

# revista de EDUCACIÓN

Nº 387 ENERO-MARZO 2020



**Análisis de los procesos de interactividad en la construcción del conocimiento con personas adultas inmigrantes**

**Analysis of interactivity processes in knowledge-building with adult immigrants**

María Jesús Llorente Puerta  
Isabel Hevia Artime



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



# **Análisis de los procesos de interactividad en la construcción del conocimiento con personas adultas inmigrantes**

## **Analysis of interactivity processes in knowledge-building with adult immigrants**

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-436

María Jesús Llorente Puerta

Isabel Hevia Artime

*Universidad de Oviedo*

### **Resumen**

El presente artículo recoge los resultados de parte de una investigación centrada en el análisis, desde el constructivismo sociocultural y lingüístico, de procesos de interactividad como elemento relevante para la comprensión de la práctica educativa de alfabetización con personas adultas de origen inmigrante. Nuestro interés es conocer los mecanismos de influencia educativa que actúan en la interacción de la actividad conjunta de la docente y sus estudiantes en torno a un contenido. La metodología elegida es el estudio de caso basado en la observación y análisis de nueve sesiones de aula. Los resultados ponen de relieve las dificultades para la cesión de control de la actividad de la docente a los estudiantes en un contexto de instrucción donde los referentes culturales y sociales desempeñan un papel decisivo para la adquisición de la competencia lectoescritora.

*Palabras clave:* alfabetización de adultos inmigrantes, construcción del conocimiento, interactividad, práctica educativa.

### **Abstract**

This article describes the results of research looking at a sociocultural and linguistic constructivist analysis of interactivity processes as important elements

for the understanding of literacy teaching practice with adult immigrants. We are interested in understanding the mechanisms of educational influence that act in interaction in joint activities between student and teacher for a given topic. The chosen methodology was a case study based on observation and analysis of nine classroom sessions. The results highlight how difficult it is for the teacher to transfer control of activities to the students in a teaching context in which cultural and social references play a decisive role in the acquisition of reading and writing skills.

*Key words:* adult immigrant literacy, knowledge building, interactivity, educational practice.

## Introducción

El presente estudio se inspira en trabajos que se detienen en una perspectiva sociocultural del aprendizaje cercana a la mirada del constructivismo social vygostkiano, enfocado en el mundo del significado y el conocimiento compartido de manera intersubjetiva, esto es, en la construcción social. Dentro de la propuesta general de investigación en la acción en el ámbito educativo, se plantea la posibilidad de encontrar evidencias de si existe una construcción progresiva de sistemas de significados compartidos o si, por el contrario, esto no se produce. Con esta premisa, se busca la comprensión de las situaciones de enseñanza aprendizaje a partir de los mecanismos de influencia educativa (Coll et al., 1992). Así, este artículo refleja un apartado concreto, el análisis de la interactividad, que forma parte de un trabajo más amplio de observación participativa.

En este caso, centramos nuestra atención en torno a la búsqueda de soluciones para una problemática concreta: la alfabetización en una lengua que no es la propia. El objetivo que guía el proceso de investigación no radica únicamente en buscar estrategias para alfabetizar en una lengua extranjera, sino en comprender cómo unos determinados aprendices, que no han tenido la oportunidad de alfabetizarse en su lengua materna, pueden adquirir el dominio de la lectoescritura en español como segunda lengua (L2). El énfasis se sitúa, pues, en analizar qué proceso de enseñanza puede impulsar un desarrollo del aprendizaje en un alumnado

perteneciente a una minoría étnica especialmente vulnerable en nuestra sociedad, concretamente, personas gitanas de origen rumano.

De manera frecuente, esta búsqueda de la mejora se centra en analizar qué hace el docente en el aula para identificar puntos fuertes y débiles, qué estrategias funcionan y cuáles no. Esta perspectiva implica cierta direccionalidad en un único sentido dentro del proceso. Si se defiende, ya desde los inicios de los presupuestos de la enseñanza comunicativa de lenguas, el papel del docente como orientador y guía, como facilitador y como mediador en el proceso de aprendizaje, consecuentemente el centro del análisis ha de dirigirse a ese proceso: la interacción a través de la cual se construye el conocimiento. En esta línea, Rochera, Gispert y Onrubia (1999) señalan la importancia de crear zonas de desarrollo próximo en la interacción profesor-alumno que faciliten la atención adecuada del docente al alumno, así como la apropiación personal y funcional del conocimiento por parte del alumnado. Es decir, analizar los mecanismos de influencia educativa que ejercen los profesores para “conseguir el *traspaso progresivo del control* en la actividad conjunta” (García y Montanero, 2004:541).

Por todas estas cuestiones, se plantea la necesidad de observar cómo el alumnado construye el conocimiento, pero no únicamente desde el punto de vista individual de las personas que participan en el proceso educativo, sino también desde la interacción, desde los *mecanismos de influencia educativa* (Coll et al., 1992.; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Coria, 2011; López, 2001; Onrubia, 1993; Rodríguez, 2013; Zarandona, 2015). En nuestro caso de estudio, esa interacción está mediatizada por las características del alumnado y un contexto de enseñanza-aprendizaje no formal en donde se producen continuos choques culturales.

La particularidad de esta experiencia estriba en que no existe una referencia común compartida sobre el marco geográfico, cultural, social ni escolar entre docente y aprendices, pues el alumnado, en su mayoría, se sitúa por primera vez en esta situación, y en un país extranjero, por lo que se trata de indagar si se puede llegar a producir la construcción de significados compartidos en el aula a través del análisis de la interactividad entre los participantes.

La presencia de personas extranjeras en el aula de adultos y la urgencia por responder a sus necesidades han provocado el interés por la reflexión y la preocupación pedagógica por la alfabetización en una segunda lengua en el ámbito español. No obstante, a pesar de la existencia

de ciertas iniciativas puntuales, con propuestas metodológicas concretas y funcionales (Cabrera, 2013; Molina, 2007), análisis de materiales (Hernández, 2012) o algún estudio de casos con grupos específicos, como la alfabetización de personas arabófonas (Fernández, 2013; Gibert, 2008), son escasas las investigaciones que se han centrado en el análisis de la enseñanza del español como segunda lengua a alumnado que desconoce la lectoescritura. Algunas investigaciones en esta línea parten del ámbito anglosajón. Los estudios sobre la alfabetización en inglés como L2 aparecen en Estados Unidos en la década de los setenta del pasado siglo. Un ejemplo destacable es el “*What Works*” Study for Adult ESL Literacy Students (Condelli et al. 2003) apoyado por las administraciones educativas estadounidenses a finales de los noventa. En Europa, desde principios de siglo las investigaciones en Holanda (Kurvers y Van de Craats, 2015) y Reino Unido (Young- Scholten, 2013) se centran en lo que se conoce como enseñanza de segundas lenguas a alumnado con bajo nivel de instrucción formal, LESLLA, en el acrónimo inglés (Literacy Education and Second Language Learning for Adults) que, desde el año 2005, da nombre a un foro internacional de investigadores interesados en el desarrollo de la adquisición de una segunda lengua por parte de inmigrantes adultos con poca o ninguna escolaridad y que ha ido ampliado el espectro más allá de lo anglosajón y aparecen experiencias y reflexiones en otras lenguas.

## El estudio de la interactividad en la enseñanza

La noción de interactividad es planteada por Coll et al. (1992) como forma de organización de la actividad conjunta en torno al contenido o la *tarea* que están llevando a cabo las personas participantes en un proceso educativo. De la idea de interactividad se desprende la incapacidad de entender lo que acontece en el aula sin poner en relación los formatos interactivos y la clase de discurso que se producen, lo que hacen y dicen, por qué y cómo lo dicen las personas que actúan en ese *escenario sociocultural* o *comunidad de práctica* (Cubero, 2005; Zarandona, 2015). Por tanto, la interactividad trasciende la interacción docente – aprendiz en el sentido habitual del término e incluye toda actuación anterior o posterior a la misma, como puede ser, por ejemplo, la elaboración individual o en grupo de una tarea. El análisis de la interactividad

implica considerar las actuaciones de cada participante en el marco de su interrelación con las acciones y el discurso de cada uno de los otros participantes en torno a un determinado contenido o tarea de enseñanza aprendizaje (Rochera, Gispert y Onrubia, 1999).

Tres son los elementos a priori sobre los que se focaliza la atención. En primer lugar, *la dimensión temporal* del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1992), esto es, en qué momento se producen determinadas actuaciones de las personas participantes. En segundo lugar, es preciso definir claramente las unidades de análisis enmarcadas en esa dimensión temporal. La *secuencia didáctica* (SD) es la unidad básica de recogida de datos y constituye el segmento estándar de actividad conjunta sobre el que se procede al análisis. En tercer lugar, el análisis de la interactividad no puede desligarse del contenido o tarea sobre la que se articula la actividad. Al tratarse de un proceso de enseñanza y aprendizaje existen objetivos educativos específicos, materiales determinados y actuaciones concretas por parte de docente y aprendices que se sitúan en una secuencia didáctica con un comienzo, un desarrollo y un final. La *tarea* (López, 2008) no es entendida como entidad propia y cerrada que justifica el proceso de enseñanza aprendizaje, sino como un elemento más para entender la influencia educativa. Indudablemente, resulta imposible desligar la fase en que docentes y aprendices organizan su actividad conjunta de la naturaleza del contenido y la estructura de actividades sobre las que se está trabajando. No obstante, la organización de la actividad conjunta no es una cuestión predeterminada ni programable, sino que se va construyendo, de manera progresiva, en un proceso que implica al docente y al alumnado por igual.

La investigación sobre la interacción como elemento desencadenante de construcción del conocimiento no se limita al aprendizaje escolar, sino que puede ser aplicado a cualquier práctica educativa en diferentes contextos. Así, encontramos trabajos como los de Colomina (1996) que estudia situaciones de interacción social en el contexto familiar entre adultos y niños; el estudio de Coll y Rochera (2000) referido al aprendizaje de los primeros números de la serie natural en aulas de Educación Infantil; la investigación sobre enseñanza de un procesador de textos a alumnado universitario (Onrubia, 1993); el análisis de la organización de la actividad conjunta en la enseñanza de deportes colectivos en Educación Primaria (López, 2001) o, más recientemente, el estudio de la influencia educativa en alumnado preuniversitario en Chile (Castro y Aranda, 2016).

Con alumnado de origen extranjero destaca la investigación realizada por Rodríguez (2013) que analiza la actividad conjunta en el desarrollo de una secuencia didáctica en un aula de inmersión lingüística. Sin embargo, la reflexión acerca de los mecanismos de influencia con personas adultas de origen extranjero es un campo que no ha sido objeto de estudio hasta el momento, el conocimiento sobre los procesos de alfabetización de personas adultas extranjeras pertenecientes a una minoría étnica resulta escaso si consideramos el incremento de este colectivo en la sociedad española en los últimos años.

## Método

Esta investigación toma como objeto principal de estudio el diálogo en el aula (Doyle, 1977), por lo que se opta por una metodología cualitativa (Flick, 2004) basada en el estudio de casos (Yin, 1989) el cual nos permite identificar y describir las formas de organización de la actividad conjunta que se dan en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque de base cualitativa, seguimos el enfoque que Zarandona (2015) denomina *interpretativo*, calificativo que incluye el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa y en el que cabe cierto tipo de cuantificación, como en análisis del presente estudio. Al realizarse la investigación en su contexto natural y no intervenir ningún agente externo al mismo, donde la docente es la propia investigadora, avalamos la propia validez ecológica (Bronfenbrenner, 1987) del caso. Los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

## Participantes

Los participantes en la secuencia didáctica fueron un total de 23 aprendices y una profesora que conforman un grupo de alfabetización para extranjeros impartido dentro de los programas educativos de una ONG del norte de España. Estas personas acuden a esta actividad formativa como parte de sus obligaciones como receptoras de ayudas sociales prestadas en la comunidad. Son personas adultas (6 hombres y 17 mujeres), entre los 22 y los 56 años, pertenecientes a una minoría étnica de Europa del

Este, cuya experiencia escolar es nula y que no están alfabetizadas en su lengua de origen. Los aprendices poseen una autopercepción manifiesta de ser *gitanos* y comparten los rasgos socioculturales que, según Jiménez y Jiménez (2017) proporcionan a la comunidad *rom* su identidad como grupo: el sentimiento de colectividad definido en torno a una lengua común y los valores como la cohesión de la familia, la autoridad del varón y los mayores, el valor del matrimonio y la virginidad o la red familiar indispensable para la supervivencia del grupo. Su conocimiento de español a nivel oral es variable, aunque, por lo general, poseen suficiente competencia comunicativa para desenvolverse en situaciones cotidianas de interacción. Todos llevan un mínimo de tres años residiendo en España y la mayoría lleva varios meses asistiendo a la formación. Por su parte, la docente cuenta con una experiencia de veinte años trabajando en la alfabetización de personas adultas de origen extranjero.

## Instrumentos

El elemento de observación y análisis en esta investigación es una unidad didáctica que se ha incluido de manera natural en la programación docente del grupo-clase. A fin de registrar con mayor detalle la evolución de la actividad conjunta entre docente y estudiantes, se realiza la grabación en video de cada una de las sesiones que componen la unidad, un total de nueve horas de grabación que abarcan un periodo de seis semanas. Toda la actividad analítica se complementa con un portfolio de los estudiantes en donde se recogen los materiales producidos a lo largo de la actividad conjunta y un diario de clase. Los portfolios constituyen la historia documental de la actividad de los aprendices y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante cronológicamente archivado en una carpeta individual. En el diario de investigación la docente recoge rúbricas de evaluación individual, anotaciones sobre lo que acontece en el aula en el desarrollo de las sesiones, así como sus reflexiones suscitadas en los sucesivos visionados de dichas sesiones, incluyendo cuestiones e interpretaciones de todo el proceso. Las grabaciones fueron visionadas en varios niveles, el primero, con el objeto de realizar una transcripción escrita, permitió una primera clasificación intuitiva de los elementos que se tendrían en cuenta, sucesivas revisiones cotejadas con el resto de instrumentos completaron el análisis.

## Diseño y Procedimiento

Los datos que ilustran el análisis se apoyan en una secuencia didáctica en la que el hilo conductor estuvo constituido por una unidad didáctica elaborada tras una fase previa de negociación del contenido en función de las necesidades e intereses manifestados por las propias personas participantes en la acción formativa. Mediante el enfoque por proyectos o tareas (Estaire, 2009; Nunan, 1989; Trujillo, 2017), se diseña una secuencia con dos objetivos finales. Por un lado, conseguir que el alumnado adquiera las destrezas lectoescritoras necesarias para apuntar en la agenda de su teléfono los nombres de sus contactos habituales. Se busca dotar de sentido al aprendizaje a través del reconocimiento del propio nombre y el de las personas más cercanas, materializado en forma de producto: la elaboración de una agenda telefónica. Por otro lado, y en la misma línea de dotar de significatividad al aprendizaje, se parte de la toma de conciencia del texto través de un recetario de comida rumana y, a partir de los textos que conforman las recetas, proceder al trabajo con unidades menores. Agenda y recetario constituyen la ayuda de objetos *reales* como forma eficaz de desarrollar la conciencia textual. La programación se corresponde con una serie definida de actividades en una escala de pasos de actuación de lo más pautado a las tareas más abiertas y libres. El enfoque metodológico propuesto para la unidad didáctica combina el método global (que comienza con la frase y la palabra para ir descomponiéndolas en unidades menores), con el analítico, es decir, el enfoque fónico o lingüístico que fomenta la enseñanza de las letras para ir hacia unidades mayores: la sílaba, las palabras y las frases. En la metodología se siguen los cinco principios generales para conseguir éxito en las clases con aprendices de alfabetización señalados por Vinogradov (2008): mantener la clase contextualizadas, combinar enfoques sintéticos y analíticos, atender a la variedad de preferencias en el aprendizaje, aprovechar las potencialidades de cada aprendiz y estimular su confianza.

La unidad didáctica está diseñada, inicialmente, para desarrollarse a lo largo de seis sesiones, de sesenta minutos, siempre contando con la irregularidad en la asistencia, lo que provoca continuos reajustes, repeticiones de clases, adaptaciones, etc. Teniendo en cuenta esta necesaria flexibilidad y la configuración de los cursos (solo dos sesiones de sesenta minutos a la semana), se plantea como una propuesta clara,

sencilla y práctica, cuyo desarrollo y resultado son analizados para mejorar la práctica educativa. Debido a las adaptaciones mencionadas, no se alcanzó a desarrollar los contenidos íntegramente, y las grabaciones se extendieron a nueve, a lo largo de seis semanas.

## Análisis de datos

El análisis de los datos está orientado a la identificación de indicadores empíricos que arrojen luz acerca del proceso de cesión del control y construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre docente y estudiantes. El visionado posterior de las sesiones y el análisis exhaustivo de las transcripciones constituye el corpus principal de datos. Dichas transcripciones recogen tanto los elementos lingüísticos como extralingüísticos (útiles para el análisis). Del estudio de los registros de las secuencias didácticas emerge una primera segmentación intuitiva en Segmentos de Interactividad (SI) que se verifica con la revisión de grabaciones y transcripciones de acuerdo a criterios de contenido o de patrón de actividades o comportamiento. Un segundo nivel de análisis se centra en los significados que la docente y estudiantes negocian y co-construyen y cuya unidad de análisis básica es el mensaje, tal como plantean Coll, Onrubia y Mauri (2008).

Inicialmente, se procede a un nivel de análisis *macro* centrado en la categorización de las actuaciones de las personas participantes, para fundamentar, empíricamente, si es posible o no el proceso de cesión del control de la docente a los aprendices. Para ello, el primer paso consiste en investigar qué ocurre en el aula: cómo se organiza la actividad conjunta entre la profesora y los aprendices, si se produce o no una cesión del control de la actividad (y cómo) y si se amplían los significados compartidos a lo largo de la unidad didáctica. Un análisis de estas características contribuye a ilustrar sobre lo que han aprendido (o no) los alumnos y a mejorar la comprensión del papel y efecto del docente en todo el proceso. Como se ha señalado, la unidad básica de recogida de datos, de análisis y de interpretación es la secuencia didáctica (SD) formada, a su vez, por sesiones identificadas claramente por tener una secuencia temporal cerrada, delimitada y espaciada en el tiempo. El nivel inferior de análisis lo constituyen los segmentos de interactividad (SI) que responden a una determinada estructura de interacción (Coll

et al., 1992). Esta exploración de la interactividad es la que se refleja en el presente estudio y constituye un corpus en sí mismo que permite comprender mejor, tras análisis cualitativos más precisos las causas de la dificultad para lograr los objetivos de aprendizaje.

## Resultados

Al final de las sesiones el alumnado fue incapaz de reconocer y reproducir los nombres de sus allegados en la agenda telefónica ni los ingredientes en una receta culinaria. Esto no significa que no se produjeran aprendizajes, simplemente refuerza la necesidad de reflexión acerca de lo que se aprende y cómo se aprende. La programación previamente diseñada para el desarrollo de la unidad didáctica puso en evidencia la exigencia de reajustes desde el comienzo a tenor de lo reflejado en el diario de clase: *“Por supuesto no me ha dado tiempo a realizar todas las actividades del programa. Ha venido demasiada gente y esto es algo con lo que no contaba”* (diario de clase, día 1). La metodología variada, el intento de atender a los diferentes estilos de aprendizaje, el foco en los intereses personales tras la detección de necesidades, el cuidado con la dimensión afectiva del aprendizaje, personalizando los textos con señas de identidad y el enfoque constructivista en las opciones metodológicas estuvieron presentes. Por tanto, una vez establecido el marco, se plantea analizar cómo se gestiona la actividad conjunta en la articulación de los comportamientos de la profesora y los alumnos en torno a una tarea de aprendizaje en un contexto tan específico, siguiendo la línea de investigación sobre mecanismos de influencia educativa (Coll et al., 1992; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Onrubia, 1993; Rochera, Gispert y Onrubia, 1999).

Los segmentos de interactividad (SI) identificados en las sesiones se han categorizado como sigue:

*Acomodación en el Aula (AA)*: Este SI se refiere a los momentos de entrada de estudiantes a clase. No todos los alumnos son puntuales y a lo largo de la sesión se producen interrupciones por la llegada de nuevas personas, recogida de carpetas, saludos a compañeros... hasta que comienzan la actividad. Los segmentos tienen una duración variable. El inicio de las clases ocupa siempre un tiempo, pues los estudiantes no se encuentran en el aula, es la profesora quien espera por ellos. Además, los

aprendices no llevan y traen consigo el material necesario para la clase, sino que cada persona tiene una carpeta física (portfolio) individual en la que guarda su libreta y útiles de escritura y las fotocopias que se van entregando. Se fomenta en el alumnado la conciencia de ese portfolio:

(Docente) *¡ab! Mn, vale, y... ¡muy bien! a partir de ahora esta es tu carpeta.... ¡muy bien!.... ¡muy bien! vale, ahora guardamos el boli, la libreta y la carpeta vieja... todas nuestras cosas, aquí dentro, ¿vale?*

(Estudiante 1) *¿dónde?*

(Docente) *dentro*

(Estudiante 1) *ahí dentro, ¿eh?*

(Docente) *sí, pero la libreta no, que vamos a trabajar*

(Estudiante 1) *todas estas no, ¿ahí?*

(Docente) *eso todo, eso es lo viejo, guardamos lo viejo y dejamos solo lo nuevo, lo último,*

(Estudiante1) *¿y esto qué?*

(Docente) *vale, dejamos solo lo último, lo que hicimos....*

(Estudiante 2) *esta y esta*

(Docente) *eso, lo que hicimos el martes, lo dejamos aparte, lo demás, lo guardamos dentro de la carpeta*

(Estudiante 2) *en la carpeta todo*

(Docente) *eso, fijaos qué cantidad de trabajo*

(Estudiante 3) *esto lo tiro*

(Docente) *no, no, no. No se tira nada, no, porque es una nueva etapa, es lo que trabajasteis hasta ahora y lo que vamos a trabajar a partir de ahora que es todo nuevo.*

Las carpetas se encuentran en una caja grande en el interior del aula y su búsqueda ocasiona cierta confusión al inicio de la sesión, no obstante, resulta un buen trabajo de desarrollo de estrategias de reconocimiento y es una rutina que el grupo tiene asumida e interiorizada. En este bloque se han incluido también los momentos de salida del aula, donde el proceso es inverso y los estudiantes colocan sus carpetas en el lugar destinado para ello y se producen despedidas, nuevas conversaciones en romání, etc. El patrón de actuación prototípico de este SI se corresponde fielmente con los roles asumidos por las personas participantes en una situación altamente controlada en la que la docente asume el liderazgo y organiza tareas y espacios y los estudiantes acatan las instrucciones con una ausencia total de autonomía en la práctica. La solicitud de directrices es constante, como queda reflejado en las transcripciones:

*(Estudiante 9) ahora ¿qué hacemos?*

*(Estudiante 2) ¡profe!*

*(Docente) ¡dime!*

*(Estudiante 2)) ¿qué hacemos con esto?*

*(Estudiante 1) y ahora ¿qué hacemos? mira, mi nombre y mi apellido,*

*Presentación de actividad. Información General (PaIg):* Estos SI generalmente tienen una duración muy breve y se limitan a la explicación de qué se va a realizar. También pretenden la creación de rutinas de clase: *(todos los días, lo primero que vamos a hacer, es escribir la fecha)*. El comportamiento del alumnado se traduce en un segmento activo que, desde el punto de vista de los mecanismos de influencia educativa cobra especial relevancia en la construcción de un contexto compartido y la elaboración de la identidad del aprendiz (Coll y Falsafi, 2008).

*Activación de Conocimientos Previos (CP):* El segmento de reactivación de conocimientos previos consiste en la comprobación, por parte de la profesora, del nivel de dominio de los contenidos o de la familiaridad de los aprendices con una determinada tipología textual. La función instruccional estriba en identificar el punto de partida (o lo que el alumno sabe) para presentar los nuevos contenidos. El patrón de comportamiento es *pregunta – respuesta* (*¿cómo se coge la libreta? ¿qué es esto?*). La profesora ofrece retroalimentación y orienta la respuesta hasta llegar a la “solución” correcta. No se trata de una conversación, pues la persona que pregunta conoce la respuesta y la respuesta está condicionada por el deseo del que responde de satisfacer al que pregunta, no por la respuesta en sí (López, 2001). Se trata de un proceso cíclico que necesitas de variadas estrategias, verbales y no verbales, que compensen las mayores dificultades de comprensión y participación (García y Montanero, 2004). Este patrón resulta altamente pautado y controlado y la docente se apoya en elementos del contexto extralingüístico, como imágenes, objetos o materiales didácticos diversos y elementos de la actividad escolar, como las producciones de los propios estudiantes en sus cuadernos.

*(Docente) [...]vale, pues vamos a empezar un curso nuevo, ¡vale! ¿sabéis lo que es esto?*

*(Estudiante 1) libro*

*(Estudiante 4) es una libreta*

*(Docente) (enseñando una agenda) ¿os suena esto?*

(Estudiante 4) *Una libreta*

(Docente) *una libreta, voy a ponerlo aquí, ¿mm? (coloca con un imán la foto en un papelógrafo que está frente a los estudiantes) esto, (abre la agenda) ¿veis?*

*Ordenar Tarea (OT):* Estos SI son breves y se caracterizan por la fórmula concreta de órdenes que deben ser ejecutadas. Como los ritmos de ejecución de la tarea son variables, frecuentemente este SI se solapa con la ejecución de la tarea, pues cuando se ordena una nueva tarea, hay estudiantes que no han finalizado la anterior.

*Ejecutar Tarea (ET):* Estos SI ocupan la mayor parte de la sesión. Consisten en la realización de tareas propuestas por la profesora. Son tareas cerradas que se trabajan de manera individual. Muchas de ellas de respuesta única: identificar y escribir el propio nombre, copiar un texto, etc. La profesora va pasando alrededor de la mesa y realiza una corrección individual de las actividades. Se van haciendo verificaciones constantes de las instrucciones para llevar a cabo la actividad. Los alumnos solicitan continua retroalimentación sobre cómo lo hacen y la profesora se la ofrece. Pero no se produce únicamente interacción con la profesora. Es frecuente que los estudiantes recurran a sus iguales, generalmente en su lengua materna para solicitar traducción y/o ayuda sobre la ejecución de la tarea.

(Nota de la transcripción): *de nuevo Ca ayuda a Ir con la tarea, le explica lo que tienen que hacer y le corrige las actividades, se le oye decir “Daniela”... y le dice “Te falta una i”*

Cada uno de estos SI presenta unas actuaciones características, tal como se recoge en la Tabla I:

**TABLA I.** Actuaciones características en cada segmento de interactividad. Segmentos de Interactividad: AA: Acomodación en el aula; Palg: Presentación de actividad. Información General; CP: Activación de Conocimientos Previos; OT: Ordenar Tarea; y ET: Ejecutar Tarea.

<b>SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD</b>	<b>ACTUACIONES CARACTERÍSTICAS</b>
<i>Acomodación al Aula AA</i>	Saludos. Producción de expresiones formularias ( <i>qué tal, cómo estás...</i> ). Bromear. Los estudiantes solicitan instrucciones de actuación, preguntan por el material, lo que han de hacer... Los alumnos hablan entre ellos en su lengua materna para solicitar ayuda a sus iguales o para informarse sobre cuestiones de la vida personal y cotidiana. Solicitan instrucciones de ubicación ( <i>dónde me siento</i> ). La profesora proporciona instrucciones para la ubicación en el aula ( <i>ponte para acá, moveos...</i> ). Desplazamientos físicos. Solicitud de materiales a compañeros o a la profesora ( <i>dame un boli, goma, lápiz...</i> ) Despedidas.
<i>Presentación de actividad. Información General. Palg</i>	Explicaciones de la profesora ( <i>hoy, esta semana, este mes... vamos a hacer...</i> ) Seguimiento de los estudiantes.
<i>Activación de Conocimientos Previos CP</i>	La profesora presenta físicamente un objeto o un texto para que los estudiantes formulen una propuesta de identificación. Los estudiantes formulan una idea de identificación y solicitan retroalimentación. La profesora ofrece retroalimentación sobre las propuestas mediante nueva pregunta si la respuesta no ha sido la correcta ( <i>¿esta es tu derecha?, ¿seguro?</i> ) o mediante el refuerzo positivo ( <i>¡bien!, ¡muy bien!</i> )
<i>Ordenar Tarea OT</i>	Formulación de instrucciones u órdenes. <i>cogéis una libreta cada uno, por favor, y le ponéis el nombre</i>
<i>Ejecutar Tarea ET</i>	Realización de las tareas por parte del alumnado y supervisión de la profesora.

Fuente: elaboración propia.

A nivel global, vemos que los SI que más tiempo han ocupado son los de activación de conocimientos previos y la ejecución de la tarea. Si observamos el tiempo dedicado a cada segmento de interactividad resulta que, mientras a la ejecución de tareas se le dedica un 45% del tiempo de cada sesión, la presentación de contenidos ni siquiera alcanza el 6% de media. En casi todas las sesiones, la mayor parte del tiempo está ocupada por la Ejecución de Tareas o en el repaso (recuperación de conocimientos previos). Este hecho difiere sustancialmente de otras experiencias de análisis de interacción en el ámbito escolar (Castro y Aranda, 2016; Coll et al. 1992, 2008; Gutiérrez y López, 2011; López, 2001; Zarandona, 2015), donde, a medida que avanzan las sesiones se otorga a los estudiantes cada vez mayor nivel de control y responsabilidad respecto al aprendizaje.

La estructura de las sesiones viene representada en la Tabla 2 en donde se describen los valores relativos en frecuencia de aparición y duración temporal de cada SI, lo que nos ofrece una visión de conjunto de cómo se ha desarrollado la interactividad a lo largo de las SD.

**TABLA II.** Segmentos de Interactividad: AA: Acomodación en el aula; Palg: Presentación de actividad. Información General; CP: Activación de Conocimientos Previos; OT: Ordenar Tarea; IC Interrupción de la clase y ET: Ejecutar Tarea.

Sesiones	SI	Nº total	Duración total (minutos)	% del tiempo de la sesión
Sesión 1	AA	4	6:16	9 %
	Palg	4	3:30	5 %
	CP	6	12:32	18 %
	OT	8	9:54	15 %
	ET	9	36:24	53 %
Sesión 2	AA	2	7:21	11%
	Palg	2	2:26	3%
	CP	2	16:16	25%
	OT	1	3:26	5 %
	ET	3	35:50	56 %

Sesión 3	AA	2	16:24	24 %
	Palg	1	5:32	8 %
	CP	1	3:10	4,5 %
	OT	1	2:19	3,5 %
	ET	1	41:02	60 %
Sesión 4	AA	2	12:14	18 %
	Palg	2	9:57	15 %
	CP	2	5:22	8 %
	OT	2	9:28	14 %
	ET	3	28:53	45 %
Sesión 5	AA	2	6:00	10 %
	Palg	-	-	-
	CP	5	29	45 %
	OT	2	2	3 %
	ET	1	27	42 %
Sesión 6	AA	2	8:21	12,2 %
	Palg	2	5:39	8 %
	CP	2	9:29	14 %
	OT	-	-	
	ET	2	44:11	65 %
	IC	1	0:46	0,8 %
Sesión 7	AA	2	4:50	7,5 %
	Palg	-	-	
	CP	3	16:35	25,2 %
	OT	2	20:43	31,7 %
	ET	2	21:50	33,3 %
	IC	2	1:30	2,3%
Sesión 8	AA	2	4:1	7,5 %
	Palg	-	-	-
	CP	3	52,25	87 %
	OT	-	-	-
	ET	3	52:25	87 %
	IC	1	3:20	5,5 %
Sesión 9	AA	2	8	12,5 %
	Palg	2	12	19 %
	CP	2	11	17,5 %
	OT	-	-	-
	ET	4	33:00	51 %

Fuente: elaboración propia.

La descripción cuantitativa refuerza proporciona apoyo empírico a la interpretación cualitativa. La información contenida en la tabla nos permite dibujar un mapa de interactividad que ofrece una imagen global de las diferentes formas de organización conjunta de la actividad. Así, observamos como en la primera sesión las explicaciones de la profesora y la ejecución de tareas se suceden a intervalos de tiempo muy breves. Mientras que en la segunda se reducen los tiempos de explicación y se prolongan los de ejecución de tareas y aún más en la tercera. Esta distribución corresponde a la lógica de las sesiones, pues la unidad didáctica se inicia en la primera sesión por lo que se plantean nuevos contenidos y actividades que necesitan ser explicados.

La comparación entre la sesión 1 y 2 deja patente que la estructura de las tareas condiciona por entero todas las formas de organización de la actividad conjunta. Esto se ve claramente, por ejemplo, en la sesión 8, donde toda la actividad consiste en la ejecución de una actividad manipulativa totalmente nueva para los aprendices. Los segmentos de ejecución de la tarea vienen precedidos de las explicaciones acerca de cómo realizarla que, en esta sesión en concreto, tienen una mayor duración.

Por la estructura de las sesiones se observa que, aunque se trate de clases destinadas a personas adultas en un contexto no formal, presentan la organización específica del discurso en las clases de enseñanza básica la misma que Sinclair y Coulthard (1975) señalaban: I-R-F. Es decir, los intercambios educativos comienzan con una iniciación del docente (I), seguida de una respuesta del alumnado (R) que recibe una retroalimentación sobre la misma (F, *feedback*). La interacción se estructura básicamente en preguntas y respuestas o en directrices y ejecuciones seguidas de la correspondiente retroalimentación que refuerza el alto papel directivo que ejerce la profesora a lo largo de todas las sesiones. Abundan las interacciones como la que sigue:

(Docente) *no sabes... bueno, vamos a ver ese calendario... ¿qué día es hoy?*

(Estudiante 5) *martes*

(Docente) *martes, vamos a escribir martes, martes ¿qué letra ponemos para el martes?*

(Estudiante 1) *veintiuno*

(Docente) *la eme, martes, muy bien, veintiuno, veintiuno ¿de qué mes?*

(Estudiante 1) *de junio*

(Docente) *vale, junio ¿qué número tiene?*

(Estudiante 2) *seis, ¿no?*

(Docente) *seis, muy bien, junio y... el año ¿cómo ponemos?*

El predominio temporal de los segmentos de ejecución de tareas y la continua recuperación de conocimientos previos guarda estrecha relación con la dinámica de funcionamiento instruccional de la unidad didáctica. Dado que el objetivo principal consiste en la identificación y reproducción de determinadas unidades lingüísticas, sistemáticamente se pasa de la presentación y el reconocimiento grupal a una revisión individual detallada de los enunciados producidos por cada uno de los alumnos.

(Docente) *Vale, el alfabeto o el abecedario. Vale... ¿qué letras de estas conocéis? estas son todas las letras*

*del español, ¿vale? esto es lo que vamos a aprender para leer y escribir... solo esto ¿veis que poquito?*

(Estudiante 6) *mmm*

(Docente) *es muy poco ¿no?... está chupao! ¿qué letras conocéis?*

*a... (hablan muchas a la vez)*

(Docente) *¿tú las conoces todas? ¿dónde está la a?... ¡muy bien! tened en cuenta que hay una letra grande*

*y una letra pequeña...*

*(hablan muchos a la vez) sí, grande... pequeña...*

(Docente) *¿eso qué es? ¿sabéis lo que es?*

(Estudiante 7) *la A y la a pequeña*

(Docente) *la A grande, ¿y cuándo ponemos la A grande?*

(Estudiante 6) *Cuando empieza...*

(Docente) *Cuando empieza ¡todo! ¿vale? je, je, cuando empieza todo... ¿cuándo más lo ponemos*

*grande? ¿al principio cuando empezamos a escribir?*

(Estudiante 6) *siempre la letra grande*

(Docente) *siempre la letra grande... aquí, por ejemplo, todas las letras son grandes... este es el nombre de*

*[...]*

(Docente) *be, ¡muy bien! A ver, Cl, tu nombre ¿por qué letra de estas empieza? ¿cuál es tu... la primera*

*letra?*

Tal como se aprecia en la Tabla II, los segmentos dominantes son los de recuperación de conocimientos previos y ejecución de tareas. Ambos segmentos en realidad se solapan, puesto que, en la mayoría de las sesiones, la tarea consiste básicamente en insistir una y otra vez

sobre los mismos contenidos. Esto se hace especialmente evidente en la sesión ocho, donde la recuperación de conocimientos previos y la ejecución de tarea convergen en un único segmento de interactividad. Hasta tal punto las sesiones se dedican a insistir sobre lo ya trabajado que los segmentos dedicados a la presentación de la actividad (PaIg) desaparecen por completo en tres de las sesiones (la 5ª, la 7ª y la 8ª) y lo mismo ocurre con los segmentos de ordenar tarea (OT), que desaparecen en las 6ª, 8ª y 9ª sesiones.

Si bien la interactividad no se define a priori por la metodología empleada, sino que se va construyendo en el transcurso de las aportaciones de todos los participantes en torno a una tarea determinada. Las interacciones no se producen en un entorno aislado, sino que se sitúan en un marco social y cultural de referencia supuestamente compartido. Como sostiene Zarandona (2015, apoyada en Cuberos, 2005), el conocimiento se construye por la participación en comunidades de aprendizaje específicas, dentro de marcos de valores y de grupos sociales concretos. Esta idea se inscribe en la línea del constructivismo vygostkiano donde la construcción del conocimiento es social no únicamente porque el aprendizaje se produce en interacción social, sino también porque la interacción se enmarca en contextos regulados socialmente por prácticas culturalmente organizadas y con contenidos y herramientas culturales. Construir un nuevo aprendizaje se convierte en un reto de esta manera. Por ello, en esta situación específica, en la que con frecuencia no se puede recurrir a un entorno social de referencia compartido, los esfuerzos aumentan en aras de construir un marco específico de referencia compartida (Coll et al. 1992) dentro de la actividad conjunta. El estudio apoya la idea de que las personas no se ven a sí mismas como aprendices. El aprendizaje no tiene sentido si esto ocurre. Por ello es necesario promover en el alumnado una *identidad del aprendiz* que se va construyendo en las actuaciones. Esa toma de conciencia se refuerza con los trabajos en la carpeta que pueden revisarse siempre y en afirmaciones registradas como las siguientes:

(Estudiante 9) *mi nombre no explicastes bien, profe*

(Docente) *¿no lo expliqué bien? ¡vale! ¡lo siento!, a ver, ¿Por qué hacemos esto?*

(Estudiante 9) *pa poner nuestros datos, ¿no?*

(Docente) *eso es, ¿por qué hacemos esto? a ver, chicos, chicas, por qué hacemos esto, ¿por qué creéis?*

*por favor,*

(Estudiante 2) *pa aprender nuestro nombre*

(Estudiante 3) *Mi marido aprendió aquí. Él no sabía, vino a clase aquí y aprendió*

Teniendo en cuenta esta perspectiva, comienzan a cobrar sentido algunas de las tendencias que aparecían en el mapa de la interactividad. El hecho de que en prácticamente todas las sesiones el SI de ejecución de tareas ocupe la mayor parte del tiempo parece apuntar hacia una interpretación de construcción conjunta entre profesora y alumnos del contexto situacional en el que desarrollan su actividad: una *Școală* (como el alumnado denomina a las clases de alfabetización).

## Conclusiones

Puesto que no se observa la esperable evolución de las diferentes formas de la actividad conjunta hacia una mayor autonomía y control del aprendizaje por parte de los aprendices, cabe la reflexión acerca de las causas. Las repeticiones y la verificación del escrito requieren una gran cantidad de tiempo en las sesiones. El resultado apunta a que sería necesario un análisis de una secuencia temporal de mayor amplitud para poder comprobar si se produce una evolución en las distintas formas de organización de la actividad conjunta. Del estudio realizado, se puede deducir que la falta de sentido de las tareas para los estudiantes resulta una más que plausible causa de la falta de evolución conjunta en los datos. Este estudio apoya la idea de que el aprendizaje no tiene sentido para las personas que no se ven a sí mismas como aprendices. Cuando se trabaja con personas que nunca han estado escolarizadas resulta fundamental promover en el alumnado una *identidad del aprendiz constructiva* (Coll y Falsafi, 2008; Zarandona, 2015). Aprender requiere propósito, esfuerzo, atención constante y perseverancia. Las características culturales de este grupo en concreto hacen pensar en que esa construcción de identidad requiere plazos temporales prolongados.

La relevancia de estos resultados se vincula a la necesidad de ajuste de la ayuda educativa que la docente debe proporcionar a la actividad constructiva de aprendizaje que lleven a cabo los aprendices. La cesión del control no se ha producido en este caso, por lo que se evidencia la necesidad de prolongar el tiempo dedicado a cada tarea y ajustar los objetivos de aprendizaje.

La construcción del conocimiento es indisoluble del contexto concreto en que se adquiere y utiliza. Un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que llevan a cabo (Coll y Sánchez, 2008). Resulta del todo imposible identificar el grado de adquisición de aprendizaje del aprendiz únicamente a través del análisis de su actuación individual o de una determinada metodología docente, siendo también necesario el análisis desde los *mecanismos de influencia educativa* (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Coria, 2011; Rodríguez, 2013; Zarandona, 2015). No obstante, para identificar cómo se lleva a cabo el proceso de construcción de conocimiento es relevante realizar un análisis de naturaleza semiótica, semántica y pragmática de los significados que complementa esta visión y permita identificar propuestas de mejora de la práctica educativa (Coll et al., 1992).

El análisis realizado hasta el momento no agota, ni mucho menos, el estudio de la interactividad para justificar los mecanismos de influencia educativa que operan en esta situación determinada de enseñanza y aprendizaje. La indeterminación de algunos elementos deja patente su carácter provisional y la necesidad de ahondar en el análisis y la precisión conceptual. Sin embargo, la observación realizada pone de relieve el potencial interés que posee el estudio y análisis de los mecanismos de influencia educativa para la mejora de la práctica docente dentro de una concepción constructivista que evidencia el carácter social del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, C. (2013). La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos. *Red Ele, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*.
- Castro, P. y Aranda, C. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos, XLII*, (2), 51-68.

- Coll, C. Colomina, R. Onrubia, J. y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008). *La identidad del aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. Ponencia presentada en el seminario sobre "Identidad, aprendizaje y enseñanza" organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3. Castelldefels, Barcelona. 25-26 de junio de 2008.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. y Rochera, M<sup>a</sup> J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- Coll, C y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Condelli, L.; Spruck Wrigley, H.S.; Yoon, K. ; Cronen, S. y Seburn, M. (2003) *What Works Study for Adult ESL Literacy Students. Final Report*. Washington D.C. American Institute for Research.
- Coria, G. (2011). *El aula multilingüe. Estudio etnográfico sobre la construcción del conocimiento en un grupo-clase con alta diversidad lingüística* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas*. Barcelona: Graó.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Martín, P. (2013). Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (35).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, G. y Montanero, M. (2004). Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes. *Revista española de pedagogía*, 229, 541-560.

- Gibert, M.I. (2008). Español como segunda lengua para mujeres marroquíes inmigradas no alfabetizadas: enseñanza de ELE y alfabetización. *Dossiers Segundas Lenguas e Inmigración*, 9.
- Hernández García, M.T. (2012). Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2). Memoria de investigación del programa de doctorado (DEA). Universidad de Alicante. *Dossiers Segundas Lenguas e Inmigración*, 35.
- Jiménez, F. y Jiménez, F. (2017). La violencia contra los migrantes romaníes: el caso de Granada. En Becerril, D. y Lozano, A. (Eds.) *Sociología del conflicto en las sociedades contemporáneas*. Madrid: DYKINSON. 115-132.
- Kurvers, J. y Van de Craats, I. (2015). Footprints for the future: cognition, literacy and second language learning by adults, en Van de Craats, I.; Kurvers, J. y Van Hout, R. (eds.) *Adult Literacy, Second Language and Cognition*. The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS) 7-32.
- Lacorte, M. (1998). La investigación en acción: una guía práctica. *Cultura y Educación*, 10 (2), 3-15.
- López, V. (2001). *La L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius* (Tesis doctoral, no publicada). Universidad de Girona, Girona.
- Maíz, I, Zarandona de Juan, E. y Arrieta, E. (1996). Mecanismos de influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 15-25.
- Molina Domínguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linred*, 5, anexo1.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- Rochera, M.J.; Gispert, I. y Onrubia, J. (1999). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación en la Escuela*, 39, 49-62.
- Rodríguez, N. (2013). *Conocimiento de la lengua de la escuela y práctica educativa. Un estudio de caso en un aula de acogida lingüística en Cataluña* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona.

- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP.
- Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 78, 42-48.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes. En L. Miquel y N. Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre. Colección Expolingua*, 163-184. Madrid: Fundación Actilibre. Reeditado por MarcoEle, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico 10, 2010.
- Vinogradov, P. (2008). Maestra ¡The letters speak. Adult ESL students, learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.
- Young-Scholten, M. (2013). Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research*. 29. 441-454.
- Zarandona, M.E. (2015). *La construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad en Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, País Vasco.

**Dirección de contacto:** María Jesús Llorente Puerta. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado. C/ Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo, Asturias. E-mail: llorente.maria@gmail.com

# Analysis of interactivity processes in knowledge-building with adult immigrants

## Análisis de los procesos de interactividad en la construcción del conocimiento con personas adultas inmigrantes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-436

María Jesús Llorente Puerta

Isabel Hevia Arttime

*Universidad de Oviedo*

### **Abstract**

This article describes the results of research looking at a sociocultural and linguistic constructivist analysis of interactivity processes as important elements for the understanding of literacy teaching practice with adult immigrants. We are interested in understanding the mechanisms of educational influence that act in interaction in joint activities between student and teacher for a given topic. The chosen methodology was a case study based on observation and analysis of nine classroom sessions. The results highlight how difficult it is for the teacher to transfer control of activities to the students in a teaching context in which cultural and social references play a decisive role in the acquisition of reading and writing skills.

*Key words:* adult immigrant literacy, knowledge building, interactivity, educational practice.

### **Resumen**

El presente artículo recoge los resultados de parte de una investigación centrada en el análisis, desde el constructivismo sociocultural y lingüístico, de procesos de interactividad como elemento relevante para la comprensión de la práctica educativa de alfabetización con personas adultas de origen inmigrante.

Nuestro interés es conocer los mecanismos de influencia educativa que actúan en la interacción de la actividad conjunta de la docente y sus estudiantes en torno a un contenido. La metodología elegida es el estudio de caso basado en la observación y análisis de nueve sesiones de aula. Los resultados ponen de relieve las dificultades para la cesión de control de la actividad de la docente a los estudiantes en un contexto de instrucción donde los referentes culturales y sociales desempeñan un papel decisivo para la adquisición de la competencia lectoescritora.

*Palabras clave:* alfabetización de adultos inmigrantes, construcción del conocimiento, interactividad, práctica educativa.

## Introduction

This study was inspired by work that takes a sociocultural perspective of learning close to the Vygostkian social constructivist view, focused on the world of meaning and intersubjectively shared understanding, in other words, in social construction. Within the general research approach towards action in education it may be possible to find evidence of whether there is shared progressive construction of systems of meanings or not. From this premise, we seek to understand learning-teaching situations based on the mechanisms of educational influence (Coll et al., 1992). This article reflects a particular section, the analysis of interactivity, which is part of a wider piece of participative observation research.

In this case, we focus our attention on the search for solutions to a specific problem: literacy in a second language. The objective guiding the research process is not only to look for second language literacy strategies, but to understand how specific learners, who had not been able to become literate in their mother tongues, could acquire command of reading and writing in Spanish as a second language (L2). The emphasis is placed on analysing what teaching processes could drive learning in a student from an ethnic minority which is particularly vulnerable in our society, *Roma* people of Romanian origin.

This search for improvement often revolves around what the teacher does in the classroom to identify strong and weak areas, what strategies work and what strategies do not. This approach implies a certain one-

way traffic in the process. If one advocates for the role of a teacher as a guide, a facilitator and mediator in the learning process, as from the beginning of the communicative education approach, then consequently the core of research must focus on this process: the interaction through which knowledge is constructed. Rochera, Gispert and Onrubia (1999) indicated the importance of creating zones of proximal development in teacher-student interaction that would make it easier for the teacher to give suitable attention to the student, as well as allowing for the student's personal and functional appropriation of knowledge. In other words, it is the analysis of the mechanisms of educational influence that teachers use to "achieve the *progressive transfer of control* in the joint activity" (García & Montanero, 2004:541).

These questions raise the need to observe how students construct knowledge, not only from the individual points of view of participants in the educational process, but also from the interaction, from the *mechanisms of educational influence* (Coll et al., 1992.; Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Coria, 2011; López, 2001; Onrubia, 1993; Rodríguez, 2013; Zarandona, 2015). In our study this interaction is mediated by the characteristics of the students and an informal teaching-learning context in which there are constant culture clashes.

What differentiates this experience is that there is no shared common reference of geographical, cultural, social or schooling frameworks between teacher and learners because the students are mostly in this situation for the first time, in a foreign country. For this reason it is an exploration of whether they can manage to achieve the construction of shared meaning in the classroom through the analysis of the interactions between the participants.

The presence of foreigners in adult classrooms and the urgency to meet their needs has led to interest in educational thinking and concern about literacy in a second language in the Spanish context. However, despite some intermittent initiatives, with specific, functional methodologies (Cabrera, 2013; Molina, 2007), analysis of materials (Hernández, 2012), and the odd case study in specific groups, such as literacy in Arab-speakers (Fernández, 2013; Gibert, 2008), little research has focused on teaching Spanish as a second language to students who cannot read or write. There has been some research on these lines in the English-speaking world. Studies on literacy in English as an L2 were published in the United States in the 1970s. A notable example is the "*What Works*"

Study for Adult ESL Literacy Students (Condelli et al. 2003), supported by the US education administrations at the end of the 1990s. In Europe, since the beginning of this century, research in the Netherlands (Kurvers & Van de Craats, 2015) and the UK (Young- Scholten, 2013) has focused on what is known as second language teaching for students with low levels of formal education, LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults) which, since 2005, has been the name of an international forum of researchers interested in the development and acquisition of a second language by adult immigrants with little or no schooling, and has been broadened out beyond English-speaking contexts to include experiences and thinking in other languages

## The study of interactivity in teaching

Coll et al. (1992) introduced the idea of interactivity as a method of organising activities together with the content or *tasks* performed by the participants in an educational process. The idea of interactivity led to it being impossible to understand what happens in the classroom without linking the interactive formats and the type of discourse produced, what people do and what they say, why and how people act in this *sociocultural stage* or *community of practice* (Cubero, 2005; Zarandona, 2015). Interactivity goes beyond the teaching-learning interaction in the common sense of the word and includes all of the activity before and after the interaction such as, for example, working on a task individually or in a group. Interactivity analysis means looking at each participant's actions in the framework of the interrelation with the actions and speech of each one of the other participants for a specific teaching-learning task or content (Rochera, Gispert & Onrubia, 1999).

There are three *a priori* elements on which to focus attention. Firstly the *time dimension* of the teaching-learning process (Coll et al., 1992), which is when certain participants' actions happen. Secondly, it is important to clearly define the units of analysis framing this time dimension. The *didactic sequence* (DS) is the basic unit of data collection and is the standard segment of activity which is analysed. Thirdly, the analysis of interactivity cannot disassociate the content or task the activity is about. As it is a teaching-learning process there are specific educational objectives, set materials, and specific actions of teachers

and learners situated in a didactic sequence with a beginning, middle and end. The *task* (López, 2008) is not a complete entity in itself which justifies the teaching-learning process, but rather it is an additional element in understanding educational influence. It is no doubt impossible to separate the phase in which teachers and learners jointly organise their activity from the nature of the content and the structure of the activities they are working on. However the organisation of joint activity is not a predetermined or programmable issue, but rather something that is constructed progressively, in a process that involves the teacher and learner equally.

Research into interaction as a triggering event of knowledge-building is not limited to school learning, but can be applied to any educational practice in various contexts. Work by Colomina (1996) examined situations of social interaction in a family context between adults and children, and a study by Coll & Rochera (2000) looked at learning the beginnings of the series of natural numbers in Early Childhood Education. There is research into teaching university students about a text processor (Onrubia, 1993), analysis of the organisation of joint activities in teaching group sports in primary education (López, 2001), and more recently, a study of educational influence in pre-university students in Chile (Castro & Aranda, 2016). Nonetheless, the mechanisms of influence with adult foreigners is a field which has not been the subject of study before and there is little knowledge of the literacy processes in adult foreigners from an ethnic minority, especially considering the growth of this group in Spanish society in recent years.

## Method

The primary aim of this research is the study of dialogue in the classroom (Doyle, 1977), which is why we chose a qualitative (Flick, 2004), case-study based (Yin, 1989) methodology which lets us identify and describe the ways the joint activities are organised in our teaching-learning process. Although the methodology is qualitative, we follow what Zarandona (2015) called an *interpretive* approach, a qualifier which includes the mix of participative observational research approaches, and includes a certain amount of quantification, such as in our study. As the research is carried out in the classroom and there is no intervention by

any external agents, the teacher being the researcher, we are ensured ecological validity (Bronfenbrenner, 1987). The procedures used with the samples and controls were carried out after obtaining informed consent.

## Participants

The participants in the didactic sequence were 23 learners and one teacher making up a literacy group for foreigners which was part of the educational programme of an NGO in the North of Spain. The participants attended this educational activity as part of their obligations as recipients of social assistance from the community. They were all adults (6 men, 17 women), aged between 22 and 56 years old, from an Eastern European ethnic minority. They had no schooling and were illiterate in their mother tongue. The learners self-identified as *gitanos* (gypsies in Spanish) and shared the sociocultural traits that, according to Jiménez and Jiménez (2017), give the *Roma* community its group identity: the sense of collectiveness defined by a common language and values such as family cohesion, male authority and elder authority, the value of marriage and virginity, and the family network being essential for group survival. Their knowledge of spoken Spanish varied, although in general they had sufficient communicative ability to function in day-to-day interactions. They had all spent at least three years resident in Spain, and the majority had attended classes for some months. The teacher had twenty years' experience working in adult literacy with foreigners.

## Instruments

The element being observed and analysed in this study was a teaching unit which was included naturally in this group-class teaching plan. In order to record the joint activity between the teacher and students in detail each of the sessions making up the unit was recorded on video, a total of nine hours of recording over a six-week period. The analytical activity was completed with student portfolios which gathered the materials produced during the joint activity and a class diary. The portfolios are a historical document of the learners' activities and are examples of the students' work filed chronologically in individual folders. In the research

diary, the teacher recorded individual evaluation rubrics, notes on what happened in class during the sessions, and her thoughts on subsequent viewings of the sessions, including questions and interpretation of the entire process. The video recordings were viewed various times, first in order to produce a written transcript, allowing an initial, intuitive classification of the elements to consider. Subsequent reviews, collated with the other instruments, completed the analysis.

## Design and Procedure

The data for the analysis were based on a didactic sequence in which the guiding principal was a teaching unit created following negotiation about the content according to the needs and interests of the participants in the educational activity. A sequence was designed via a project or task focus (Estaire, 2009; Nunan, 1989; Trujillo, 2017) with two end goals. One was for students to acquire the reading and writing skills they needed to be able to write the names of their usual contacts in their mobile phone calendar. The aim was to give them a sense of learning through them being able to recognise their own names and the names of those closest to them, materialised in the form of a product, the creation of a phone calendar. The other goal, similarly about making learning significant, started with textual awareness through a Romanian recipe book, and went on from the recipe texts to work with smaller units. The calendar and the recipe book are *real* objects which help to effectively develop textual awareness. The plan included a defined series of activities in steps from the more defined, restrictive tasks to more open, freer tasks. The methodological approach for the teaching unit combined the global method (starting with phrases and words then breaking them down into smaller units) with the analytical, a focus on phonics and linguistics that encourages teaching letters before moving to bigger units; syllables, words and phrases. The methodology followed the five general principles indicated by Vinogradov (2008) for success in classes with literacy learners: keep the class contextualised, combine synthetic and analytical approaches, address the variety of learning preferences, make the most of each learner's potential and give them confidence.

The didactic unit was initially designed to be given over six sixty-minute sessions, bearing in mind irregular attendance which meant

continual readjustment, repetition of classes, adaptation etc. With this required flexibility in mind, and the course configuration (only two sixty-minute sessions per week) the proposal was clear, simple and practical, the results of which would be analysed to improve educational practice. Owing to the alterations mentioned above, the content was not able to be given in full, and there were nine videos recorded in the end over six weeks.

## Data analysis

The data analysis was aimed at identifying empirical indicators shedding light on the process of transferring control and the progressive construction of shared systems of meaning between the teacher and the students. Viewing the sessions later, and the exhaustive analysis of the transcripts formed the main body of data. These transcripts collected both linguistic and extralinguistic elements (useful for the analysis). From the study of the records of the didactic sequences emerged a primary intuitive segmentation into Interactivity Segments which were verified by reviewing the video recordings and the transcripts in accordance with the content or the pattern of activities or behaviour. A second level of analysis focused on the meanings that the teacher and the students negotiated and co-constructed, the basic unit of analysis of which is the message, as proposed by Coll, Onrubia and Mauri (2008).

Initially, a *macro* level analysis was performed, focusing on the categorisation of participants' actions, in order to empirically substantiate whether the teacher was able to transfer control to the learners. In order to do that, the first step was to examine what happened in the classroom: how the joint activity was organised between the teacher and the learners, whether (and how) that produced a transfer of control, and whether the shared meanings expanded during the teaching unit. Analysing these characteristics helps to illustrate what the students have learned (or not), and improve our understanding of the role and effect of the teacher throughout the process. The basic unit of data collection, analysis and interpretation is the didactic sequence (DS) made up of clearly identified sessions within a fixed time sequence. The lower level of analysis is the interactivity segments (IS) which refer to a specific interaction structure (Coll et al., 1992). This exploration of interactivity

is what the current study reflects, and constitutes a corpus that will help us to understand better, through more accurate qualitative analysis, the causes of difficulties in achieving learning objectives.

## Results

Following the sessions the students were not able to recognise or reproduce the names of those closest to them in the mobile phone calendar, nor the ingredients of a recipe. This does not mean that learning did not happen, but simply reinforces the need for reflection about what and how they learned. The planned programme for the didactic unit needed adjustment from the beginning according to the class diary: "*Of course I haven't had time to do all the activities in the plan. Too many people came and I can't control that*" (class diary, day 1). The varied methodology, the attempt to deal with different learning styles, the focus on individual interests following needs analysis, the attention to the learners' affective dimension, personalised texts with identifying marks, and the constructivist approach in the methodological choices were all present. Once the framework had been established, the intention was to analyse how joint activity was managed by articulating the teacher's and students' behaviour in a learning activity in an extremely specific context, following the research line on mechanisms of educational influence (Coll et al., 1992; Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Onrubia, 1993; Rochera, Gispert & Onrubia, 1999).

The interactivity segments (IS) identified in the sessions were categorised as follows:

*Accommodation in the classroom (AC):* This refers to when students enter the class. Not all students arrive on time and throughout the session there are interruptions when new people arrive, files are collected, classmates greeted... until the activity begins. The segments last different lengths of time. The beginning of the classes always takes time, as students are not present, the teacher has to wait for them. In addition, the learners do not bring with them the materials they need for class, each person instead has a physical folder (portfolio) in which they keep their exercise books, writing materials and any photocopies they are given. Students' awareness of this portfolio is encouraged:

(Teacher) *Oh, okay, and... very good! From now on this is your folder.... very good!... very good! okay, now we keep the pen, the exercise book and the old folder... all our things in here, okay?*

(Student 1) *where?*

(Teacher) *inside*

(Student 1) *inside there? yes?*

(Teacher) *Yes, but not the exercise book, we're going to work*

(Student 1) *not all of this there?*

(Teacher) *all of that, that's the old stuff, store the old stuff and leave the new things, the latest,*

(Student 1) *what about this?*

(Teacher) *okay, leave just the latest work, what we did...*

(Student 2) *this and this*

(Teacher) *That's it, what we did on Tuesday, keep that separate, store the rest in the folder*

(Student 2) *everything in the folder*

(Teacher) *that's it, see how much work there is*

(Student 3) *we should throw that away*

(Teacher) *no, no, no. Don't throw anything away, no, because this is a new section, that is what you worked on up to now, and what we're going to work on from now is all new.*

The folders were kept in a large box inside the classroom and finding them caused a certain amount of confusion at the beginning of the session. However, it was good work on recognition strategies and a routine that the group was used to. This block also included exiting the classroom, with the process in reverse, students putting their folders in the right places and saying goodbye, starting new conversations in Romani, etc. The prototypical activity of this IS corresponded faithfully to the roles of participants in a highly controlled activity in which the teacher leads and organises tasks and the space, and the students follow instructions with a complete lack of autonomy. There is constant asking for direction, as the transcripts reflect:

(Student 9) *now what do we do?*

(Student 2) *teacher!*

(Teacher) *tell me!*

(Student 2) *what do we do with this?*

(Student 1) *and now what do we do? look, my name*

*Presentation of activity. General information (PaGi):* These IS were generally very short and limited to an explanation of what they were going to do. It was also an attempt to create class routine: (*every day, the first thing we're going to do is write the date*). The students behaviour makes it an active segment which, from the perspective of mechanisms of educational influence, is particularly important in the construction of a shared context and the creation of a learners' identity (Coll & Falsafi, 2008).

*Activation of prior knowledge (PK):* The segment reactivating prior knowledge consists of the teacher checking the students' command of or familiarity with the content with a particular textual typology. The instructional function lies in identifying the starting point (or what the student knows) from which to present new content. The behaviour pattern is *question – response* (*how do you hold the exercise book? what is this?*). The teacher gives feedback and guides the responses to arrive at the "right answer". It is not a conversation as the person asking the questions knows the answers and the answers are conditioned by the desire to satisfactorily answer the question, not the response in itself (López, 2001). It is a cyclical process needing various verbal and non-verbal strategies which compensate for the greatest difficulties in comprehension and participation (García & Montanero, 2004). This pattern was very regimented and controlled and the teacher had support in extralinguistic contextual elements such as images, objects and various didactic materials and elements of school activity, such as the students' own productions in their exercise books.

(Teacher) [...] okay, so, we're going to begin a new course, okay! do you know what this is?

(Student 1) book

(Student 4) it's a notebook

(Teacher) (showing a diary) is this familiar?

(Student 4) A notebook

(Teacher) A notebook, I'm going to put it here, right? (using a magnet to put the photo on a flipchart in front of the students) there, (opening the diary) see?

*Ordering Tasks (OT):* These IS are short and characterised by the fixed formula of orders to be executed. As the pace of task execution is variable, this IS often overlaps with task execution, as when a new task is announced, there are still students who have not finished the previous one.

*Task Execution (TE)*: These IS take up most of the sessions. They consist of performing the tasks the teacher sets. They are closed tasks that are done individually. Many have a single response: identify and write the students' own name, copy a text, etc. The teacher goes round the desks and individually corrects the activities. There are constant verifications of the instructions for the task. The students constantly ask for feedback about how they are doing and the teacher gives it. However there is not only interaction with the teacher. Often the students ask their peers, generally in their mother tongue, asking for a translation or for help with the task.

(Transcription note): *again CA helps IR with the task, he explains what they have to do and corrects, we hear him say "Daniela"... and he says "you're missing an 'i'"*

Each IS has characteristic activities, shown in Table I:

**TABLE I.** Characteristic activities in each interactivity segment. Interactivity Segments: AC: accommodation in the classroom; PaGi: Presentation of activity, General Information; PK: Activation of Prior Knowledge; OT: Ordering Tasks; and TD: Task Execution

<b>INTERACTIVITY SEGMENTS</b>	<b>CHARACTERISTIC ACTIVITIES</b>
<i>Accommodation in the classroom.AC</i>	<p>Greetings. Production of formulaic expressions (<i>how are you, what's up</i>)</p> <p>Joking.</p> <p>Students ask for instructions for the activity, they ask for material, they ask what they have to do ...</p> <p>Students speak to each other in their mother tongue to ask for help from their peers or to find out about each other's personal or day to day lives.</p> <p>They ask for instructions about where to sit (<i>where should I sit</i>).</p> <p>The teacher gives instructions about where they should be in the classroom (<i>go here, move over there...</i>).</p> <p>Physical movements.</p> <p>Request materials from their classmates or the teacher (<i>give me a pen, eraser, pencil...</i>).</p> <p>Saying goodbye.</p>

<i>Presentation of activity. General Information. PaGi</i>	Teacher explanations ( <i>today, this week, this month... we're going to do...</i> ). Follow-up from students.
<i>Activation of prior knowledge PK</i>	The teacher physically presents an object or text for the students to identify. The students attempt to identify it and ask for feedback. The teacher gives feedback on their answers via a new question if the answer is incorrect ( <i>is that your right? are you sure?</i> ) or via positive feedback ( <i>good! very good!</i> ).
<i>Ordering tasks OT</i>	Formulation of instructions and orders. <i>Everyone get a notebook please, and put your name on it.</i>
<i>Task execution TE</i>	Students do the tasks and the teacher supervises.

Source: authors' data

Overall, we see that the IS taking most time were activation of prior knowledge and task execution. Looking at the time spent on each interactivity segment, while task execution took up 45% of the time in each session, the presentation of content did not even reach an average of 6%. In almost all sessions, most of the time was taken up by task execution or review (recovery of prior knowledge). This differs substantially from other experiences of interaction analysis in school environments (Castro & Aranda, 2016; Coll et al. 1992, 2008; Gutiérrez & López, 2011; López, 2001; Zarandona, 2015) in which as the sessions go on, more control and responsibility for learning is given to the students.

The structure of the sessions is represented in Table II, which gives the relative frequencies and durations of each IS, giving us a combined view of interactivity during the didactic sequence.

**TABLE II.** Interactivity Segments: AC: Accommodation in the classroom; PaGi: Presentation of the Activity, General Information; PK: Activation of prior knowledge; OT: Ordering tasks; CI Class interruption and TE: Task execution.

Sessions	IS	Total n°	Total duration (minutes)	% of session time
Session 1	AC	4	6:16	9 %
	PaGi	4	3:30	5 %
	PK	6	12:32	18 %
	OT	8	9:54	15 %
	TE	9	36:24	53 %
Session 2	AC	2	7:21	11%
	PaGi	2	2:26	3%
	PK	2	16:16	25%
	OT	1	3:26	5 %
	TE	3	35:50	56 %
Session 3	AC	2	16:24	24 %
	PaGi	1	5:32	8 %
	PK	1	3:10	4.5 %
	OT	1	2:19	3.5 %
	TE	1	41:02	60 %
Session 4	AC	2	12:14	18 %
	PaGi	2	9:57	15 %
	PK	2	5:22	8 %
	OT	2	9:28	14 %
	TE	3	28:53	45 %
Session 5	AC	2	6:00	10 %
	PaGi	-	-	-
	PK	5	29	45 %
	OT	2	2	3 %
	TE	1	27	42 %
Session 6	AC	2	8:21	12.2 %
	PaGi	2	5:39	8 %
	PK	2	9:29	14 %
	OT	-	-	
	TE	2	44:11	65 %
	IC	1	0:46	0.8 %

Session 7	AC	2	4:50	7.5 %
	PaGi	-	-	
	PK	3	16:35	25.2 %
	OT	2	20:43	31.7 %
	TE	2	21:50	33.3 %
	IC	2	1:30	2.3%
Session 8	AC	2	4:1	7.5 %
	PaGi	-	-	-
	PK	3	52:25	87 %
	OT	-	-	-
	TE	3	52:25	87 %
	IC	1	3:20	5.5 %
Session 9	AC	2	8	12.5 %
	PaGi	2	12	19 %
	PK	2	11	17.5 %
	OT	-	-	-
	TE	4	33:00	51 %

Source: authors' data.

The quantitative description gives empirical support to the qualitative interpretation. The information in the table allows us to map the interactivity, giving us an overall image of the different forms of joint organisation in the activity. We see that in the first session the teacher's explanation and task execution occur over short time intervals. While in the second, explanation time is reduced and task execution is extended, even more so in the third session. This distribution corresponds to the logic behind the sessions, as the didactic unit begins in the first session so new content and activities are posed which need to be explained.

Comparing sessions 1 and 2 makes it clear that the structure of the tasks affects all of the forms of organising joint activity. This is clear, for example, in session 8, in which all of the activity consists of a manipulative task that is completely new to the learners. The execution segments of the tasks are preceded by explanations of how to do it that, in this particular session, are longer.

From the structure of the sessions we can see that, although the classes are aimed at adults in a non-formal context, they exhibit the

same specific discourse organisation of basic education classes indicated by Sinclair and Coulthard (1975): I-R-F, educational exchanges begin with teacher initiation (I), followed by a student response (R) who then receives feedback about it (F). The interaction is basically structured as questions and answers, or in directions and actions according to the corresponding feedback which reinforces the strong directive role played by the teacher throughout the sessions. There were abundant interactions such as the following:

(Teacher) *you don't know... okay, let's look at this calendar... What day is today?*

(Student 5) *Tuesday*

(Teacher) *Tuesday, let's write Tuesday, Tuesday. What letter do we put for Tuesday?*

(Student 1) *twenty-first*

(Teacher) *'m', Tuesday, very good, the twenty-first, the twenty-first of which month?*

(Student 1) *of June*

(Teacher) *okay, June, What number is June?*

(Student 2) *is it Six?*

(Teacher) *six, very good, June and... the year, what shall we put?*

The predominance of task execution segments and the continual activation of prior knowledge are closely related to the instructional performance dynamic of the didactic unit. As the main objective was the identification and reproduction of specific linguistic units, it went systematically from presentation and group recognition to the detailed individual review of the statements produced by each student.

(Teacher) *Okay, the alphabet or your ABCs. Okay... Which letters of the alphabet do you know? These are all the letters in Spanish, okay? this is what we're going to learn to read and write... just this, see how few there are?*

(Student 6) *mmm*

(Teacher) *it's not very much is it?... you've got this! what letters do you know? a... (many students all together)*

(Teacher) *You know all of them? where is 'a'... very good! remember, there's a big letter and a small letter...*

(many students all together) *yes, big... small...*

(Teacher) *What's this? do you know what this is?*

(Student 7) *'A' and small 'a'*

(Teacher) *Big 'A', and when do we use big 'A'?*

(Student 6) *When it starts...*

(Teacher) *When everything starts! okay? ha ha, when everything starts... when do we most use big letters? at the beginning when we start to write?*

(Student 6) *always the big letter*

(Teacher) *always the big letter... here for example, all the letters are big... this is the name of*

[...]

(Teacher) *'b', very good! Now, CL, your name... what letter does your name begin with? what is your first letter?*

As Table II shows, the predominant segments are activation of prior knowledge and task execution. In reality, the two overlap, as in most of the sessions, the task is basically going over the same content again and again. This is particularly evident in session eight, in which the activation of prior knowledge and task execution converge in a single interactivity segment. Sessions were dedicated to going over what had already been worked on to such an extent that Presentation of Activity (PaGi) segments disappeared completely in three sessions (5, 7 and 8). The same happened with task ordering segments (OT) which disappeared in sessions 6, 8 and 9.

Interactivity was not defined *a priori* by the methodology used, but was rather constructed in the course of all participants' contributions to a specific task. The interactions were not produced in an isolated environment, but within a supposedly shared social and cultural reference framework. As Zarandona (2015, supported by Cuberos, 2005) stated, knowledge is constructed by participation in specific learning communities, within a framework of specific social groups and values. This idea is consistent with Vygostkian constructivism in which the construction of knowledge is social, not only because learning is produced in social interaction, but also because the interaction is framed in contexts that are socially regulated by culturally organised practices and with cultural content and tools. Constructing new learning thus becomes a challenge. In this specific situation, in which there is often no recourse to a shared social reference space, more effort is needed in pursuit of a specific shared reference framework (Coll et al. 1992) within the joint activity. This study supports the idea that people do not see themselves as learners. The learner is not aware of this happening. That is why learners need to be encouraged to adopt *learner's identity* that

is constructed in the activities. This awareness is reinforced by work in their files that they can always review and in affirmations such as the following:

(Student 9) *you didn't explain my name well teacher*

(Teacher) *I didn't explain it well? okay! sorry! let's see,... Why are we doing this?*

(Student 9) *to write our information, no?*

(Teacher) *that's right, why are we doing this? guys, guys, why are we doing this? why do you think?*

*please,*

(Student 2) *to learn our names*

(Student 3) *My husband learned here. He didn't know, he came to class here and he learned.*

With this perspective in mind, the trends in the interactivity map start to make sense. The fact that in practically all of the sessions, the task execution IS takes up most of the time seems to point towards an interpretation of joint construction between the teacher and learners of a situational context in which the activity occurs: a *Școală* (as one of the literacy learners called it).

## Conclusions

As we did not see the expected progression of the different forms of joint activity towards greater learner autonomy and control of learning, it is worth reflecting on why that is. The repetition and verification of writing needed a lot of time during the sessions. The results suggest the need for a longer time sequence analysis to be able to check whether there is a progression of the various forms of organising joint activity. From our study, we may deduce that the tasks not making sense to the students was a more than plausible cause of the lack of joint progression in the data. This study reinforces the idea that learning makes little sense to those who do not see themselves as learners. Working with people who have never gone to school means it is essential to encourage the *identity of a constructive learner* in the students (Coll & Falsafi, 2008; Zarandona, 2015). Learning requires purpose, effort, constant attention

and perseverance. The cultural characteristics of this specific group suggests that this construction of identity will need considerable time.

The significance of these results is linked to the need to modify the educational assistance given by the teacher to the constructive learning activities of students. Transfer of control did not happen in this case, which indicates the need to extend the time spent on each task and modify the learning objectives.

Construction of knowledge cannot be separated from the specific cultural contexts in which it is acquired and used. A context that is constructed by the participants, teachers and students, through the activities they do (Coll & Sánchez, 2008). It is impossible to identify the extent of a student's learning acquisition solely via the analysis of their individual activity or of a specific teaching methodology. There also needs to be an analysis from the perspective of the *mechanisms of educational influence* (Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Coria, 2011; Rodríguez, 2013; Zarandona, 2015). Nonetheless, to identify how the process of knowledge construction happens, it is important to perform a semiotic, semantic and pragmatic analysis of the meanings that complement this view and allow suggestions for improving educational practice to be identified (Coll et al., 1992).

The analysis performed so far has not exhausted in any way the study of interactivity to explain the mechanisms of educational influence that operate in this specific teaching-learning situation. The uncertainty surrounding some of the elements makes its provisional nature clear and highlights the need for a more exhaustive analysis and greater conceptual precision. Nonetheless, the observations underscore the potential interest of this research and the analysis of educational influence mechanisms for improving teaching practice within a constructivist idea that demonstrates the social nature of learning.

## References

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, C. (2013). La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos. *Red Ele, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*.

- Castro, P. & Aranda, C. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, XLII, (2), 51-68.
- Coll, C. Colomina, R. Onrubia, J. & Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2008). *La identidad del aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. Paper presented at the seminar on “Identidad, aprendizaje y enseñanza” organized by UAB, UAM & UOC/IN3. Castelldefels, Barcelona. June, 25- 26, 2008.
- Coll, C.; Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. & Rochera, M<sup>a</sup> J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- Coll, C & Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar* (Unpublished doctoral dissertation). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Condelli, L.; Spruck Wrigley, H.S.; Yoon, K. ; Cronen, S. & Seburn, M. (2003) *What Works Study for Adult ESL Literacy Students. Final Report*. Washington D.C. American Institute for Research.
- Coria, G. (2011). *El aula multilingüe. Estudio etnográfico sobre la construcción del conocimiento en un grupo-clase con alta diversidad lingüística* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas*. Barcelona: Graó.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Martín, P. (2013). Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (35).

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, G. & Montanero, M. (2004). Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes. *Revista española de pedagogía*, 229, 541-560.
- Gibert, M.I. (2008). Español como segunda lengua para mujeres marroquíes inmigradas no alfabetizadas: enseñanza de ELE y alfabetización. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 9.
- Hernández García, M.T. (2012). Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2). Research report of the doctoral program (DEA). Universidad de Alicante. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 35.
- Jiménez, F. & Jiménez, F. (2017). La violencia contra los migrantes romaníes: el caso de Granada. In Becerril, D. & Lozano, A. (Eds.) *Sociología del conflicto en las sociedades contemporáneas*. Madrid: DYKINSON. 115-132.
- Kurvers, J. & Van de Craats, I. (2015). Footprints for the future: cognition, literacy and second language learning by adults, in Van de Craats, I.; Kurvres, J. & Van Hout, R. (eds.) *Adult Literacy, Second Language and Cognition*. The Netherlands: Centre for Language Studies (CLS) 7-32.
- Lacorte, M. (1998). La investigación en acción: una guía práctica. *Cultura y Educación*, 10 (2), 3-15.
- López, V. (2001). *La L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Girona, Girona.
- Maíz, I, Zarandona de Juan, E. & Arrieta, E. (1996). Mecanismos de influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 15-25.
- Molina Domínguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linred*, 5, anexo1.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- Rochera, M.J.; Gispert, I. & Onrubia, J. (1999). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación en la Escuela*, 39, 49-62.

- Rodríguez, N. (2013). *Conocimiento de la lengua de la escuela y práctica educativa. Un estudio de caso en un aula de acogida lingüística en Cataluña* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: OUP.
- Trujillo, F. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 78, 42-48.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villalba, F. & Hernández, M.T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes. In L. Miquel & N. Sans (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre. Colección Expolingua*, 163-184. Madrid: Fundación Actilibre. Reissued by MarcoEle, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico 10, 2010.
- Vinogradov, P. (2008). Maestra ¡The letters speak. Adult ESL students, learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.
- Young-Scholten, M. (2013). Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research*. 29. 441-454.
- Zarandona, M.E. (2015). *La construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad en Educación Infantil* (Doctoral dissertation). Universidad del País Vasco, País Vasco.

**Dirección de contacto:** María Jesús Llorente Puerta. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado. C/ Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo, Asturias. E-mail: llorente.maria@gmail.com