

PANEL: LA ETNOGRAFIA SOCIOLINGÜÍSTICA: ENFOQUES Y RESULTADOS

PANEL 1: La etnografia sociolingüística: enfoque y métodos

Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar.

Luci Nussbaum

Departament de Didàctica de la Llengua, Universitat Autònoma
de Barcelona. España.

Luci.nussbaum@uab.cat

EMIGRA Working Papers núm.108
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen/ Abstract

A menudo las posiciones teóricas del análisis conversacional (AC) han sido criticadas desde la etnografía escolar, sobre todo en lo que se refiere a la concepción del contexto. Para la etnografía y, en cierta medida, también para el interaccionismo simbólico, el contexto macro actúa como telón de fondo, da sentido a las prácticas de los actores sociales y tiene un valor heurístico en la interpretación de los datos. Para el AC, en cambio, el contexto es el producto de la acción colectiva de los actores que participan en un acontecimiento de habla y no adquiere relevancia hasta que los propios actores no se la otorgan. Ello implica que la interpretación debe atenerse únicamente a los datos verbales, sin buscar en conocimientos externos la explicación del comportamiento de los hablantes.

En esta comunicación intentaremos conciliar ambas perspectivas mediante el análisis de secuencias de un corpus obtenido mediante procedimientos etnográficos, pero analizado desde una estricta orientación conversacional. Dicha perspectiva nos parece especialmente útil para explorar datos producidos en situaciones de contacto y aprendizaje de lenguas.

Palabras clave / Keywords: perspectiva etnográfica, perspectiva conversacional, análisis de conversación, Etnometodología, competencia sociointeractiva.

Cómo citar este artículo: **NUSSBAUM, L.** (2007) “Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar”. *EMIGRA Working Papers*, 108. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **NUSSBAUM, L.** (2007) “Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar”. *EMIGRA Working Papers*, 108. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



1. Introducción

La educación plurilingüe constituye un proyecto estimulante para la escuela en Cataluña en tanto que es una realidad para el alumnado y una aspiración social cuyo objetivo es garantizar la movilidad de las personas, salvaguardar la diversidad lingüística en Europa y reconocer el plurilingüismo como un valor individual. La consecución de dichas finalidades requiere la construcción de políticas lingüísticas específicas para cada contexto educativo y la puesta en marcha de programas innovadores para enseñar lenguas. La presente comunicación se inscribe en el marco de un proyecto de investigación amplio que lleva a cabo el GREIP (*Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües*)¹ de la Universidad Autónoma de Barcelona desde hace algún tiempo. Dicho proyecto, cuyos focos de atención son centros educativos que acogen un número importante de población de origen inmigrante en zonas urbanas o semiurbanas de Cataluña, persigue los objetivos generales siguientes: en primer lugar, la descripción cualitativa y en profundidad de las políticas lingüísticas educativas, de las formas de educación lingüística y de gestión del multilingüismo escolar; en segundo lugar, la exploración de la interpretación que hace el alumnado (autóctono y alóctono) de su propio proceso de socialización lingüística y de sus propias competencias y, en tercer lugar, la intervención, mediante acciones de colaboración con los equipos docentes, en actuaciones de innovación en materia de educación plurilingüe. De manera específica, el equipo GREIP también pretende rastrear las relaciones entre interacción y adquisición de lenguas y el impacto que las prácticas multilingües escolares tiene en el aprendizaje de las competencias monolingües y formales cuyo dominio reclama y evalúa la institución educativa y determinados sectores de la sociedad².

Para la consecución de estos objetivos, el equipo GREIP ha recogido datos de tipo observacional en los recintos escolares y en las aulas, datos de tipo auditivo (entrevistas a alumnado y profesorado, registros de actividades en las aulas con todo el grupo clase y de interacciones entre diádas de aprendices) y datos audiovisuales (registro de ciertas actividades extraescolares realizadas por el alumnado). Así mismo, se poseen datos recogidos por el propio alumnado en entrevistas con personas exteriores a su centro educativo.

¹ Actualmente el grupo se halla formado por las siguientes personas de la UAB, además de la firmante de este texto: Víctor Corona (becario AGAUR), Cristina Escobar, Laura Llobet (becaria FPI), Dolors Masats, Emilee Moore (estudiante de tercer ciclo), Artur Noguerol y Virginia Unamuno del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales; Eva Codó y Melinda Dooly, del Departamento de Filología Inglesa y Germanística, y Amparo Tusón del Departamento de Filología Española.

² El GREIP ha realizado, en el marco de su amplio proyecto, estudios diversos –subvencionados con fondos públicos– que enumeramos cronológicamente desde 1997: BP96-1219 (subvencionado por el MEC), BSO2001-2030 (subvencionado por el MCyT), ARIE N° 2004-00058 (subvencionado por el DURSI), SEJ2004-06723-C2-00, subvencionado por MEC), PNL 2005-07 (subvencionado por la UAB).

La obtención de esta red contextual de datos (Alcalá, 2006) se ha realizado en el marco global de aquel tipo de etnografía escolar que orienta su investigación hacia la acción *sobre* la realidad educativa, *para* la mejora de la educación lingüística, particularmente de la población escolar inmigrante, y *con* las docentes de las aulas de acogida y de las aulas regulares inclusivas. Ello implica que el equipo investigador es a la vez objeto de estudio en su actuación en la institución y como agente educativo, lo cual favorece una mirada crítica sobre la práctica investigadora y sobre la distribución del poder en los procesos investigadores (Cameron et al. 1992; Heller, 2002; Unamuno, 2004).

Nuestra manera de acercarnos al campo de estudio –fundamentalmente mediante la observación participante– y la propia forma de abarcar el terreno de estudio – mediante la proyección de miradas desde espacios diversos que permitan la triangulación– constituyen procedimientos privilegiados por la etnografía (Duranti, 1997), que han resultado de gran utilidad para nuestra tarea investigadora. Sin embargo, para el análisis de los datos auditivos y audiovisuales, hemos recurrido, por una parte, a procedimientos propios de la sociolingüística interaccional como la que practicó Gumperz (1982) y las personas que han seguido su estela (Tusón, 1995, entre otras), y, por otra parte, a procedimientos del análisis conversacional (AC) (Schegloff et al., 2002; Seedhouse, 2004).

En esta comunicación, intentamos poner de relieve y discutir las posibles articulaciones entre perspectivas etnográficas y perspectivas conversacionalistas. Para ello analizamos secuencias del corpus arriba mencionado, el cual, como se ha dicho, ha sido obtenido a través de procedimientos etnográficos, en situaciones de plurilingüismo escolar. El recurso a un enfoque conversacional para la exploración de los datos se revela particularmente fructífero para:

- recuperar la interpretación que realizan chicos y chicas de origen extranjero respecto de las políticas lingüísticas institucionales y de los regímenes de interacción (Bloomaert, 2005) y establecer nexos con las observaciones realizadas en el seno de los centros educativos.
- estudiar de las competencias sociointeractivas que adquiere el alumnado en proceso de acogida lingüística y las relaciones entre dicho proceso y la adaptación a las demandas institucionales.
- examinar el papel de las prácticas multilingües en la adquisición de capacidades de actuar en contextos monolingües.
- descubrir aspectos de la práctica investigadora, particularmente los posicionamientos de miembros del equipo investigador respecto de las prácticas y de los usos lingüísticos.

Nuestra comunicación se articula en cuatro partes. En la primera, presentaremos brevemente los principios en que se basa el análisis conversacional (AC) de orientación etnometodológica. En segundo lugar discutiremos, también someramente, las críticas que ha recibido el AC y comentaremos dichas críticas. En tercer lugar, ilustraremos la utilidad de un enfoque conversacionalista para el estudio de datos obtenidos en contextos multilingües de aprendizaje de lenguas, utilizando para ello nuestros propios datos. Por último, apuntaremos posibles nexos entre etnografía (ET) y etnometodología (EM).

2. Los principios del AC de orientación etnometodológica

Las relaciones entre EM y AC radican en que la primera engloba el segundo. La EM estudia las normas –entendidas como los conocimientos de sentido común– en que las personas basan sus acciones sociales, mientras que el AC explora los procedimientos que usan las personas para interactuar mediante el lenguaje (Seedhouse, 2004). Según Heritage (1984), la EM trata del estudio de los *métodos* a través de los cuales los miembros de una comunidad dan sentido a las actividades en que se hallan envueltos; los ‘etno métodos’ son los procedimientos interpretativos usados por los actores sociales en situaciones concretas, técnicas que el/la analista debe descubrir. Se trata de una postura radicalmente émica, puesto que la EM rechaza el punto de vista externo al hecho que se estudia. Esta postura, presente en los primeros trabajos de Garfinkel, surge en respuesta a la discusión sobre el papel del investigador en la interpretación de las acciones sociales (Garfinkel, 1967).

Los principios que usan las personas para realizar sus acciones son automáticos, son algo dado ‘por supuesto’. Teniendo en cuenta que el significado de los enunciados casi nunca es literal, el trabajo del analista será descubrir los principios de significación, de la misma manera que lo hacen los interlocutores al conversar, orientándose hacia una de la múltiples posibilidades de sentido, construyendo así un contexto de interpretación particular. Siguiendo a Seedhouse (2004), se podría decir que la EM basa su concepción sociológica del mundo en cinco grandes conceptos, que resumiremos a continuación.

Seguramente el concepto más conocido es el de *indexicalidad*, según el cual los interactantes, en cada momento de su actuación, se orientan hacia una de la múltiples posibilidades de interpretación de una acción (un enunciado, un gesto, etc). Ese proceso de orientación contribuye a la construcción intersubjetiva del contexto. El segundo concepto calve es el llamado *método documental de interpretación*, que consiste en tratar cada acción social como un documento, es decir como un ejemplo de un formato de comportamiento previamente existente en cada comunidad. Este método está fuertemente vinculado a la *reciprocidad de perspectivas*, es decir, al deseo de los interactantes de mostrar, mediante sus acciones, que están adoptando el mismo punto de vista para interpretar los comportamientos mutuos en un contexto determinado. Ello es posible gracias al hecho de que los interactantes comparten y hacen relevantes las normas (*normative accountability*) de comportamiento social que rigen en una determinada sociedad. Claro está que también pueden decidir transgredir las normas, pero ello se realizará secuencialmente (en la acción siguiente) y será tratado como un comportamiento desviante, según el principio de *reflexividad*, el cual postula que los mismos métodos que sirven para la producción de acciones son utilizados para su interpretación.

Veamos como funciona este conjunto de conceptos en un ejemplo concreto. El fragmento corresponde a la transcripción (véanse en anejo los códigos empleados) del registro audiovisual del inicio de una clase de español como lengua extranjera dirigida a estudiantes adultos (PRO sirve para denominar a la docente, mientras que AL1 y AL2 designan a estudiantes concretos y AAA a estudiantes no identificados). En el turno 1, la profesora da las consignas para el desarrollo de una actividad a los estudiantes



agrupados en parejas. Las parejas tienen que simular un diálogo, utilizando un conjunto de enunciados escritos en el encerado. En el turno 2, AL1 quiere asegurarse de que es ella y no su compañera quien debe iniciar el diálogo. En el turno siguiente, la profesora asiente y señala las preguntas escritas. En el turno 4, AL1 inicia el diálogo, reformulando el enunciado 'país de origen'. Antes de que AL2 responda, lo hace la profesora, interrumpiendo la actividad iniciada y solicitando que AL1 formule una pregunta previa. Pero AL1, en el turno 6 indica que ya conoce la respuesta a la pregunta que propone la profesora; el resto de la clase se ríe porque AL1 ha proyectado, en el marco 'actividad de clase', el marco 'conversación ordinaria', en el cual las personas no suelen preguntar informaciones que ya poseen. En el turno 8, la profesora admite que ya sabe que AL1 conoce el nombre de AL2, puesto que en la primera fase de la clase todo el alumnado se ha presentado; sin embargo, sus finalidades docentes (escribir los enunciados producidos oralmente) justifican la formulación de una pregunta innecesaria desde el punto de vista comunicativo. AL1 acepta y la clase prosigue.

Fragmento 1³

- 1 PRO - queréis/|| perdona queréis empezar/| entonces cada grupo—| no al mismo tiempo\| pero vamos a empezar por vosotras\|(designa a dos estudiantes)\| de acuerdo/|| (gesto para que hablen) entonces/|
- 2 AL1- yo pregunto a ella/|
- 3 PRO - sí \| (señala la pizarra) todas estas preguntas\|
- 4 AL1 - cuál es tu país de origen/|
- 5 PRO - e: e: enton: primero cómo se llama\|
- 6 AL1 - e: yo: yo lo sé ya\|
- 7 AAA - (risas)
- 8 PRO - ah ya lo sé\| es que después hay que apuntarlo porque después tendrá que:—| e:—| para recordar sabes/ || (gesto para que continúe) entonces/|
- 9 AL1 - cómo te llamas/|
- 10 AL2 - me llamo Tania\|
- 11 AL1 - y: continuo/|
- 12 PRO - sí \|

El problema observable en el fragmento es que PRO y AL1 se orientan hacia indexicalidades diferentes; mientras la primera persigue finalidades pedagógicas, AL1 se orienta hacia la actividad precedente (la presentación de los nombres de cada persona) y, siguiendo un método documental de interpretación, juzga que la actividad es equivalente a una conversación ordinaria. En este caso, falla la reciprocidad de

³ El nombre de las personas que intervienen en cada fragmento ha sido modificado a fin de preservar su identidad. Las transcripciones que se presentan en este texto han sido realizadas por Txema Díaz, Luci Nussbaum y Virginia Unamuno.

perspectivas, error que produce el malentendido y provoca la risa. Las normas vigentes para de AL1 son distintas, en esta secuencia, de las de PRO, lo cual es tratado por PROy también por AAA como un comportamiento desviante. Del mismo modo, el principio de reflexividad según el cual AL1 estaría en clase y, según el método documental de interpretación, en una relación docente-alumna, no parece ser aplicado a la relación alumna-alumna en situación de simulación de presentaciones.

Basado en los principios de la EM, el AC tiene a su vez otros postulados propios para desarrollar su objetivo: estudiar la organización y el orden de la acción social en el habla interactiva (*talk-in-interaction*). La finalidad última del AC es describir la organización de la interacción a partir del estudio de formas específicas de habla interactiva para descubrir su lógica organizativa (Sacks, 1992; Psathas, 1995) y rastrear el desarrollo de la intersubjetividad en la acción. Ello implica que las personas analizan e interpretan las acciones de las otras personas y desarrollan una comprensión compartida de la acción en curso. Los principios del AC no se formulan para ser aplicados de manera mecánica, sino, siguiendo los postulados de la EM, para adoptar una mentalidad analítica, una manera de observar y de analizar la interacción (Hutchby & Wooffitt, 1998).

El primer principio del AC sostiene que el habla espontánea; lejos de ser desordenada y desestructurada, está racional y sistemáticamente organizada. El segundo principio mantiene que las contribuciones de los hablantes crean el contexto y, a la vez, lo renuevan. Esta idea está íntimamente conectada con los conceptos de indexicalidad, reflexividad y método documental de interpretación (Heritage, 1984; Seedhouse, 2004) a los que se ha hecho alusión. El tercer principio apunta que todo el material semiótico constituyente de la interacción puede ser relevante para interpretar las actividades de las personas. Por ello, en el AC se realizan transcripciones minuciosas de eventos de habla naturales. El cuarto principio, también de orden metodológico, implica que el análisis se hará de abajo arriba (*bottom up*) y guiado por los datos (*data driven*). La/el analista observará los datos libre de prejuicios derivados del lugar donde tiene lugar una interacción y del hecho que las personas presentes sean hombres o mujeres, de diferente estatus social, de diferente edad, etc., es decir, adoptará una postura *indiferente* frente a las informaciones previas al inicio del análisis. Estas informaciones solo deberán ser consideradas si los actantes las hacen relevantes mediante su actividad verbal.

Como señalan Hutchby & Wooffitt (1998), en el AC existen dos cuestiones cruciales: qué están haciendo los interlocutores, cómo se orientan (con qué medios) hacia dichas acciones. En este sentido, el AC considera la interacción como una acción social, realizada con medios verbales (u otros recursos semióticos) en un momento determinado, secuencialmente identificable.

Desde el punto de vista de la práctica del análisis de datos procedentes de situaciones de habla interactiva, el AC se sirve de conceptos tales como toma de la palabra (*turn taking*), pares adyacentes, secuencialidad, preferencia y reparación. Si los dos primeros (*toma de la palabra* y *pares adyacentes*) son nociones que explican la estructura de la interacción, la noción de *preferencia* se halla socialmente enraizada puesto que, aunque se refiere a la organización de la interacción, hace referencia fundamentalmente al hecho de que, en toda interacción, existen comportamientos *secuencialmente preferentes* (una pregunta reclama una respuesta; un saludo otro

saludo, etc.), basados en las normas que estudia la EM (Levinson, 1983; Heritage, 1984).

La noción de *reparación* –mecanismo por el cual las personas tratan lo que es percibido como un obstáculo para la comunicación– es crucial para el estudio de las interacciones plurilingües y las interacciones en contextos de aprendizaje de lenguas. En estos tipos de interacción, la aparición de obstáculos comunicativos hace necesario recurrir a procedimientos de reparación, los cuales afectan al desarrollo de la interacción y a los mecanismos habituales de preferencia.

3. Críticas al análisis conversacional

Las posiciones teóricas del AC han sido criticadas desde muchas perspectivas. Para el propósito de este texto, nos referiremos al trabajo de Duranti (1997: 264 y ss) quien resume en tres las reticencias formuladas desde el campo de la etnografía y de la antropología lingüística.

- a. un marcado desinterés por el ‘contexto más amplio’, es decir por el ‘dónde’ y el ‘cuándo’ tienen lugar las interacciones.
- b. una visión muy limitada de lo que constituye el habla, hecho demostrable, según Duranti, en la presentación de transcripciones muy rudimentarias, que tampoco tienen en cuenta todo lo que es del orden ‘no verbal’. Se diría pues que se trata de una orientación logocéntrica.
- c. un desinterés por la interpretación que los propios hablantes pueden realizar respecto de su propia conducta.

La mayor crítica –en profundidad y cantidad– que ha recibido el AC se refiere a su concepción de qué constituye *el contexto* (véanse, además del propio Duranti, las críticas de Fitch & Philipsen, 1995, y Cambra, 2003, entre otras). Para la etnografía, la antropología lingüística y, en cierta medida, también para el interaccionismo simbólico (Goffman, 1979), el contexto macrosocial actúa como telón de fondo, da sentido a las prácticas de los actores sociales y tiene un valor heurístico en la interpretación de los datos (Tedlock, 2000). Para el AC, como hemos visto, el contexto se construye como resultado de la acción colectiva de los actores que participan en un acontecimiento de habla. Los aspectos macrosociales no adquieren relevancia interpretativa si los propios actores no se la otorgan (Mondada, 2004). Ello implica que la interpretación debe atenderse únicamente a los datos, sin buscar en conocimientos externos la explicación del comportamiento de los hablantes.

Desde nuestro punto de vista, la diferencia entre una y otra aproximación radica más en el énfasis que se hace en los propios propósitos de cada enfoque que en una discrepancia real. El AC no niega la existencia de las estructuras macrosociales ni el hecho de que el habla evoque reflexivamente el contexto y la cultura, pero pone el énfasis en el detalle de la interacción, buscando cómo esa puede dar cuenta de las normas culturales que rigen una comunidad. Ello lleva a preguntarse qué conocimientos debe poseer quien analiza los datos para interpretar las formas en que los actores construyen el contexto y establecen relaciones entre contexto ‘local’ y el ‘amplio’ contexto social. Para la etnografía, los conocimientos necesarios serán obtenidos mediante la observación y la triangulación de datos obtenidos en diversas instancias; el

AC no suele profundizar en este aspecto. La EM, en boca de Garfinkel (1967), en cambio, defiende que quien investiga debe ponerse en el lugar de los actores investigados e interpretar sus acciones mediante el método documental de interpretación⁴. Según Wilson (1970) las descripciones de quien investiga en el paradigma de la EM serán válidas si la comunidad científica comparte su ‘sentido común’. Por lo tanto, la larga labor de la investigación etnográfica o antropológica es substituida en el AC de orientación EM por lo que se llama *el conocimiento de miembro* de la comunidad. Seguramente estas diferencias en la formación de los conocimientos de quien investiga vienen en gran medida condicionadas por el hecho de que los y las analistas de la conversación suelen realizar sus investigaciones en contextos macrosociales por ellos y ellas conocidos, mientras que la etnografía y la antropología tienen sus inicios en el estudio de comunidades muchas veces desconocidas por los investigadores. Por ello es preciso entonces una labor de iniciación a la cultura que se desea estudiar.

Respecto de la segunda crítica, la visión limitada de lo que es el habla, cabe señalar que si bien los primeros trabajos en AC se basaron, efectivamente, en conversaciones telefónicas, transcritas a menudo de manera muy superficial, numerosos trabajos actuales en AC recogen y transcriben datos audiovisuales y estudian a fondo la imbricación de la palabra con otro tipo de material semiótico (gestos, miradas, movimientos, prosodia, risa, etc.) y analizan de manera rigurosa el papel de dicho material en la construcción colectiva y situada del sentido (Goodwin, 1994, 1998, 2004; Mondada, 2006, entre otros).

Finalmente, respecto de la tercera crítica, que achaca al AC un desinterés por la interpretación que los propios hablantes pueden realizar respecto de su propia conducta, cabe constatar que es cierto que el AC rechaza el trabajo sistemático con datos elicitados para estudiar cómo los actores describen sus actividades (entrevistas, comentarios sobre vídeos, por ejemplo). En congruencia con sus planteamientos teóricos, el AC considera que cualquier forma de elicitación de representaciones, creencias, etc. constituye un nuevo acontecimiento de habla en el cual los hablantes se orientan no tanto hacia una hipotética visión esencialista de los hechos, sino hacia su interlocutor (la persona investigadora) y hacia lo que ellos o ellas construyen como contexto interactivo (Mondada, 1997; Nussbaum y Unamuno, 2005; Nussbaum, 2006). Esta ha sido también una de las opciones de nuestro grupo de investigación en esta manera de observar los datos elicitados.

4. Un enfoque conversacionalista para el estudio de datos etnográficos

Como se ha indicado, nuestro equipo de investigación persigue diversos objetivos vinculados a la acogida y formación lingüística de escolares de origen

⁴ Este concepto, tiene desde mi punto de vista, relaciones claras con la heteroglosia de la que habla en sus escritos Bajtín (1927-1978; 1930-1980). Sin embargo, este nexo conceptual no aparece, que yo sepa hasta ahora, mencionada ni en los textos de EM ni en los de AC.

inmigrante⁵. Un primer objetivo es describir las competencias comunicativas que adquieren dichos escolares (de Educación Primaria y Secundaria) en catalán, castellano e inglés en diferentes etapas de su proceso de escolarización. Para ello se seleccionaron cinco centros educativos y, en cada uno aulas concretas. En cada aula, y después de un período de observación, se seleccionó alumnado que realizaría un conjunto de actividades de aula en pareja (un alumno o alumna autóctono y un alumno o alumna de origen extranjero). Miembros de nuestro equipo entrevistaron también a esa población escolar.

Un segundo objetivo es determinar las variables individuales, sociolingüísticas y didácticas que influyen la adquisición de competencias comunicativas. Para tal finalidad, se emplearon las observaciones realizadas, las entrevistas con el alumnado y también se realizaron entrevistas con los equipos docentes.

Un tercer objetivo consiste en experimentar procedimientos de intervención didáctica para desarrollar procedimientos eficaces de formación lingüística plurilingüe.

Los datos procedentes de esta experimentación consisten en observaciones, registros auditivos de sesiones de clase, de actividades del alumnado en pareja, del trabajo de campo del propio alumnado cuando entrevista a personas en la calle y de los productos finales de cada propuesta didáctica⁶.

Elegimos un procedimiento cualitativo y etnográfico porque nos interesa el papel central que se otorga en dichos enfoques a la observación y también a la triangulación, con la finalidad de hacer dialogar datos de índole diversa. Así, por ejemplo, los usos verbales en las entrevistas se pueden explicar a partir de la observación de determinadas prácticas lingüísticas entre escolares y docentes, y viceversa: los usos verbales en las entrevistas constituyen muestras de prácticas habituales entre adultos y alumnado en contextos escolares formales. Sin embargo, también el AC de orientación etnometodológica ha guiado nuestro trabajo, por lo menos, en dos direcciones. En primer lugar, como ya se ha mencionado, nos interesa la perspectiva émica que esta disciplina propone de manera radical y que obliga a la reconstrucción minuciosa de la actividad de los hablantes y de las maneras de orientarse, secuencialmente, hacia la construcción local de microcontextos. Ello no implica, como se ha dicho, negar la influencia de los elementos externos en lo que se hace o se dice, ni ignorar los posicionamientos o la personalidad individuales, ni tampoco desdeñar el peso de la historia de las interacciones en que las personas han participado, sino estudiar las formas de dar relevancia o no a dichos hechos. En segundo lugar y como consecuencia de este principio, el AC, por lo menos en las versiones más recientes, obliga a tratar con mimo los datos en los procesos de transcripción.

No describiremos aquí el detalle de los procedimientos metodológicos para recoger los datos y sus efectos en la constitución del corpus, los problemas que plantea la transcripción en contextos multilingües ni describiremos el detalle de las observaciones y el registro de las entrevistas o de las actividades en pareja. Tampoco aludiremos a resultados concretos de nuestra investigación⁷. En cambio, trataremos de ilustrar el interés del AC para el estudio de aspectos específicos de nuestro estudio.

⁵ Unos primeros resultados de este proyecto se hallan recogidos en Nussbaum y Unamuno, 2006)

⁶ Gran parte de estos datos se hallan todavía en proceso de análisis.

⁷ Véase estos aspectos en Nussbaum y Unamuno (2006).

Nuestra manera de explorar los datos del habla interactiva se inspira mayormente en los estudios sobre plurilingüismo y adquisición de lenguas llevados a cabo en Francia, Alemania y Suiza, iniciados por Rémy Porquier, Georges Lüdi, Bernard Py y Elisabeth Gülich (véase, por ejemplo, Lüdi y Py; Porquier y Py, 2004). Estos trabajos pretenden reconstruir los procesos interactivos –en contextos multilingües y exolingües– que permiten al aprendiz ampliar sus competencias comunicativas. Su perspectiva parte del supuesto según el cual la interacción es constitutiva de los procesos cognitivos y constructiva de saberes y competencias, así como de la identidad del aprendiz. Sus objetos de análisis son a) los esquemas comunicativos que pueden servir de apoyo al aprendizaje y b) las condiciones sociointeractivas que lo enmarcan (véase Mondada y Pekarek, 2000; Dausendschön-Gay, 2003). Conceptos tales como *Secuencias Potencialmente Adquisicionales*, *Sistemas de Apoyo a la Adquisición de Lenguas Segundas*, *Secuencias Analíticas*, *Resolución Interactiva*, *Bricolaje Interactivo*, etc. han sido de gran utilidad para la construcción de una perspectiva interactivista sobre el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas. Sin querer evocar ahora la funcionalidad analítica de estos conceptos, trataremos de ilustrar la utilidad del AC para nuestros propósitos específicos.

4.1. La interpretación de las políticas lingüísticas

Uno de los intereses de nuestro trabajo es recuperar la interpretación que realizan chicos y chicas de origen extranjero respecto de las políticas lingüísticas institucionales y de los regímenes de interacción (Bloomaert, 2005) y establecer nexos con las observaciones realizadas en el seno de los centros educativos.

Durante nuestra observación etnográfica hemos constatado que, en los centros donde hemos recogido datos, el castellano es la lengua de comunicación entre el alumnado. En nuestras entrevistas hemos buscado la confirmación de nuestra observación en los datos del habla interactiva.

En el fragmento siguiente, Teresa (la investigadora) interroga a Kamal sobre sus competencias y usos lingüísticos. Kamal, en efecto, declara que habla castellano con sus compañeros (turno 294). Pero más allá de esta constatación, lo que interesa en el fragmento es que Kamal, en lugar de aceptar la propuesta de Teresa según la cual el chico sólo hablaría catalán con la maestra (turno 295), plantea nuevos ámbitos de uso de la lengua (turnos 300 y 302).

Fragmento 2

287. TER: però en saps molt tu de català| no|

288. KAM: sí|

289. TER: i saps llegir bé i escriure bé| no|

290. KAM: sí| a_ algunes vegades er algunes coses no les entenc|

291. TER: bueno|

292. KAM: perquè se'm olviden\|
293. TER: clar però-<0>
294. KAM: perquè parlo· castellà només amb els meus amics
llavors les coses se'm olviden\|
295. TER: ja\| clar\| només parles català amb la mestra\| no/ <0>
296. KAM: sí <0>
297. TER: i amb mi ara\|
298. KAM: sí\|
299. TER: [riu] molt bé doncs escolta'm_
300. KAM: i al carrer també\| hablo català\|
301. TER: ah. al carrer ta_ clar\| català\|
302. KAM: i amb els veïns\|

Desde la perspectiva de la EM y del AC, lo que hace Kamal es orientar su actuación hacia la construcción de un contexto local en el cual sitúa a la entrevistadora como alguien que representa a la institución (y a su política lingüística) y categoriza la actividad comunicativa como una situación de entrevista de evaluación. Por ello se identifica con un personaje plurilingüe capaz, sin embargo, de mantener prácticas monolingües en catalán, en el seno de la escuela y en la calle. ¿Qué indicios tiene Kamal para orientar de tal manera su actuación? Seguramente el cuándo y el dónde se realiza la entrevista, pero también el desarrollo secuencial de la misma, que construye la lengua como un valor escolar. Entonces Kamal, aplicando un procedimiento documental para la interpretación de tales situaciones, reacciona mediante actividades conversacionales tales como tomar la palabra en un lugar no adecuado, interrumpir a la entrevistadora cuando ésta quiere concluir el tema (turnos 299-300) y añadir otras informaciones.

El detalle con que el AC propone analizar los datos, ha permitido también observar como chicos y chicas construyen sus competencias plurilingües.

4.2. La adquisición de competencias sociointeractivas

Como se ha dicho, uno de nuestros objetivos es observar cómo adquiere el alumnado en proceso de acogida lingüística sus competencias en lenguas y las relaciones entre dicho proceso y la adaptación a las demandas institucionales. En el fragmento siguiente, extraído del registro de una tarea que realizan entre Lluís y Patricia para emparejar objetos dibujados en una cartulina, observamos que ambos interlocutores utilizan el castellano para gestionar la actividad (turnos 46 y 48) y el catalán para cumplir la consigna que les ha sido dada.

Fragmento 3

44. PAT: vale\| la la bicicleta i el taxi són iguals perquè són transport\|
45. LLU: {(PP) vale\} <4>



46. PAT: vinga **ahora te toca a ti**|| <2>
 47. LLU: espera|| això i això perquè són grocs||
 48. PAT: **pero tienes que decir el nombre**-|
 49. LLU: er: les monedes i la gorra perquè són grocs|<5>
 50. PAT: la bu_ la bufanda i els guants per perquè són per_
 51. LLU: {(&) fred||}
 52. PAT: per abrigar||
 53. LLU: per perquè són prendas de roba||

El uso de los recursos lingüísticos de que disponen ambos escolares corresponde a su manera de entender la política lingüística escolar, pero también se trata de un procedimiento para ‘indexar’ las dos actividades principales que requiere la realización de la tarea y construir los microcontextos locales hacia los cuales se orientan los enunciados. La reciprocidad de perspectivas interpretativas se hace patente en el hecho de que no sea necesario explicitar las normas de uso de las lenguas.

El detalle del análisis muestra la presencia de formas híbridas (Nussbaum, 2006): ‘vinga’ (turno 46), ‘espera’ (turno 47) en el fragmento 3. La presencia frecuente en nuestro corpus de tales enunciados bivalentes, lleva a formular la hipótesis según la cual las prácticas multilingües como la que acabamos de observar permiten a chicos y chicas participar en prácticas comunicativas que les conducirán a la participación en las prácticas monolingües que reclama la escuela.

4.3. De las prácticas multilingües a las práctica monolingües

Examinar el papel de las prácticas multilingües en la adquisición de capacidades de actuar en contextos monolingües es uno de los objetivos de nuestro equipo de investigación. La tarea no es fácil puesto que a veces no es difícil discernir la lengua que se está usando. El AC proporciona, sin embargo, una mirada útil a tal efecto (Masats, Nussbaum y Unamuno, 2007). Observemos el siguiente fragmento, extraído de una tarea en que Pau y Bawana tienen que preparar un juego de rol en inglés que, según la consigna recibida, tienen que realizar en inglés. En el turno 62, Pau, integra en su enunciado en inglés una palabra en catalán (‘menys’), lo cual le sirve para proseguir su actividad. Como su pregunta no obtiene respuesta, Pau recorre a una alternancia de lengua, modificando así su papel como participante (ya no es ‘vendedor’ sino compañero de clase) y el contexto local de la actividad (no se realiza la actividad, sino que se gestiona). Bawana, en la primera parte del turno 65, responde también atendiendo a la microtarea de gestión, para proseguir luego con el juego de rol y responder a la pregunta de Pau formulada en el turno 62. Bawana mezcla los códigos (‘tot’), pero inmediatamente cambia los parámetros de la interacción abriendo una secuencia lateral con la investigadora a quien solicita, en catalán, la palabra que necesita, la cual integra luego en su enunciado (turno 67).

Fragmento 4

62. Pau: it's a ingredients-| *menys one*/ <2>
 63. Bawna: {(PP) XXX\}|
 64. Pau: {(P) **que tienes todos los ingredientes menos uno**\}|
 65. Bawna: no\| I a I want_ um tot tot\| [a la investigadora] **todo**\| {(F) **todo**
com es diu?}\| **to_ todo**/| **todo**/|
 66. Teresa: all all all\|
 67. Bawna: I want all ingredients\|

Este complejo entramado de microactividades y utilización de los recursos disponibles es solo observable mediante el aparato teórico y metodológico que nos ofrecen las perspectivas conversacionalistas sobre el plurilingüismo en acción y, sobre todo, una observación émica de los datos. Esta perspectiva émica conduce también a considerar el comportamiento conversacional del equipo de investigación en las prácticas interactivas con chicos y chicas.

4.4. Una mirada crítica sobre la práctica de investigación

Como se ha apuntado más arriba al hablar de las entrevistas, el AC las considera prácticas interactivas y no sólo prácticas de elicitación en las cuales los individuos pueden reflexionar sobre sus comportamientos verbales. Para nuestro estudio, este enfoque ha sido útil no sólo para observar con distanciamiento nuestra actuación verbal, sino también para tener en cuenta el peso del dispositivo de investigación en el conjunto de las actividades de recogida de datos (presencia de magnetófono, de los materiales para la realización de las tareas entre el alumnado, la manera de dar la consigna, etc.).

Todos ellos son aspectos cruciales en los procesos de configuración de los datos, aspectos de los que se suele hablar poco en las investigaciones.

El AC nos ha ayudado a observar nuestra actuación como participantes en la construcción de los datos y a mantener el principio de simetría del que habla Mondada (2003), según el cual es necesario tratar de la misma forma a los informantes cuyo comportamiento se observa y a los miembros del equipo de investigación.

5. Conclusiones

Nuestro punto de partida ha sido la pregunta siguiente: ¿qué puntos de articulación se pueden hallar entre ET y AC para el estudio del plurilingüismo escolar? Para Silverman, (1999) ambos enfoques son claramente compatibles puesto que son cualitativos, holísticos y buscan describir la visión émica de los hechos de habla que estudian.

Además ambas aproximaciones tienen en cuenta el desarrollo temporal de las intracciones. Silverman sostiene además que es posible complementar los resultados del análisis conversacional de una interacción con el análisis etnográfico de la institución en que se produce el intercambio y con la consideración de la restricciones institucionales



y culturales que la institución impone. Por su parte, Auer (1996) afirma que, en muchas ocasiones, es necesario disponer de datos etnográficos para comprender el sentido de los cambios y de las alternancias de lenguas.

Una opinión similar es compartida, en parte, por Seedhouse (2004), sobre todo por lo que respecta a la consideración de la secuencialidad de las interacciones y a la minuciosidad del análisis, procedimientos que pueden dar cuenta de los detalles sociales y culturales hacia los cuales se orientan los interlocutores.

Desde nuestro punto de vista, el valor del AC para el estudio de datos de tipo conversacional radica, ante todo, en que obliga a quien los analiza 1) a realizar un tratamiento minucioso del corpus y 2) a explorarlo con precisión, para evitar al máximo la proyección de la ideología de quien investiga sobre el terreno investigado. Se trata, en definitiva, de aplicar rigurosamente el principio émico de comprensión e interpretación de la realidad.

Referencias

- Alcalá, E (2006), “Aprendiendo a comportarse. Normas y evaluación en la interacción en el aula”, Tesis de doctorado. UAM.
- Bakhtin, M. (1978) *Il linguaggio come pratica sociale*. Bari: Dedalo. Primera publicación en ruso (1927) como V. N. Voloshinov.
- Bakhtin, M (1980) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión. Primera publicación en ruso (1930) como V. N. Voloshinov.
- Bloomaert, J., Collins, J. & Stembrouck, S. (2005), “Spaces of multilingualism”. *Language and Communication*, 25: 197-216.
- Cambra, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Hatier.
- Cameron et al. (1992) *Researching Language. Issues of Power and Method*. Londres: Routledge.
- Dausendschön-Gay, U. (2003) “L’actualité des notions d’interlangue et d’interaction exolingue”, *LINX*, 49, 41-50.
- Duranti, A. (1997) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- Fitch, K.L. & Philipsen, G. (1995) “Ethnography of Speaking” J. Verschueren, J.O. Östman y J. Blommaert (eds.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., p. 263-269.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1979) “Footing”, *Semiotica*, 25(1-2), p. 1-29.
- Goodwin, Ch. (1994), “Professional Vision”, *American Anthropologist*, 93 (3): 606-633.



- Goodwin, Ch. (2000) "Action and embodiment within situated human interaction", *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, Ch. y Goodwin, M. H. (2004) "Participation", A. Duranti (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, 222-244.
- Gumperz, J.J. (1982) *Discourse Strategies*: Cambridge: University Press.
- Heller, M. (2002) *Éléments d'une sociolinguistique critique*. París: Didier.
- Heritage, J. (1984) *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (1998) *Conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdi, G. y Py, B. (2002) *Être bilingüe*. Berna: Peter Lang (segunda edición revisada).
- Masats, D., Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2007) "When activity shapes the repertoire of second language learners", Roberts, L. et al. (eds.), *EUROSLA Yearbook*, 121-147.
- Mondada, L. (1997) "A entrevista como acontecimento interacional", *Rua Campinas*, 3: 59-86.
- Mondada, L. (2003) "Observer les activités de classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques", J.Perera, L. Nussbaum y M. Milian (eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 49-70.
- Mondada, L. (2004), "L'ordre interactionnel et l'ordre institutionnel comme des accomplissements pratiques des membres dans le temps", *Médias & Cultura*, 2, p. 1-22.
- Mondada, L. (2006) "Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis", Knoblauch, H., Raab, J., Soeffner, H.-G., Schnettler, B. (eds.). *Video Analysis*. Bern: Lang.
- Mondada, L. y Pekarek, S. (2000) "Interaction sociale et cognition située: quels modeles pour la recherche en acquisition des langues?", *Aile*, 12, 147-174.
- Nussbaum, L. y Unamuno, V. (eds.) (2006) *Usos i competències comunicatives multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L. (2006) "La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas", Y Bürki & E. De Stefani, E. (eds), *Trascrivere la lingua. Transcribir la lengua*. Berna: Peter Lang, 195- 218 .
- Porquier, R. y Py, B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. París: Didier.
- Psathas, G. (1995) *Conversation Analysis*. Londres: Sage. Sacks, H. (1992) *Lectures on conversation*. Malden, MA: Blackwell.
- Schegloff, E., Koshik, Jacoby, S. & Olsher, D. (2002) "Conversation Analysis and Applied Linguistics", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.
- Seedhouse, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom*, Oxford: Blackwell.

Tedlock, B. (2000) *Ethnography and Ethnographic Representation*, N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Pub., p. 455-486 (segunda edición).

Tusón, A. (1995), *Anàlisi de la conversa*, Barcelona: Empúries.

Unamuno, V. (2004) “Dilemas metodológicos, preguntas de investigación, Escuela e inmigración”, nº especial d’ *Estudios de Sociolingüística*, 5,2, 219-230.

Unamuno, V. y Nussbaum, L. (2005) “L’entrevista com a pràctica social”, M. Labarta (ed.): *Approaches to Critical Discourse Analysis. Research papers presented at the First International Conference on CDA*. Valencia: Universitat de València. Edición en CD.

Wilson, T.Ph. (1970), “Normative and Interpretive Paradigms in Sociology”, J.D. Douglas (comp.), *Understanding Everyday Life*. Chicago: Aldine Publishing Company, 57-79.

Anexo: códigos utilizados en la transcripción

Tres iniciales majúscules:

Nombre de los hablantes (modificados, para
conservar el anonimato)

Secuencias tonales: descendente \ ascendente / mantenida –

Pausas: corta |

media ||

larga <número de segundos>

Alargamiento silábico (según duración): • • •

Solpamientos : =texto hablante A=

= texto hablante B=

Interrupciones: texto _

Intensidad: piano {(P) texto } pianissimo {(PP) texto }

forte {(F) texto } fortissimo {(FF) texto }

Tono: alto{(A) texto } baix {(B) texto }

Tempo: acelerado {(AC) texto } desacelerado {(DC) texto }

Enunciados acompañados de risas: {(@) texto }

Comentarios: [comentario]

Fragmentos incomprensibles

(según duración):

XXX | XXX XXX | XXX XXX XXX



Fragmentos dudosos: {(?) texto }

Uso marcado de una lengua distinta de la de la actividad

{(nombre de la lengua) texto }

Transcripción fonética aproximada + texto