relation of Students' On-Task Behavior With Completion of School Work". *Psychological Reports* 84 (1): 267-272.
- Long, M.H. y P.A. Porter. 1985. "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition". *Tesol Quarterly* 19 (2): 207-228.
- Mackey, A. y R. Oliver. 2002. "Interactional feedback and children's L2 development". *System* 30: 459-477.
- Mackey, A. y R. Silver. 2005. "Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore". *System* 33: 239-260.
- Markee, N. 2004. "Zones of Interactional Transition in ESL Classes". *The Modern Language Journal* 88 (4): 583-596.
- Masih, J., ed. 1999. *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. Grantham: Grantham Book Services Ltd.
- Mercer, N. 1995. *The Guided Construction of Knowledge: Talk among Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mohan, B. A. 1986. *Language and Content*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Mondada, L. y S. Pekarek. 2004. "Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom". *The Modern Language Journal* 88 (4): 501-518.
- Mori, J. 2002. "Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom". *Applied Linguistics* 23: 323-347.
- Mori, J. 2004. "Negotiating Sequential Boundaries and Learning Opportunities: A Case from a Japanese Language Classroom". *The Modern Language Journal* 88 (4): 536-550.
- Mori, J. 2007. "Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis, and Foreign Language Pedagogy". *The Modern Language Journal* 91: 849-862.

- Naves, T. y C. Muñoz. 1999. “Experiencias AICLE en España”. *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Eds. D. Marsh y G. Langé. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 131-144.
- Nikula, T. 2007. “Speaking English in Finnish content-based classrooms”. *World Englishes* 26 (2): 206-223.
- Nussbaum, L. 2001. “El discurso en el aula de lenguas extranjeras”. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Eds. L. Nussbaum y M. Bernaus. Madrid: Síntesis. 137-172.
- Nussbaum, L. 2004. “De cómo aprender lenguas y contenidos curriculares actuando”. *Aula de innovación educativa* 129: 20-23.
- Nussbaum, L. 2006. “La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas”. *Trascrivere la lingua. Transcrivir la lingua. De la Filología al Análisis Conversacional*. Eds. Y. Bürki y E. De Stefani. Berna: Peter Lang. 195-218.
- Oliver, R. 1998. “Negotiation of meaning in child interactions”. *The Modern Language Journal* 82 (3): 372-386.
- Oliver, R. 2000. “Age differences in negotiation and feedback in classroom and pair-work”. *Language Learning* 50 (1): 119-151.
- Oliver, R. 2002. “The patterns of negotiation of meaning in child interaction”. *The Modern Language Journal* 86: 97-111.
- Park, J. 2007. “Co-construction of Nonnative Speaker Identity in Cross-cultural Interaction”. *Applied Linguistics* 28 (3): 339-360.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pérez-Vidal, C. 1998. “Towards Multilingualism: Content and Language Integrated Instruction in Spain”. *Future scenarios in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Eds. D. Marsh, B. Marshland y A. Maljers. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 54-62.
- Pica, T. y C. Doughty. 1988. “Variations in Classroom Interaction as a Function of Participation Pattern and Task”. *Second Language Discourse: A Textbook of Current Research*. Ed. J. Fine. Norwood, NJ: Ablex. 41-55.
- Poullisse, N., T. Bongaerts y E. Kellerman. 1990. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publication.
- Richards, K. y P. Seedhouse, eds. 2005. *Applying conversation analysis*. London: Palgrave-Macmillan.
- Sato, T. 2001. “Learner Interaction during Pair Communication Activities in University Japanese-as-a-Foreign-Language Classrooms: An ‘Emic’ Perspective on Peer Interaction”. *Papers from National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL) Fourth Annual Conference, April 6-8 2001*. [Documento de Internet disponible en <http://www.councilnet.org/papers/Sato.doc>].
- Schegloff, E. y H. Sacks. 1973. “Opening up closings. Methodical Bases of Interaction”. *Semiotica* 8 (4): 289-327.

- Seedhouse, P. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Swain, M. y S. Lapkin. 1998. "Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together". *The Modern Language Journal* 82 (3): 320-337.
- Swain, M. y S. Lapkin. 2000. "Task-based second language learning: the uses of the first language". *Language Teaching Research* 4: 251-274.
- Topping, K.J. 1996. *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education (SEDA Paper 95)*. Birmingham: Staff and Educational Development Association.
- Unamuno, V. y E. Codó. 2007. "Categorizar a través de habla: la construcción interactiva de la extranjería". *Discurso & Sociedad* 1 (1): 116-147. [Documento de Internet disponible en <http://www.dissoc.org/>]
- Van den Branden, K. 1997. "Effects of negotiation on language learners' output". *Language Learning* 47: 589-636.
- Varonis, E.M. y S.M. Gass. 1985. "Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning". *Applied Linguistics* 6: 71-90.
- Wagner, J. 1996. "Foreign language acquisition through interaction: A critical review of research on conversational adjustments". *Journal of Pragmatics* 26: 215-235.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Wetherell, M. y J. Potter. 1996. "El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos". *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Comps. A.J. Gordo y J.L. Linaza. Madrid: Visor. 63-78.