

El contrato didáctico entre estudiantes: análisis del trabajo en parejas en el aula de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)¹

Natalia Evnitskaya

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials.

Edifici G5. Campus de la UAB. C.P. 08193. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), España.

NataliaAlexandrovna.Evnitskaya@campus.uab.cat

Resumen

En la presente comunicación analizamos, desde una perspectiva conversacional, el trabajo colaborativo en parejas en un aula AICLE. Examinamos lo que llamamos “contrato didáctico entre estudiantes”, un tipo de relación que se establece entre alumnos que realizan actividades comunicativas. Nos interesan dos aspectos de este contrato: su caracterización (condiciones de aparición, establecimiento y funcionamiento) y su rol en el aprendizaje de una lengua extranjera. Las interacciones que analizamos fueron grabadas en un centro educativo público, localizado en el Área Metropolitana de Barcelona. El análisis muestra que el contrato didáctico entre pares es un fenómeno asimétrico pero negociable y temporal que puede favorecer el aprendizaje de la lengua meta.

Palabras clave: AICLE, trabajo en parejas, contrato didáctico, aprendizaje de la lengua extranjera

Resum

En la present comunicació analitzem, des d'una perspectiva conversacional, el treball col·laboratiu en parelles en un aula AICLE. Examinem el que s'anomena “contracte didàctic entre estudiants”, un tipus de relació que s'estableix entre alumnes que realitzen activitats comunicatives. Ens interessen dos aspectes d'aquest contracte: la seva caracterització (condicions d'aparició, establiment i funcionament) i el seu rol en l'aprenentatge de una llengua estrangera. Les interaccions que vam analitzar van ser enregistrades en un centre educatiu públic, localitzat a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. L'anàlisi mostra que el contracte didàctic entre iguals és un fenomen asimètric però negociable i temporal que pot afavorir l'aprenentatge de la llengua meta.

Paraules clau: AICLE, treball en parelles, contracte didàctic, aprenentatge de la llengua estrangera

Abstract

In the present paper we analyze pair work in a CLIL classroom from a conversational perspective. We examine a “didactic contract between students”, a particular type of a relation, established between pupils who carry out communicative activities. We are interested in two aspects of the contract: its characterization (appearing, establishing and functioning conditions), and its role in students' foreign language learning. The analyzed interactions were recorded in a public educational centre situated in Barcelona Metropolitan. The analysis shows that the didactic contract between peers is an asymmetric but negotiable and temporary phenomenon, which can favor the learning of the target language.

Keywords: CLIL, pair work, didactic contract, foreign language learning

Tabla de contenidos

1. Introducción
2. Contexto teórico
3. Apuntes metodológicos

¹ El presente estudio está realizado dentro del marco del proyecto de investigación ARTICLE, *Disseny d'un model de formació del professorat per a aules de semi-immersió en llengua estrangera* (ARIE2006-10011), del grupo CLIL-SI/GREIP de la Universitat Autònoma de Barcelona.

4. Análisis de los datos
5. Resultados y conclusiones
6. Agradecimientos
7. Referencias bibliográficas
8. Anexo

1. Introducción

Un aula de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) es aquella en la que se procura la adquisición simultánea de conocimientos disciplinares y lingüísticos en discentes de diversas edades. Así pues, el enfoque AICLE propone la realización de asignaturas -o, al menos, algunas partes de ellas- en lengua extranjera. Como parte de los trabajos sobre AICLE que se llevan a cabo en los grupos de investigación GREIP y CLIL-SI/GREIP de la Universitat Autònoma de Barcelona, en esta comunicación presentamos un análisis conversacional de la interacción entre alumnos de secundaria que realizan una serie de actividades sobre Ciencias Naturales en lengua extranjera (LE) (ejemplos de este tipo de análisis pueden consultarse en Escobar 2002; Nussbaum 2004; Horrillo 2006; Corredera 2007; Escobar y Nussbaum 2008). En concreto pretendemos examinar un tipo de relación, llamado contrato didáctico (Brousseau 1980). Para empezar a avanzar en esta dirección comentamos la definición de “contrato didáctico” ofrecida por Brousseau y proponemos una adaptación para los propósitos de nuestro estudio. Posteriormente, presentamos 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 su aprendizaje en la medida en que abra posibilidades para el uso efectivo de la LE.

2. Contexto teórico

El concepto de “contrato didáctico” fue introducido y elaborado en el campo de la didáctica de las matemáticas por Brousseau, quien lo ha definido como “esos hábitos del profesor esperados por parte del alumno y esos comportamientos del alumno esperados por parte del profesor” (1980: 180). Según este autor, 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. Brousseau 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 la situación didáctica de 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. 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 contexto del aula 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. Dicho vínculo favorece sus esfuerzos de aprendizaje (De Pietro, Matthey y Py

1989); sin embargo también puede suponer algunos problemas. La asimetría en el aula, preestablecida y asumida como dada por ambas partes, puede provocar que el alumno adopte un rol pasivo. En tal caso, el discente no desarrolla competencias de aprendizaje autónomo, sino que espera que sea el docente el que le transmita todo el contenido necesario para aprobar la asignatura.

Por supuesto, este no tiene que ser necesariamente el caso. Pueden existir formas menos rígidas y más horizontales de relación entre profesores y estudiantes. En este trabajo, sin embargo, no pretendemos profundizar en ellas. Nos interesan más bien otros tipos de “contrato didáctico” que no han sido tenidos en cuenta por Brousseau, y que presumiblemente superarían los obstáculos derivados de la asimetría en el aula. Nos referimos a los que se establecen entre estudiantes que trabajan colectivamente, ya sea mediante un sistema de tutorías o de trabajo colaborativo. Especialmente nos interesa la última posibilidad; pero, antes de analizarla en detalle, consignamos algunos comentarios acerca del “contrato didáctico” que supone cada una de estas relaciones entre “iguales”.

Una de las posibles formas de minimizar la asimetría es la utilización de tutorías entre aprendices (Baudrit 2000; Falchikov 2001; Giménez 2006). En dichas situaciones los alumnos-tutores actúan como “asistentes” de los docentes (Topping 1996) ya que aconsejan a sus compañeros de clase, les dan explicaciones, les corrigen o les proporcionan las herramientas lingüísticas necesarias para que resuelvan el problema que afrontan y culminen la tarea con éxito (Bernié 2007). Es decir, los estudiantes más competentes en un tema se encargan de ayudar a sus iguales cuando éstos encuentran dificultades en el aprendizaje (Falchikov 2001).

Según el tipo de tutela implementado puede ocurrir que el tutor aporte al tutelado sin recibir nada de él. Sin embargo, en comparación con el contrato didáctico entre profesor-alumno, el vínculo entre el tutor y el tutelado es más horizontal. 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). La relación es más flexible ya que a veces permite el cambio de papeles entre participantes; no obstante es preestablecida por definición, ya que las actividades y normas de comportamiento son asignadas de antemano por el docente y los alumnos deben asumirlas.

Si buscamos contratos más simétricos o igualitarios, es necesario examinar el segundo tipo de relaciones didácticas que pueden ocurrir entre aprendices de lenguas. Nos referimos a cuando los estudiantes realizan actividades discursivas en cooperación con sus compañeros, en grupo o en pareja. En este nivel 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) y tienen menos miedo de cometer errores (Long y Porter 1985; Varonis y Gass 1985; Mercer 1995). Así pues, los aprendices entran en interacciones distintas a las que desarrollan con el profesor o durante la tutela. Las mismas, *a priori*, son simétricas porque tienen 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 para llevar adelante una actividad conjunta.

Un concepto que puede ser útil para entender lo que sucede en este tipo de interacciones es el de “andamiaje mutuo” o “andamiaje colectivo” [*collective scaffolding*] (Donato 1994). Dicho proceso ocurre cuando los alumnos se ayudan los unos a los otros mientras resuelven problemas lingüísticos complejos. De ese modo, cada interlocutor individual actúa como un aprendiz, aporta conocimientos a los demás y así ayuda a co-construir significados nuevos y a desarrollar experticia grupal.

El “andamiaje mutuo” parece ser un fenómeno bastante frecuente dentro de las actividades de aprendizaje colaborativo (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. Esto se manifiesta en la conversación a través de actividades como preguntar/responder, proponer tareas/realizarlas, dar instrucciones/seguirlas (Nussbaum 2001) con las cuales los hablantes se hetero- o auto-categorizan como expertos o no-expertos en la lengua meta (Unamuno y Codó 2007). Precisamente son tales casos los que llaman nuestra atención. Para ellos proponemos el concepto de “contrato didáctico entre estudiantes”.

3. Apuntes metodológicos

Para realizar el análisis utilizamos un conjunto de datos interactivos grabados en audio.² Los mismos fueron recogidos en febrero de 2005 en un centro educativo público, localizado en el cinturón de Barcelona. Durante este mes el aula de secundaria de LE se convirtió en un lugar donde los alumnos y su profesor de inglés trabajaban bajo el modelo AICLE. Los registros hechos en este contexto incluyen grabaciones de una secuencia didáctica de tareas comunicativas relacionadas con la selva tropical amazónica y su estado problemático actual.

Los datos analizados se corresponden con la realización de la tarea 2A.³ Para ejecutar esta tarea, en el transcurso de varias sesiones los aprendices organizados en parejas buscan información en Internet para profundizar en un tema específico y responder a una serie de preguntas. Aquí revisamos parte de la interacción de una de las parejas. La misma está compuesta por dos adolescentes de entre 15 y 16 años, alumnos de cuarto año de Educación Secundaria Obligatoria. El primero de ellos, al que llamamos Jordi, tiene un perfil académico alto y un nivel de inglés superior a la media de la clase, influenciado por su contacto con la lengua meta 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.

Los fragmentos de interacción entre Jordi y Eric nos permiten dar respuesta a dos preguntas generales: (1) ¿qué caracteriza al contrato didáctico entre estudiantes? y (2) ¿cuál es su rol en el aprendizaje de la lengua extranjera? Para tal efecto, hemos recurrido al análisis conversacional de unas secuencias específicas que nos permite hacer una revisión detallada y secuencial de la comunicación verbal (Nussbaum 2006). Los fragmentos han sido seleccionados según el criterio de presencia de indicios discursivos del contrato didáctico entre estudiantes. Como indicador hemos tenido en cuenta la enunciación de categorizaciones como expertos o no-expertos, sean estas explícitas o implícitas (Unamuno y Codó 2007). Para reflejar tales aspectos de la producción oral de los hablantes en la transcripción hemos utilizado una adaptación de las convenciones propuestas por Gail Jefferson (Atkinson y Heritage 1984) (véase el anexo).

4. Análisis de los datos

Como hemos comentado, en el trabajo colaborativo es frecuente la aparición de interacciones que pueden calificarse de “andamiaje mutuo”. Para los objetivos de la presente comunicación, es fundamental poder distinguir entre estas interacciones y el contrato

² Estos datos han sido recogidos por Cristina Escobar y Antonio Sánchez. La transcripción de las grabaciones estuvo a cargo de Floren Arilla, Anna Corredera, Aurora Rincón y la autora de la presente comunicación.

³ La secuencia didáctica puede consultarse en: <http://www.cllisi.org/index.php?module=htmlpages&func=display&pid=10>. La autoría corresponde colectivamente al equipo ArtICLE.

didáctico entre estudiantes. Por tal motivo, antes de presentar los fragmentos en los cuales nos interesa profundizar, presentamos un ejemplo de “andamiaje mutuo”.

El ejemplo ha sido extraído del estudio de Escobar y Nussbaum (2008), donde se usa el mismo corpus de datos que analizaremos aquí. El fragmento que citamos muestra cómo dos alumnas trabajan en pareja ejecutando la tarea T1. Para su realización cada una de ellas, por separado, ha tenido que hacerse “experta” en una parte del contenido académico en la LE (entendiéndolo y memorizándolo), para luego intercambiarlo con su pareja en la misma lengua. Después de este intercambio, la pareja decide repasar toda la información. Es aquí donde empieza el fragmento:

Ejemplo

- 55 MON: the ↑people- (.) SÍ. the people lives i:n in harmony.
56 CAR: ah. >the people lives in harmony.<
57 MON: and they grow the- they grow plants.
58 CAR: they grow pla:nts.
59 MON: and without to exploiting e: medi ambient.
60 CAR: without exploiting the medi ambient [imitando acento inglés].
61 A:H (.) the white- (.) e:h (.) they think that the white people::
62 cut +cut+ the tree:s a:-
63 MON: and >they cut +cut+ down the trees< a::nd they don't estime the:- the-
64 CAR: they don't estime the pla(nts) the-
65 MON: the- (.) the rainforest.
66 CAR: the rainforest.

Como puede apreciarse, Montse toma la iniciativa en la actividad y en los turnos 55, 57 y 59 reconstruye el texto del cual era responsable. Carme repite detrás de ella en las líneas 56, 58 y 60. De este modo logra dos efectos: (1) confirma que lo dicho por su compañera es correcto y (2) empieza a convertir la tarea monologada -y el conocimiento académico que tiene cada una de ellas- en una actividad compartida que puede ser co-construida con Montse.

De repente, en la línea 61, Carme relaciona la última frase de Montse con la confusa e incompleta información que ha recibido en la primera parte de la tarea. Así comprende lo que antes le trataba de decir su compañera y lo verbaliza en inglés en la línea siguiente (62). A partir de este momento, tal como indican las autoras, las alumnas construyen una secuencia en la cual cada una contribuye a la creación de un texto colectivo (turnos 62 a 66). Así, Montse confirma, precisa y completa el enunciado de Carme (63); luego, Carme interrumpe para continuar la frase de su compañera pero no lo logra (64); entonces Montse mejora su propuesta y recibe la confirmación de Carme en el turno 66.

Como concluyen Escobar y Nussbaum (2008), “esta secuencia constituye un ejemplo de andamiaje mutuo y co-construcción de conocimiento académico y lingüístico indisolublemente unidos” (p. 170). Es así, en nuestra opinión, por la notoria complementariedad de las intervenciones de cada estudiante. Los fragmentos que examinaremos a continuación tienen un atributo distinto.

El primer fragmento a analizar ocurre al principio de la tarea 2A (tanto los participantes como la tarea ya han sido descritos en el apartado de “Apuntes metodológicos”). Aquí se puede observar a Eric dictando la dirección de una página *web* que Jordi escribe en el ordenador:

Fragmento 1

- 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.**⁴
 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.

En el transcurso de la actividad Jordi aprovecha para hacer una broma sobre su compañero (línea 31). De esta manera, suspende momentáneamente la búsqueda de información en Internet, se aleja de los objetivos de la tarea y deja de utilizar la lengua meta. Eric, molesto, contesta a Jordi en la L1, desligándose aún más del desarrollo de la actividad (línea 32).

El alejamiento de la tarea es un fenómeno habitual -aunque no prevalente- en el trabajo en parejas. Por ejemplo, los estudios de Bryan (1974) y 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, Horillo (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 el 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 caso de la interacción entre Jordi y Eric, a partir del turno 31, la pareja está fuera de la tarea, pero además ha dejado de utilizar la lengua meta. El aprovechamiento de la situación para el aprendizaje requiere que los alumnos vuelvan sobre sus pasos. Jordi -quizá también en un intento por amilantar 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 volver 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.

El regreso al entorno AICLE ocurre de manera desenfadada, mientras que Jordi trata de encauzar a su compañero hacia la realización de la tarea. Al empezar a traducir su frase al inglés, Eric muestra que acepta el contrato y entra en el juego. Sin embargo, eso le supone dificultades. Los alargamientos silábicos y las repeticiones al final del turno 34 nos indican que afronta una carencia de conocimiento lingüístico de la lengua meta que no le permite acabar su enunciado. Esto es una oportunidad idónea para reforzar el contrato didáctico. En el turno 35 Jordi cumple con el rol pedagógico asumido y ayuda al otro ofreciéndole el final de la frase en progreso. Eric, por su parte, repite la versión ofrecida. Al aceptar el juego profesor-alumno y seguir sus reglas, Eric entra en una situación didáctica de aprendizaje. Tal cosa requiere su participación activa y un esfuerzo para comunicarse en inglés, así como un apoyo de su pareja.

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. Eric podía haber rechazado su papel de aprendiz, pero no lo hace. Por el contrario, se toma en serio la solicitud, acepta su papel de alumno y trata de cumplirlo “con seriedad”, a pesar de las dificultades lingüísticas que acarrea. A partir de lo anterior, suponemos que el hecho de

⁴ Traducción al castellano: 32 ERI: te daré una hostia Jordi y llorarás.

que el contrato didáctico no fuera impuesto, sino sugerido de manera jocosa, evitó la posible resistencia del estudiante y facilitó que se estableciera una situación didáctica.

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 la secuencia lateral provocada por la broma.

Fragmento 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 escucha el teclado y 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 (líneas 40-42). 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 aprecia que los papeles de los aprendices están invertidos si los comparamos con los que tienen en el primer fragmento examinado. 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 observarse el uso del imperativo (“busca”) para dirigirse a Jordi, quien en este caso ha sido hetero-categorizado como aprendiz. El objetivo probable de la intervención es motivar al compañero que se ha encontrado con dificultades a la hora de seguir con la realización de la tarea.

La inversión de los papeles en este nuevo contrato didáctico no ocurre de manera automática. 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 esta 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 repeticiones y alargamientos silábicos muestran esta dificultad. A pesar de ello, Eric supera el obstáculo y consigue formular completamente su enunciado (línea 46). Desde nuestro punto de vista, el contrato didáctico que intenta establecer le implica recurrir a la lengua meta con lo cual aumenta la probabilidad de que la tarea genere efectos positivos sobre su aprendizaje. Ahora bien, ¿qué ocurre en este caso con Jordi?

Como ya hemos comentado, en un principio Jordi 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, dado que expresa su acuerdo varias veces y de manera rápida en la lengua meta (“>yes yes yes.<”). Aunque, dada su posición, no necesita de un uso intensivo del inglés, sus intervenciones son adecuadas y eficaces.

En las líneas 50 a 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 contestar 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 estas dos situaciones 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, ni está institucionalizado, ni es prolongado como la tutoría. Además, 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 estos dos fragmentos, durante un corto intervalo (48 segundos) 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. El fragmento 3, que ocurre en un estadio algo más avanzado de la actividad, nos lo confirma.

Fragmento 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. [imitando el tono del maestro]
105 JOR: this page doesn't work. (my English is excellent.)

En estas líneas se puede apreciar que Eric sigue realizando su papel de enseñante. Verifica en qué trabaja Jordi-aprendiz que busca la información y que responde en la LE a las solicitudes de su “profesor” (aunque no sin cierto grado de resistencia).

En otras palabras, lo que queremos defender es que el contrato didáctico entre estudiantes, aunque supone un cierto grado de asimetría, 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”. Además, al hacerlo, procuran que la distribución de papeles no sea percibida como una imposición (tal es el caso del primer fragmento examinado (línea 33) donde Jordi la hace con un juego) o que, por lo menos, cuente con la aceptación progresiva por cada una de sus partes (como ocurre en el segundo fragmento donde Jordi cede poco a poco ante el protagonismo de Eric). Hasta aquí, contamos

con elementos para dar respuesta a nuestras preguntas investigativas. Para terminar, ofrecemos la caracterización del contrato didáctico entre estudiantes y reflexionamos acerca de sus beneficios potenciales en el aula AICLE.

5. Resultados y conclusiones

A través del análisis hemos ido descubriendo un conjunto de datos que responden a las preguntas planteadas al principio de este trabajo. Como se recordará, nos preocupa fundamentalmente saber (1) cuáles son las características del contrato didáctico entre estudiantes, y (2) qué rol tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación, intentamos exponer de manera resumida las respuestas.

A la luz de los fragmentos antes comentados, 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 sistema de obligación recíproca pueden ser de diversos tipos. Aquí no sólo hay que tener en cuenta dificultades en el abordaje del contenido de la asignatura o problemas de comunicación. La relación contractual también puede invocarse cuando un miembro de la pareja desea gestionar la actividad en curso, distribuir el trabajo o motivar a su compañero. Estas actividades crean oportunidades para que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta y la usen para coordinarse entre sí.

Ahora bien, el contrato no surge de manera automática frente a un problema. Requiere de unas condiciones concretas. En primer lugar, 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 ocurre en las líneas 43-47 del segundo fragmento); así pues, los roles no son asignados de manera unidireccional y definitiva sino que pueden ser transformados; y efectivamente se transforman a través del tiempo, a medida que cumplen su función para el buen desempeño de la tarea. Lo anterior no quiere decir que el contrato didáctico entre estudiantes sea volátil. De hecho, se mantiene mientras que es útil para los hablantes.

El criterio para establecer el contrato es fundamentalmente práctico, no está basado en la autoridad. Los papeles no vienen asignados por un principio de superioridad: no es el estudiante más aventajado (o designado por el profesor) quien impone el contrato. En unas ocasiones el establecimiento depende de que el alumno “no-experto” acepte la distribución de papeles. La primera situación didáctica que tiene lugar entre Eric y Jordi muestra con claridad esta posibilidad: el tono relajado con el que el “profesor” propone el contrato favorece el cambio de *status* recíproco. Sin embargo, es el “aprendiz” quien toma la propuesta en serio, asume su papel y establece el contrato.

En resumen, el contrato didáctico que surge en situaciones que los estudiantes problematizan generalmente está propuesto por el alumno que sabe cómo superar el obstáculo (el “experto”), pero finalmente es establecido por quien acepta el rol que se le heteroasigna. Por tal motivo, se puede distinguir entre “proponer el contrato” y “establecerlo”. Esto último sólo aparece cuando el estudiante interpelado asume su nueva posición y refuerza a la vez la posición del otro.

En relación a la segunda pregunta del presente estudio, el análisis realizado nos muestra que para que el contrato didáctico pueda convertirse en una oportunidad de aprendizaje será necesario que los participantes se reconozcan actuando como profesor y alumno. Esto puede parecer evidente, pero debe ser resaltado. El reconocimiento de la asimetría es un paso importante para el establecimiento del contrato. De esta manera 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. Esta condición, aunque en principio es característica del trabajo cooperativo en parejas, puede ser difícil de conseguir.

En el caso de la pareja examinada es Eric 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 realizar la comunicación, supera dificultades lingüísticas que encuentra en el 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.

Todo esto 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 lengua extranjera.

Lo anterior es especialmente relevante cuando se tiene en cuenta un detalle que aún no ha sido explicitado. En la tarea 2A los estudiantes no están obligados a expresarse en inglés. Por el contrario, 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 (catalán o castellano) para hacer posible la comunicación y la realización satisfactoria de la tarea. Sin embargo, análisis posteriores muestran lo contrario. Así, por ejemplo, Corredera (2007), cuyo estudio se basa en el mismo corpus de datos, 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 [...] 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 (pp. 15-16).

Desde nuestro punto de vista el contrato didáctico puede ser una de las variables que influye en la ocurrencia de dicho 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 nos muestren si el contrato didáctico efectivamente ha sido positivo. Por ejemplo, sería interesante y útil no solamente contar con información de la evaluación hecha por el profesor, sino mirar cómo los estudiantes utilizan, en otros contextos, 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.

6. Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a las Doctoras Luci Nussbaum Capdevila y Cristina Escobar Urmeneta por su ayuda en la revisión de este texto y sus valiosos

comentarios, así como a las transcriptoras de las grabaciones utilizadas para la realización del presente trabajo.

7. Referencias bibliográficas

- Alcón, Eva (2001). "Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula". En Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García, eds., *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, 5-45.
- Atkinson, J. Maxwell y John Heritage (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baudrit, Alain (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Bernié, Jean-Paul (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).
- Brousseau, Guy (1980). "L'échec et le contrat". *Recherches* (41): 177-182.
- Brousseau, Guy (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques 1970-1990*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bruffee, Kenneth A. (1993). *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Bryan, Tanis C. (1974). "An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities* (7): 26-34.
- Cañada, M^a Dolores y Lúcia Molinos (2004-2005). "La reflexión sobre la lengua: análisis de una tarea en cooperación". *Revista Española de Lingüística Aplicada* (17-18): 51-64.
- Corredera, Anna (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).
- De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey, y Bernard Py (1989). "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". En D. Weil y H. Fugier, eds., *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- Donato, Richard (1994). "Collective scaffolding in second language learning". En James P. Lantolf y Gabriela Appel, eds., *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, 33-53.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, Cristina (2002). "Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras". *Mosaico* (8): 23-30.
- Escobar, Cristina y Luci Nussbaum (2008). "Tareas de intercambio de información y procesos de aprendizaje en el aula AICLE". En Anna Camps y Marta Milian, coords., *MIRADAS Y VOCES. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Red de investigación LLERA*. Barcelona: Graó, 159-178.
- Falchikov, Nancy (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Giménez, Eva (2006). "Peer tutoring in a university context". Tesina no publicada. Universidad de Barcelona.
- Horrillo, Zoraida (2006). "A Study of the On-task and Off-Task Activity Carried Out During a CLIL Task". Tesina no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lee, Steven W., Karen E. Kelly, y Joseph 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, Michael H. y Patricia A. Porter (1985). "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition". *Tesol Quarterly* 19(2): 207-228.
- Mercer, Neil (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk among Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Nussbaum, Luci (2001). "El discurso en el aula de lenguas extranjeras". En Luci Nussbaum y Merce Bernaus, eds., *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis, 137-172.
- Nussbaum, Luci (2004). "De cómo aprender lenguas y contenidos curriculares actuando". *Aula de innovación educativa* (129): 20-23.
- Nussbaum, Luci (2006). "La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas". En Yvette Bürki y Elwys De Stefani, eds., *Trascrivere la lingua. Transcribir la lengua. De la Filología al Análisis Conversacional*. Berna: Peter Lang, 195-218.
- Sato, Tetsuya (2001). "Learner Interaction during Pair Communication Activities in University Japanese-as-a-Foreign-Language Classrooms: An 'Emic' Perspective on Peer Interaction". URL: <http://www.councilnet.org/papers/Sato>.
- Topping, Keith J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education (SEDA Paper 95)*. Birmingham: Staff and Educational Development Association.
- Unamuno, Virginia y Eva Codó (2007). "Categorizar a través de habla: la construcción interactiva de la extranjería". En *Discurso y Sociedad* 1(1), 116-147. URL: <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1%281%29Unamuno-Codo.pdf>.
- Varonis, Evangeline M. y Susan M. Gass (1985). "Non-native/Non-native conversations: A model for negotiation of meaning". *Applied Linguistics* (6): 71-90.

8. Anexo. La simbología utilizada en las transcripciones es la siguiente:

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
sola[pamiento [solapamiento]	Solapamiento entre dos hablantes
()	Fragmento inaudible
(hola)	Fragmento dudoso
£hola£	Enunciado acompañado de risas
<u>hola</u>	Énfasis
HOLA	Emisión en voz más alta que el habla circundante
°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= =hola	Enlace entre dos emisiones

+ola+

hola

hola

Transcripción fonética aproximada

Negrita para enunciados en catalán

Cursiva para enunciados en castellano