

2 Investigar con docentes

Luci Nussbaum¹

Conceptos clave: investigación-acción, investigación colaborativa, etnografía, etnometodología, análisis de la conversación, secuencias didácticas plurilingües.

1. Introducción

La institución educativa es un lugar idóneo para la investigación en ciencias sociales, no solo por la relevancia de su misión (formar a futuras generaciones) sino también porque centrifuga los cambios de la sociedad, los conflictos y las tensiones. Por ello, la escuela sirve de terreno tanto para la investigación en enseñanza y aprendizaje, como para un amplio abanico de disciplinas (sociología, antropología, psicología social y análisis del discurso, entre otras). En nuestro caso, nos ha interesado en su dimensión de observatorio sociolingüístico, de espacio de aprendizaje de lenguas y de construcción de competencias plurilingües. En este sentido, la escuela ofrece la ventaja de reunir, en un solo edificio, a los actores cuyas prácticas comunicativas y de aprendizaje se desea investigar; es también un lugar de actualización de las políticas lingüísticas, de socialización y de observación de la evolución de planteamientos didácticos sobre educación lingüística.

La entrada de personas investigadoras en los centros educativos es compleja puesto que los equipos docentes desconfían a veces de sus propósitos (Unamuno, 2004). En efecto, la actividad investigadora puede suponer un ejercicio de poder al interpretar realidades sociales y legitimarlas a través de la divulgación (Heller, 2002). Asimismo, en muchos casos, los resultados de la investigación

1. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Cataluña/España; luci.nussbaum@uab.cat

Para citar este capítulo: Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 23-45). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>

no son útiles para los centros educativos y, en cambio, constituyen una fuente de beneficios simbólicos para quien investiga, además de acrecentar su currículum y proporcionarle prestigio profesional. Por ello, los equipos docentes recelan a menudo de quien llama a sus puertas para investigar y ocultan a veces a la observación externa ciertos espacios y ciertas prácticas.

La investigación en la escuela supone, pues, un largo camino de reconocimiento, de confianza mutua entre personas investigadoras y equipos docentes, y de negociación de equilibrios. Según nuestra experiencia, la compensación más efectiva para ambas partes es llevar a cabo un proyecto común, en el que personas investigadoras y docentes se sitúen en espacios complementarios –y no asimétricos– para construir en colaboración conocimientos didácticos. Esta opción es, para los equipos de investigación externos a la escuela, una excelente ocasión para adquirir experiencia educativa y para contrastar teoría y práctica, además constituye una fuente de inspiración para futuras pesquisas. Para los equipos docentes supone la oportunidad de compartir las inquietudes del trabajo de aula con colegas que ayudan a reflexionar, además de la compensación de ser copartícipe de la construcción de saberes didácticos y de divulgarlos conjuntamente.

Este capítulo se propone reconstruir los procesos de algunas de nuestras experiencias, que pueden resultar útiles para estudiantes de maestría y doctorado que pretendan emprender estudios en centros educativos sobre las diferentes facetas de la educación en diversas lenguas. En la segunda sección de este texto, se esbozarán algunos aspectos de la investigación colaborativa entre docentes e investigadoras universitarias, indicando diferencias y confluencias entre investigación-acción, etnografía y enfoques conversacionales para analizar datos, e investigación colaborativa entre equipos docentes y de investigación. En la tercera sección, se presentará un enfoque de didáctica del plurilingüismo, que responde a nuestra concepción de la educación en diversas lenguas y se discutirá un modelo de intervención didáctica que se ha desarrollado de manera fructífera en el GREIP y que ha permitido recoger un número de datos importantes para entender el desarrollo de los aprendizajes plurilingües. En la cuarta sección, se propondrá un ejemplo de investigación colaborativa. Finalmente, se concluirá con algunas consideraciones de carácter general.

2. Investigar innovando

La investigación colaborativa se sitúa en el ámbito de lo que se denomina la investigación-acción, modalidad de trabajo definida por Kurt Lewin (1946) como lugar de confluencia entre los estudios en ciencias sociales y los programas de acción social. El objetivo principal de la propuesta de Lewin es lograr, al mismo tiempo, avances teóricos y cambios sociales, borrando las tradicionales fronteras entre producción de conocimiento y su aplicación a ámbitos sociales. En el campo educativo, se entiende la investigación-acción como un procedimiento de reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje para intervenir en ellos a fin de mejorarlos (Burns, 1999; Elliot, 1991/1993; Stenhouse, 1985/1987; van Lier, 1988).

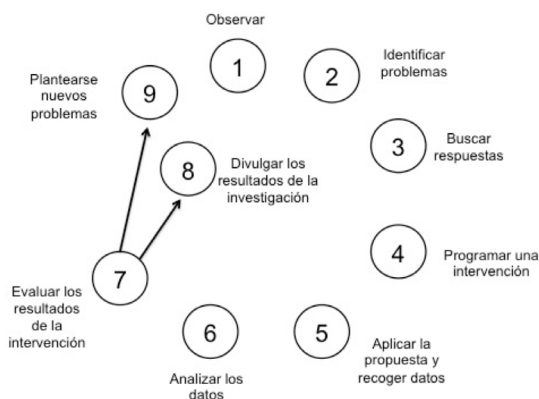
A menudo, en las publicaciones educativas se establecen distinciones entre investigación-acción, investigación etnográfica e investigación colaborativa, atendiendo a quienes sean actores o ejecutores del proceso y a sus intereses. Según estas visiones, la investigación-acción sería la tarea propia del docente, mientras que la investigación etnográfica sería el terreno de investigaciones –ajenas a las inquietudes docentes–, interesadas en construir explicaciones sobre prácticas sociales en las instituciones educativas. La investigación colaborativa, en cambio, sería el terreno común tanto de investigadores como de docentes. En este sentido, cabe destacar que, en la investigación llevada a cabo en el GREIP, se ha promovido la divulgación de resultados mediante la producción conjunta de textos escritos cooperativamente entre investigadoras, docentes y estudiantes en formación.

La investigación colaborativa se nutre de los principios de la investigación-acción, puesto que se pretende mejorar la práctica docente, pero necesita de los instrumentos que proporciona la etnografía, campo en el que los procesos de investigación colaborativa cobran cada vez más relevancia. Por lo tanto, en nuestra experiencia, las tres propuestas se hallan íntimamente relacionadas y pueden conjugarse. En esta sección, hablaremos, en primer lugar, de investigación-acción, a continuación enumeraremos los procedimientos etnográficos que ayudan a llevarla a cabo y presentaremos nuestra opción para el análisis de los datos. Terminaremos esta sección refiriéndonos a la investigación colaborativa.

2.1. La investigación-acción

La investigación-acción (véase también Pascual, en este volumen) es un procedimiento que sistematiza la reflexión que todo docente realiza, de manera informal, sobre su práctica cotidiana (Nussbaum, 2016). En efecto, al salir del aula, los docentes suelen hacer un balance sobre cómo ha funcionado la clase y, a partir de ahí, piensan en ajustes para preparar sesiones posteriores. Para ello, tienen en cuenta las experiencias acumuladas, las orientaciones extraídas de sus lecturas, de la asistencia a jornadas de formación o de las reflexiones realizadas con colegas. Pero estas acciones no son suficientes. Si se quiere innovar asentando las acciones en la realidad educativa, es preciso observar de manera sistemática lo que ocurre en el aula e interpretar los fenómenos atendiendo a todas las circunstancias que constituyen la vida de la clase. Los docentes que innovan son personas que recogen información de manera ordenada, la analizan y la contrastan con la investigación sobre prácticas didácticas exitosas, plantean intervenciones, las evalúan y las divulgan. Las fases de la investigación-acción se reflejan en el siguiente esquema (Figura 1).

Figura 1. Fases de la investigación-acción



La investigación-acción puede abarcar todo un programa de trabajo o un aspecto simple, como por ejemplo, ir adecuando progresivamente las actividades de

aula para un estudiante con dificultades de aprendizaje. En cualquier caso, el problema habrá sido definido a partir de la observación formalizada (fases 1 y 2), que deberá dotarse de instrumentos para recoger datos y poder analizarlos. Ello conduce a buscar respuestas al problema (o problemas) planteado (fase 3) que orienten la modificación de las prácticas precedentes para mejorar la intervención didáctica. Estas propuestas surgirán de la lectura reflexiva de artículos especializados que recojan problemáticas semejantes y soluciones a las mismas, o bien de la discusión con otros colegas. Las fases 4 y 5 implican no solo programar y llevar a cabo la intervención diseñada, sino también dotarse de instrumentos para recoger informaciones cuyo análisis (fase 6) permita evaluar los resultados de la intervención (fase 7) y preparar la divulgación (fase 8) de la experiencia entre colegas próximos o entre la comunidad de didáctica de las lenguas a partir de publicaciones y encuentros. Compartir los resultados de la investigación es un procedimiento esencial para fomentar el diálogo entre docentes e investigadores y para la construcción del ámbito de la didáctica de las lenguas (Camps, 2003). La evaluación de la intervención planteará nuevos problemas (fase 9), que conducirán a reiniciar el proceso.

Es difícil –aunque no imposible– realizar una investigación-acción en solitario, puesto que el proceso requiere tareas complejas. Por ello, defendemos su realización en colaboración con otras personas. En cualquier caso, parece oportuno recurrir a los procedimientos etnográficos y de exploración, que resumiremos a continuación.

2.2. Procedimientos etnográficos

La etnografía –disciplina que, desde sus inicios, se vincula a la tradición de estudios en antropología y, más tarde, a los trabajos en antropología lingüística y en sociolingüística (véanse, también, las contribuciones de Antoniadou y Dooly, en este volumen; Corona, en este volumen; Unamuno y Patiño, en este volumen)– persigue, en contextos educativos, una descripción densa, es decir, completa y pluridimensional, de la vida escolar para dar cuenta de su complejidad. Ello comporta, como se verá, recoger datos de índole diversa para contrastarlos e interpretarlos, tal como lo hacen los propios actores sociales implicados

—alumnado, docentes, etc.—, aplicando miradas emic, es decir, sin proyectar interpretaciones externas (a estas nos referimos como miradas etic), para captar la manera en que los participantes en eventos comunicativos entienden y construyen sus acciones (para una discusión sobre miradas investigadoras emic vs. etic, véanse [Headland, Pike, y Harris, 1990](#)).

[Erickson \(1984\)](#) señala dos principios básicos de la etnografía en contextos educativos: (1) *making the familiar strange* (contemplar como extraño lo familiar), es decir, buscar el sentido profundo a lo que parece regular, habitual, para el grupo que se estudia (normas, rituales, uso de tal o tal lengua para tal o tal actividad, etc), y (2) *stating researchable questions* (formular cuestiones investigables), es decir, plantearse preguntas a las que se pueda responder con la observación de la vida cotidiana del grupo objeto de estudio.

Los procedimientos propiamente etnográficos comprenden trabajar durante períodos extensos, de manera que se adquiriera el estatus de miembro del grupo en que se desarrolla la investigación y se pueda desarrollar lo que se denomina observación participante, no solo en el sentido de ser admitido como miembro del grupo, sino sobre todo en el sentido de comprometerse activamente en los acontecimientos que se desarrollan en su seno ([Rappaport, 2008](#)). En nuestro caso, hemos podido realizar dicho tipo de investigación porque nos hemos integrado en las clases regulares y nos hemos incorporado como docentes o ayudantes del equipo docente en las actividades habituales de aula. Ello ha permitido recoger datos naturales mediante el registro audiovisual o auditivo de las actividades del grupo.

Además de estos datos centrales, la etnografía se sirve de diarios de campo, entrevistas, conversaciones informales, grupos de discusión y, por supuesto, del análisis de documentos escritos. La etnografía propone también triangular los datos, es decir, hacer dialogar entre ellas a las diversas fuentes de información. Así, por ejemplo, los usos verbales de los docentes (recogidos mediante registros) pueden responder a determinadas políticas lingüísticas (estipuladas en documentos oficiales), mientras que los del alumnado pueden reflejar su resistencia a dichas políticas mediante determinados usos verbales (también

registrados en interacciones en el aula). Los procesos de triangulación son necesarios, tanto para el diálogo entre los datos, como para el regreso, una y otra vez, al análisis de las transcripciones realizadas por diferentes miembros del grupo. Además, el procedimiento etnográfico permite captar el impacto del dispositivo de investigación en los datos obtenidos.

2.3. Incorporar el dispositivo de investigación al análisis

En los procesos de recolección y análisis de datos (véanse [Moore y Llompart, en este volumen](#)), [Mondada \(2003\)](#) plantea tres principios que toda investigación debe contemplar (véase también [Masats, en este volumen](#)).

- Principio de observabilidad: los fenómenos que interesa analizar son descritos por los propios hablantes mediante su actividad. Así, por ejemplo, solo podremos decir que un estudiante usa una lengua dada si vemos claramente que se orienta hacia el empleo de dicha lengua, estén o no sus enunciados acordes con la norma establecida por las gramáticas o los diccionarios.
- Principio de disponibilidad: la manera de recoger datos y de tratarlos permite, o no, hacer visibles los fenómenos que se pretende estudiar. Este principio implica que si queremos, por ejemplo, estudiar la participación del alumnado, tendremos que dotarnos de dispositivos que permitan captar sus acciones durante la clase (las anotaciones que realiza en el cuaderno, la manipulación de objetos, las interacciones con compañeros, las miradas, la posición del cuerpo, etc.). De otra forma, solo tendremos una visión parcial de su participación.
- Principio de simetría: el dispositivo de investigación debe ser incluido en el análisis de los datos. A menudo, se dice que los procedimientos de investigación (presencia de la persona observadora, cámaras, etc.) modifican la realidad. Sin embargo, según dicho principio, no se da tal modificación, puesto que no existe una realidad esencial que preexista al momento en que se recogen los datos. Por ello, un análisis riguroso de

los datos obliga a incorporar el dispositivo de investigación (presencia de quien investiga, cámara, etc.) en el análisis de los mismos, considerando el dispositivo como parte constitutiva de la construcción de los datos.

Veamos un ejemplo. Se trata del registro audiovisual de una actividad de grupo en la que participan tres niñas y un niño de quinto grado de primaria y su maestra, en una clase de ciencias en que se emplea el francés como lengua vehicular. En el proyecto docente se pretendía documentar los procedimientos de integración de aprendizajes científicos y lingüísticos. El grupo se halla frente a un ordenador, en cuya pantalla se muestra un esquema de la respiración y la alimentación de las plantas escrito en catalán. La maestra pretende que este alumnado conceptualice los procesos de la vida de las plantas, reconozca los conceptos en catalán –dado que se trata de un contenido del currículo general de ciencias– y pueda después explicar los fenómenos al resto de la clase en francés².

La [Figura 2](#) muestra la disposición del grupo; la maestra está detrás, fuera del alcance de la cámara, que está a su lado.

Figura 2. Colocación de la cámara



2. Estos datos fueron recogidos por I. Camacho y transcritos por L. Nussbaum.

El registro audiovisual permite transcribir las intervenciones orales de la maestra y de las niñas y el niño y analizar las acciones verbales de integración de contenidos curriculares y lenguas (principio de observabilidad), pero no totalmente, porque en la recogida de datos, la cámara no captó lo que estaba escrito en la pantalla ni los movimientos corporales o visuales de la maestra, de manera que el principio de disponibilidad no se pudo cumplir en su totalidad. Finalmente, el análisis pudo recoger los movimientos y miradas del alumnado, que se orientan hacia la cámara, hacia el ordenador, hacia la maestra o hacia los demás participantes (principio de simetría).

Incorporar el dispositivo de investigación al estudio de los datos implica, desde nuestro punto de vista, analizarlos de manera afinada aplicando los procedimientos que propone el análisis conversacional.

2.4. Analizar datos desde el análisis conversacional

En nuestra tarea, hemos hecho compatibles perspectivas etnográficas para recoger datos en el aula (y fuera de ella, como se verá al final de este capítulo) y perspectivas del análisis conversacional de orientación etnometodológica para el análisis de los mismos (véase también [Masats, en este volumen](#)). El recurso a un enfoque conversacional se revela particularmente fructífero para recuperar la interpretación que realizan los actores (alumnado y docentes) respecto de las políticas lingüísticas institucionales –la perspectiva emic a la que se ha aludido–, para entender los regímenes de interacción y para establecer nexos con otras observaciones realizadas en el seno de los centros educativos. Al mismo tiempo, el análisis conversacional permite rastrear los aprendizajes disciplinares ([Moore y Nussbaum, 2011](#)) y las actividades que realizan los aprendices como *plurilingües emergentes* ([García, 2009](#)).

La etnometodología se propone analizar los *métodos* que utilizan las personas para dar sentido a sus actividades con otras personas. Ello supone explorar la construcción e interpretación del sentido en la interacción social, en las actividades socialmente situadas y cómo las personas eligen, entre las múltiples posibilidades de interpretación, lo que es relevante en la acción en curso,

mediante sus intervenciones en la conversación. El estudio de las interacciones deberá observar las orientaciones de las personas, adoptando su perspectiva, en el seno de las propias interacciones (perspectiva emic) y sin proyectar una mirada externa. El análisis conversacional sostiene que la participación de los hablantes está anclada en el contexto de la interacción, entendido este no solamente como el marco situacional sino principalmente como el entorno secuencial, en el turno de habla precedente y en el posterior. Las contribuciones de los hablantes crean así el contexto en cada secuencia de la interacción, manteniéndolo o renovándolo. Se trata de un enfoque que preconiza que no hay que atribuir a lo que hacen las personas influencias externas, a no ser que los individuos las hagan relevantes.

Los enfoques conversacionales son relativamente recientes en los estudios sobre aprendizaje de lenguas. No obstante, algunas publicaciones en los últimos años muestran que esta es una perspectiva en alza (véanse en este sentido las revisiones de [Hall, 2004](#); [Markee, 2015](#); [Seedhouse, 2005](#); también [Masats, en este volumen](#)).

El análisis conversacional es escrupuloso con las transcripciones consignando no solo los datos lingüísticos, sino también todos los aspectos multimodales (posición del cuerpo, movimientos, miradas, uso de objetos, etc.) que contribuyen al desarrollo de la interacción ([Moore y Nussbaum, 2011](#)). Ello se basa en considerar que la transcripción forma parte de una primera etapa de análisis de los datos y tiene, por lo tanto, consecuencias importantes en la interpretación de del habla-en-interacción ([Duranti, 1997/2000](#); [Nussbaum, 2006](#); véanse también [Moore y Llopart, en este volumen](#)). En este sentido, uno de los procedimientos altamente fructíferos que ha adoptado el GREIP (siguiendo las propuestas de otros equipos de investigación) es estudiar las transcripciones colectivamente, en actividades denominadas sesiones de análisis datos, en las que se someten los registros y las transcripciones a examen colectivo, con lo cual es posible llegar a transcripciones más justas y evitar interpretaciones subjetivas.

El trabajo sistemático mediante los procedimientos mencionados permite entender los beneficios de la acción cooperativa en el proceso de recogida de datos. Además, cuando la investigación-acción se realiza de manera colaborativa

con colegas interesados en la innovación didáctica, la tarea es más eficaz porque se suman esfuerzos para construir conocimientos didácticos, a la vez que se atiende a ellos desde intereses profesionales específicos. En el epígrafe siguiente, trataremos de esta forma de investigación-acción.

3. La investigación colaborativa

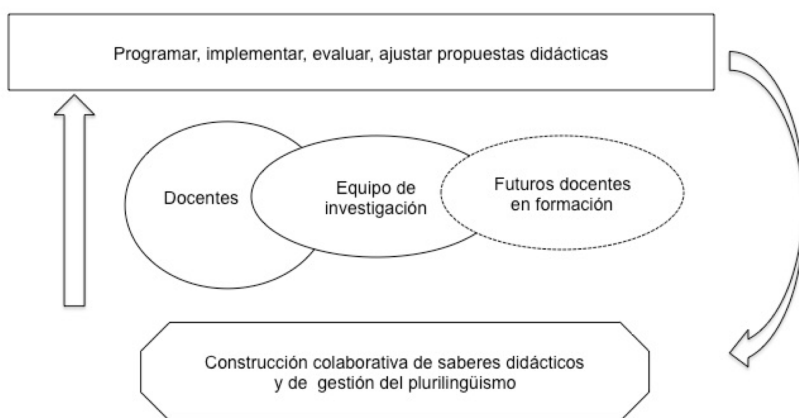
Desde hace años, nuestro grupo de investigación ha llevado a cabo estudios sobre educación plurilingüe en centros educativos de Cataluña implicando en ellos a docentes en ejercicio, a futuros docentes en formación y a jóvenes investigadores e investigadoras de nuestro grupo, que han realizado sus trabajos de maestría o de doctorado en este marco.

Nuestra opción por la investigación colaborativa se basa en un conjunto de reflexiones que se esbozan a continuación (véanse también [Nussbaum y Unamuno, 2006](#); [Unamuno, 2004](#)). Los productos finales de la investigación en ámbitos educativos están frecuentemente influenciados por el punto de vista teórico adoptado por quien investiga, que, frecuentemente, ignora el de las personas investigadas (docentes y alumnado). Ello puede generar intranquilidad en las escuelas, que se sienten observadas sin obtener un retorno útil sobre dicha observación. Este escollo puede ser salvado si los equipos de investigación (o los individuos que investigan) adquieren compromisos con los centros docentes, con las familias y con el alumnado ([Carr, 1995/1996](#)), para responder a sus necesidades elaborando proyectos de investigación compartidos, que permitan el diálogo entre los agentes y las diversas concepciones sobre la educación ([Cazden, 1986/1989](#)). La investigación para y en la acción ([Elliot, 1991/1993](#); [Stenhouse, 1985/1987](#)) con una orientación cooperativa permite equilibrar los desajustes entre quien investiga y quien es investigado y acercar a los equipos y a los sujetos de investigación y acortar las distancias entre teoría y práctica.

Nuestro objetivo es experimentar, junto con docentes y estudiantes, nuevas fórmulas para enseñar lenguas locales (catalán y castellano) y lenguas extranjeras, de manera integrada ([González et al., 2008](#); [Nussbaum, 2008](#); [Nussbaum y](#)

Rocha, 2008) y, a la vez, construir saberes didácticos situados en un contexto de gran heterogeneidad de aprendices, en centros que escolarizan en catalán, y cuya misión es enseñar también castellano y una o dos lenguas extranjeras, y formar a personas plurilingües sensibles a la diversidad lingüística del entorno y del mundo. La Figura 3 ilustra esta relación colaborativa.

Figura 3. Investigación colaborativa



A continuación, esbozaremos algunas de las líneas de trabajo desarrolladas en dichas acciones colaborativas.

4. Los proyectos plurilingües

Históricamente, las lenguas se han enseñado de manera separada, con el argumento de proporcionar un contacto más intenso con la lengua en cuestión y evitar posibles mezclas entre sistemas lingüísticos. La base de este lugar común es la prevalencia de una visión monolingüe de los aprendizajes plurilingües, entendidos como compartimentos estancos (Creese y Blackledge, 2010; Cummins, 2005; entre otros). Sin embargo, la existencia de usos plurilingües, en clase y fuera de ella, para llevar a cabo actividades comunicativas (lectura,

intercambios mediados por las tecnologías, etc.) parece anular la regla *una lingua para cada aula*; por otro lado, los recursos híbridos, lejos de ser un obstáculo para el aprendizaje de nuevas habilidades, constituyen un andamiaje útil para participar en prácticas de aprendizaje complejas, que conducen precisamente a la adquisición de competencias para actuar en modo unilingüe, es decir, empleando una sola lengua cuando las circunstancias lo exigen (Moore y Nussbaum, 2011; Nussbaum, 2014).

En este sentido, Duverger (2007), refiriéndose a la enseñanza integrada de contenidos curriculares y lenguas, habla de didactizar el plurilingüismo en la escuela. El autor distingue tres tipos de regímenes de plurilingüismo: macro, meso y micro. El primer tipo se refiere a la programación de enseñanzas en lenguas diferentes para materias y períodos de tiempo, como suele establecerse en los proyectos lingüísticos de centro. Así, por ejemplo, es posible programar la enseñanza de las matemáticas en inglés o de las ciencias en francés. El segundo tipo, el régimen meso, se refiere a programar el uso de lenguas determinadas para actividades específicas, por ejemplo, si se está trabajando en geografía, es posible consultar mapas u otros documentos en inglés o en castellano, aunque la secuencia didáctica se lleve a término en catalán. Finalmente, el tercer tipo se refiere a los usos plurilingües no planificados, que tienen lugar en las escuelas situadas en ámbitos multilingües (Nussbaum, 2014). Los regímenes meso, que consisten en elegir lenguas distintas para momentos precisos de una secuencia didáctica, inspiran una parte de nuestro trabajo colaborativo en los centros (véanse los apartados siguientes).

Concebimos el aprendizaje como una práctica social situada, lo que significa presentar el conocimiento en contexto e involucrar al alumnado en la realización de actividades prácticas y socialmente significativas mediante la realización de proyectos educativos. El trabajo por proyectos (véanse, para una fundamentación teórica, Camps, 2003; Perrenoud, 1999) se muestra aquí como una herramienta útil, en el sentido que considera al alumnado como un equipo investigador (Lambert, 2012), que sigue un recorrido para llegar a crear un producto final (o diversos), concebido para ser transferido a otras personas a fin de comunicar conocimiento más allá del aula.

Un proyecto integra de forma natural el aprendizaje de disciplinas y las actividades lingüísticas necesarias para acceder al conocimiento: utilización de recursos tecnológicos para buscar información, lectura de textos escritos y documentos multimodales; prácticas sociales dentro y fuera del aula de clases y, por supuesto, el uso de diferentes recursos lingüísticos. El enfoque por proyectos permite adoptar diferentes lenguas (régimenes meso, en términos de Duverger), según la fase de desarrollo de la secuencia didáctica. Así, una entrevista puede ser preparada en castellano, un texto en Internet se puede leer en inglés y un reportaje, como producto final, puede ser diseñado en catalán y contener secuencias en varias lenguas. Esta flexibilidad organizativa se adecúa a una concepción de la clase como una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), en la que los estudiantes pueden participar de diversas maneras, según sus capacidades, para adquirir las competencias expertas que permiten actuar en contextos diversos (Hall Cheng, y Carlson, 2006).

La [Figura 4](#) esquematiza una secuencia didáctica. Las actividades centrales pueden ser realizadas de manera natural en modos plurilingües, puesto que plurilingüe es el entorno en que estas tienen lugar. El producto final, en cambio, puede ser realizado en modo unilingüe, para atender así a las competencias académicas exigidas en el currículo.

Nuestro enfoque, resultado del análisis de datos y de la reflexión cooperativa con docentes, estudiantes en prácticas e investigadores en formación, reposa en la observación y la discusión previa de las competencias de partida del alumnado, de sus prácticas sociales habituales y del papel de la escuela en su educación plurilingüe. Nuestro punto de partida es la inclusión de modos plurilingües flexibles, especialmente para el tratamiento de los saberes escolares a partir de la interacción en el aula, que se desarrolla en diferentes formatos (docente-alumnado, alumnado-alumnado). También desarrollamos, en cada secuencia didáctica, un trabajo profundo de diversos géneros discursivos –en función del producto final acordado–, a partir de la lectura de textos en papel o en línea y de producciones parciales del alumnado. Estas etapas conducen a la construcción de un producto final unilingüe, que debe cumplir con la formalidad inherente al discurso académico. La [Figura 5](#) ilustra el proceso.

Figura 4. Esquema de secuencia didáctica

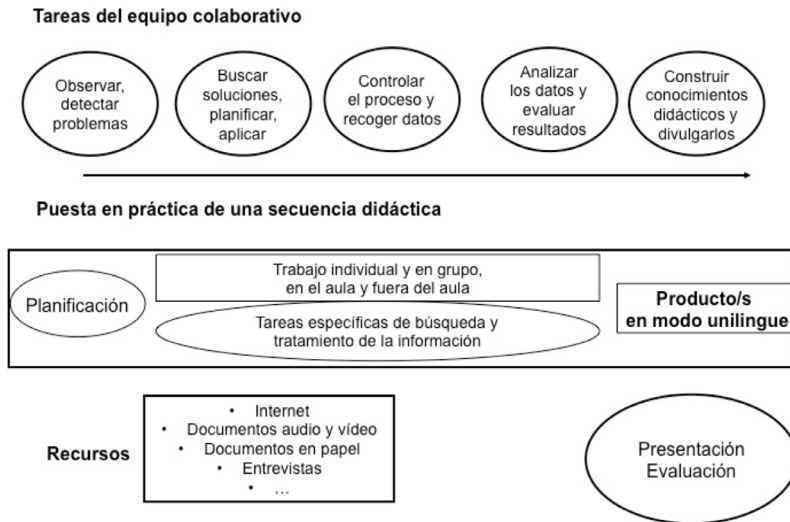
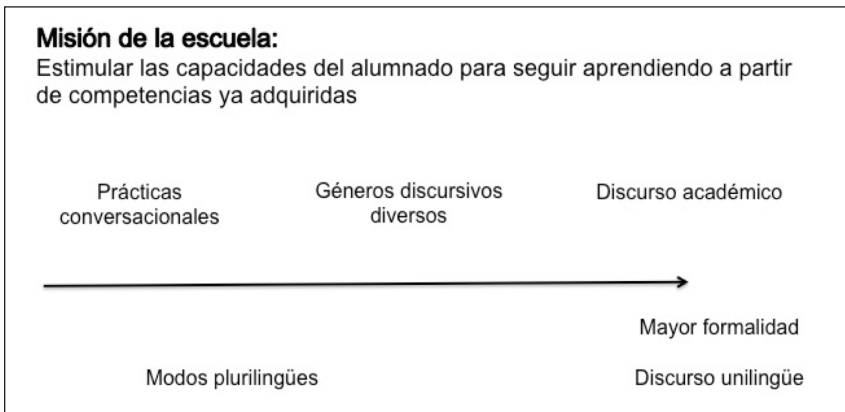


Figura 5. De los modos plurilingües al discurso académico unilingüe



Este enfoque radicalmente plurilingüe persigue aprovechar todos los recursos disponibles para crear vínculos entre usos sociales de las lenguas y prácticas escolares.

5. Un ejemplo de investigación colaborativa

Ilustraremos nuestro trabajo³, llevado a cabo en una escuela de Barcelona, situada en un entorno con gran presencia de personas de orígenes geográficos y sociolingüísticos muy diversos. El centro acoge a más de un 90 % de niñas y niños de dichos orígenes. La lengua de enseñanza en la escuela es el catalán, pero el alumnado emplea el castellano como lengua de comunicación entre pares y como lengua de relación con las personas del barrio, con quienes no comparten las mismas lenguas de origen, hecho muy frecuente en zonas metropolitanas de Cataluña (Nussbaum y Unamuno, 2006). Esta circunstancia sociolingüística provoca que los niños y las niñas perciban el aprendizaje del catalán como una exigencia escolar poco *útil* para la vida cotidiana. Además, el centro escolariza a alumnado con competencias muy diversas: un porcentaje elevado se ha incorporado tardíamente al centro y, por ello, no posee las mismas competencias que el resto del alumnado.

Al inicio del proyecto⁴, dirigido a un grupo de quinto grado de primaria, el equipo se formuló un conjunto de retos que parten de las circunstancias arriba enunciadas:

- hacer descubrir al alumnado que el catalán es una lengua de uso habitual en otros contextos geográficos y sociales;
- promover usos orales y escritos significativos.

Ambos retos condujeron a la necesidad de abrir las puertas de la clase, para observar usos sociales del catalán en otros contextos, en los que el alumnado pudiera participar empleando sus recursos lingüísticos y observando maneras de actuar en entornos distintos al de la escuela. Asimismo, nos planteamos tomar en cuenta la diversidad de competencias del alumnado para que

3. Las personas interesadas en el tipo de propuesta que aquí se describe pueden consultar: <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/es/content/materiales>

4. Diseñaron el proyecto: Montserrat Colet, Víctor Corona, Violeta García, Luci Nussbaum, Adriana Patiño, Pepa Rocha, con la asesoría de Montserrat Oller y Àngels Prat.

la totalidad de niños y niñas pudieran involucrarse en la realización de un proyecto significativo.

A partir de un contenido curricular central (las comarcas de Cataluña), el proyecto se propuso integrar otros contenidos curriculares referidos al territorio (geografía, historia, recursos naturales, economía, población, ocupaciones de sus habitantes, medios de comunicación, manifestaciones culturales), al uso de procedimientos diversos para obtener información (entrevistas a otros escolares y a personas adultas, consultas a Internet, registros de vídeo y de audio, etc.), y a la utilización de distintas formas de representación (mapas, gráficos, etc.). Al final del recorrido de aprendizaje, el alumnado tenía que hacer un reportaje para la radio de la escuela, con la finalidad de divulgar su experiencia entre otros escolares del centro o de otras escuelas.

El proyecto se estructuró en cuatro etapas (véanse [Corona, Nussbaum, y Rocha, 2008](#)). Con ellas se perseguía el aprendizaje de formas de trabajo extrapolables a otras situaciones, además de dar protagonismo al alumnado como agente investigador de la realidad física y social. En este sentido, cabe destacar, por un lado, la fase en que el alumnado contactó con estudiantes de otros dos centros a través de un foro virtual, para recabar información sobre los territorios objeto de estudio y, por otro lado, los viajes que se realizaron a dichos centros para conocer en persona a los escolares con quienes habían interactuado virtualmente y para recoger nuevas informaciones.

Con todo este conjunto de actividades se consiguió que chicos y chicas constataran que el uso del catalán es un hecho habitual en ciertos lugares y que pudieran emplear dicha lengua para propósitos prácticos, además de construir un producto final utilizando un registro escolar del catalán. No obstante, el uso de otras lenguas se incluyó en el proceso como un hecho natural, de la misma manera que ocurre en la vida escolar, cuando es preciso consultar documentos para recoger información, y en las interacciones cotidianas improvisadas fuera del ámbito escolar.

El desarrollo de la secuencia, que duró varias semanas, permitió recoger un conjunto de datos altamente relevantes para el equipo docente y el equipo

investigador: grabaciones de las discusiones del equipo, del trabajo en el aula, durante el proceso y durante el registro del producto final; grabaciones de entrevistas con personas en la calle y con niños y niñas de las escuelas visitadas; documentos escritos por el alumnado, etc. Esta recogida de datos se hizo de manera etnográfica y gracias a la observación participante en todo el proceso.

Este corpus fue explotado más tarde, tanto para las discusiones del equipo (evaluación de la propuesta didáctica, discusión de aspectos mejorables) como para reconstruir conjuntamente saberes didácticos con otras personas del GREIP interesadas en descubrir cómo se construyen y reconstruyen las competencias lingüísticas y comunicativas en contextos de alta diversidad sociolingüística. En este análisis de los datos, se emplearon procedimientos del análisis de la conversación.

Los resultados de los análisis realizados fueron divulgados en diversos encuentros con otros docentes e investigadores y sirvieron, en gran medida, para argumentar la eficacia de los enfoques plurilingües para aumentar las competencias unilingües necesarias en la participación de determinados encuentros sociales.

6. A modo de conclusión

El proyecto global del GREIP consiste en documentar los usos y los aprendizajes plurilingües de escolares en contextos de gran diversidad lingüística. La aproximación al terreno —el conocimiento de los centros, de las aulas, de las prácticas comunicativas en la escuela, de las visiones del alumnado respecto de los usos lingüísticos, etc.— constituye una condición necesaria para poder realizar, junto con los equipos docentes, propuestas de enseñanza significativas para el alumnado.

Entendemos el aprendizaje de lenguas como una actividad social que se realiza fundamentalmente en interacción con otras personas (docentes, pares, familiares, etc.) y con documentos escritos, en entornos escolares y fuera de ellos, y también mediados por las tecnologías. Por ello, en nuestras investigaciones, damos un

peso muy relevante a los datos obtenidos en las interacciones, puesto que son dichos datos los que permiten reconstruir los procesos cognitivos situados.

En este texto, hemos tratado de articular el trabajo colaborativo del equipo de investigación con los equipos docentes en los centros, con el interés de contribuir a la didáctica de las lenguas, que entendemos anclada en realidades educativas concretas. Este trabajo colaborativo, enmarcado en la investigación-acción, se sirve de la etnografía, cuyas propuestas permiten acercarse a la vida cotidiana de las aulas y entender, desde dentro, las prácticas lingüísticas entre los sujetos objeto de estudio, cuyas competencias se quieren aumentar mediante propuestas didácticas eficaces. El estudio de los procesos generados por la intervención didáctica, mediante el análisis minucioso de las interacciones que en ellos ocurren, nos permite proyectar una mirada crítica sobre nuestra actuación didáctica y plantearnos nuevos desafíos.

Obras citadas

- Antoniadou, V., y Dooly, M. (2017). Etnografía educativa en contextos d'aprenentatge mixt. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 264-292). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.631>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camps, A. (Ed.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carr, W. (1995/1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cazden, C. (1986/1999). El discurso en el aula. En M. Wittroc (Ed.), *La investigación en la enseñanza, vol III: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 627-719). Barcelona: Paidós.
- Corona, V. (2017). Un acercamiento etnográfico al estudio de las variedades lingüísticas de jóvenes latinoamericanos en Barcelona. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 151-169). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.626>

- Corona, V., Nussbaum, L., y Rocha, P. (2008). El castellano que usan los escolares de Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 27-30.
- Creese, A., y Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies 354 for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Duranti, A. (1997/2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810190>
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28. <https://doi.org/10.4000/trema.302>
- Elliot, J. (1991/1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 51-66. <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- González, P., Llobet, L., Masats, D., Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2008). Tres en uno: inclusión de alumnado diverso, integración de contenidos y formación de profesorado. En J. L. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 107-133). Madrid: Ed. La Muralla.
- Hall, J. K. (2004). Language learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88(4), 607-612.
- Hall, J. K., Cheng, A., y Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27(2), 220-240. <https://doi.org/10.1093/applin/aml013>
- Headland, T. N., Pike, K. L., y Harris, M. (Eds). (1990). *Emics and etics: the insider/outsider debate*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Lambert, P. (2012). Identifier la pluralité des ressources des élèves en contexte monolingue et normatif. Une enquête ethnographique auprès de lycéennes. En M. Dreyfus y J. Prieurs (Eds), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (pp. 182-195). Paris: Michel Houdiard.

- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Markee, N. (2015). Introduction: classroom discourse and interaction research. En N. Markee (Ed.), *Handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 3-19). Boston, MA: Wiley.
- Masats, D. (2017). L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües (CA-for-SLA). En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 293-320). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.632>
- Mondada, L. (2003). Observer les activités de classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques. En J. Perera, L. Nussbaum, y M. Milian (Eds), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* (pp. 49-70). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Moore, E., y Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 418-433). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639>
- Moore, E., y Nussbaum, L. (2011). Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE. En C. Escobar y L. Nussbaum (Eds), *Aprender en una Altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua* (pp. 93-118). Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- Nussbaum, L. (2006). La transcripció de la interacció en contextos de contacte i de aprenentatge de llengües. En Y. Bürki y E. de Steffani (Eds), *Transcribir la lengua: de la filología al análisis de la conversación* (pp. 195-218). Berna: Peter Lang.
- Nussbaum, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. En M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, y M. T. Vasseur (Eds), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp. 125-144). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Nussbaum, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13.
- Nussbaum, L. (2016). Estudio de la interacción en el aula de lengua extranjera. En D. Masats y L. Nussbaum (Eds), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp.113-142). Madrid: Síntesis.

- Nussbaum, L., y Rocha, P. (2008). L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet. *Babylonia*, 3, 52-55.
- Nussbaum, L., y Unamuno, V. (2006). Les compétences communicatives multilingües. En L. Nussbaum y V. Unamuno (Eds), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (pp. 41-62). Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- Pascual, X. (2017). Investigar las propias prácticas docentes a través de la investigación-acción. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 69-87). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.622>
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Rappaport, J. (2008). Beyond participant observation. Collaborative ethnography as theoretical innovation. *Collaborative Anthropologies*, 1, 1-31. <https://doi.org/10.1353/cla.0.0014>
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 1-23. <https://doi.org/10.1017/s0261444805003010>
- Stenhouse, L. (1985/1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Unamuno, V. (2004). Dilemas metodológicos, preguntas de investigación. *Estudios de Sociolingüística*, 5(2), 219-230.
- Unamuno, V., y Patiño, A. (2017). Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 107-128). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.624>
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. Londres, Nueva York: Longman.

Lecturas recomendadas

- Camps, A., Rios, I., y Cambra, M. (Coords.). (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Green, J. L., Castanheira, M. L., Skukauskaite, A., y Hammond, J. W. (2015). Developing a multifaceted research process: an ethnographic perspective for reading across traditions. En N. Markee (Coord.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 26-43). Malden: Wiley & Sons.

- Harklau, L. (2005). Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning. En E. Hinkel (Coord.), *Handbook of research in second language learning* (pp. 179-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En M. E. García Sánchez y M. S. Salaberri (Coords.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Moore, E., y Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43-50.
- Noffke, S. E., y Somekh, B. (Coords.). (2009). *The Sage handbook of educational action research*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857021021>
- Nussbaum, L. (2007). Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar. *EMIGRA Working Papers*, 108. https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n108/emigrawp_a2007n108p1.pdf
- Nussbaum, L., Escobar, C., y Unamuno, V. (2006). Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 183-204). Barcelona: Graó.
- Nussbaum L., y Masats, D. (2012). Socialisation langagière en Catalogne: le multilinguisme comme étayage de pratiques monolingues. En A. M. Dreyfus y J. M. Prieurs (Eds), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (pp. 155-167). Paris: Michel Houdiard.

Páginas web con recursos mencionados

Materiales didácticos

Materiales producidos por el GREIP en colaboración con docentes: <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/es/content/materiales>

Published by Research-publishing.net, not-for-profit association
Dublin, Ireland; Voillans, France, info@research-publishing.net

© 2017 by Editors (collective work)
© 2017 by Authors (individual work)

Qualitative approaches to research on plurilingual education (English)
Enfocaments qualitativus per a la recerca en educació plurilingüe (Catalan)
Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe (Spanish)

Edited by Emilee Moore and Melinda Dooly

Rights: This volume is published under the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND) licence; individual articles may have a different licence. Under the CC BY-NC-ND licence, the volume is freely available online (<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.9781908416476>) for anybody to read, download, copy, and redistribute provided that the author(s), editorial team, and publisher are properly cited. Commercial use and derivative works are, however, not permitted.



Disclaimer: Research-publishing.net does not take any responsibility for the content of the pages written by the authors of this book. The authors have recognised that the work described was not published before, or that it was not under consideration for publication elsewhere. While the information in this book are believed to be true and accurate on the date of its going to press, neither the editorial team, nor the publisher can accept any legal responsibility for any errors or omissions that may be made. The publisher makes no warranty, expressed or implied, with respect to the material contained herein. While Research-publishing.net is committed to publishing works of integrity, the words are the authors' alone.

Trademark notice: product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

Copyrighted material: every effort has been made by the editorial team to trace copyright holders and to obtain their permission for the use of copyrighted material in this book. In the event of errors or omissions, please notify the publisher of any corrections that will need to be incorporated in future editions of this book.

Typeset by Research-publishing.net

Cover design and cover photos by © Raphaël Savina (raphael@savina.net)

ISBN13: 978-1-908416-46-9 (Paperback - Print on demand, black and white)

Print on demand technology is a high-quality, innovative and ecological printing method; with which the book is never 'out of stock' or 'out of print'.

ISBN13: 978-1-908416-47-6 (Ebook, PDF, colour)

ISBN13: 978-1-908416-48-3 (Ebook, EPUB, colour)

Legal deposit, Ireland: The National Library of Ireland, The Library of Trinity College, The Library of the University of Limerick, The Library of Dublin City University, The Library of NUI Cork, The Library of NUI Maynooth, The Library of University College Dublin, The Library of NUI Galway.

Legal deposit, United Kingdom: The British Library.

British Library Cataloguing-in-Publication Data.

A cataloguing record for this book is available from the British Library.

Legal deposit, France: Bibliothèque Nationale de France - Dépôt légal: March 2017.
