

# LA ORGANIZACIÓN DE LAS INTERACCIONES MULTILINGÜES EN UN TALLER MULTIMEDIA: LOS PAPELES DE EXPERTO-NOVATO Y LAS HERRAMIENTAS MATERIALES-IDEALES

Roberto Gómez Fernández ([roberto.gomez@uni.lu](mailto:roberto.gomez@uni.lu))

Université du Luxembourg

María del Prado Curiel Fernández ([maria.curiel@uni.lu](mailto:maria.curiel@uni.lu))

Université du Luxembourg

## 1. Introducción y marco teórico

Esta investigación tiene como objetivo explorar y llegar a comprender mejor la organización de las interacciones en un escenario tan complejo como el de un taller multimedia en un aula multilingüe. Para tal exploración llevamos a cabo la implementación de un taller con una consola Wii en una escuela primaria multilingüe de Luxemburgo, en el primer curso de educación primaria.

Partimos de un marco teórico llamado aprendizaje situado (*situated learning*). Dentro de este concepto de aprendizaje situado se establece la noción de comunidad de práctica (Lave y Wenger 1991). Una comunidad de práctica es un grupo de gente que comparte una preocupación o una pasión por algo que hace y que aprende a hacer mejor según interactúa con regularidad (Wenger 1998). Según este marco teórico, el aprendizaje no es simplemente la transmisión de conocimiento abstracto y descontextualizado de una persona a otra, sino un proceso social por el que se co-construye el conocimiento; dicho aprendizaje está situado en un contexto específico y es propio de un entorno social y físico particular.

En cuanto al discurso, esta perspectiva entiende que los participantes co-construyen la práctica discursiva a través de una configuración de los recursos de la propia interacción. Este enfoque sobre el aprendizaje plantea que tanto las realidades sociales como los significados son negociados a través de la interacción y, por lo tanto, no existen de manera independiente. En línea con esta visión de la práctica discursiva, entendemos aprendizaje, incluido el aprendizaje de lenguas, como un cambio en la participación en estas prácticas discursivas (Young y Miller 2004) o como un incremento en la participación en las comunidades de práctica. El concepto de participación, a su vez, se basa en la negociación y renegociación del significado en el mundo (Lave y Wenger 1991).

Por lo tanto, según la teoría sobre el aprendizaje situado, el aprendizaje se caracteriza por el cambio de los patrones de co-participación social por parte de los participantes de una práctica discursiva. Uno de los conceptos importantes dentro de esta teoría que pueden ayudar a comprender mejor la relación entre los diferentes papeles dentro de la interacción, tales como los de experto y novato, es el modelo de aprendizaje. De acuerdo con esta teoría, tanto el maestro como los aprendices cambian a través de su actuación como co-aprendices (Young y Miller 2004). En este sentido, nos fijaremos en los papeles de experto y novato para ver cómo se organizan dentro de la co-participación en el taller multimedia, teniendo en cuenta que son papeles que se co-construyen y que pueden variar.

En cuanto a la participación en las comunidades de práctica, estas comunidades se caracterizan por el apoyo al progreso del novato para que dicho novato pueda pasar de una participación periférica a ser un miembro de pleno derecho de una comunidad de práctica. El proceso de aprendizaje no es unilateral, el actor también tiene que poner de su parte en dicho proceso. Además, desde esta perspectiva el entendimiento se co-construye en el discurso entre los interlocutores. Este discurso está mediado por herramientas culturales, pudiendo ser herramientas materiales (e.g. libros, consola Wii) o herramientas ideales (e.g. lenguaje verbal y no verbal) (Barnard 2009). Hay que señalar a este respecto que este estudio se focalizará también en el uso que los participantes hagan de estas herramientas, tanto materiales como ideales, para llevar a cabo su participación en la interacción, y por lo tanto, su aprendizaje dentro de su comunidad de práctica.

## 2. Contexto sociolingüístico

En cuanto al contexto sociolingüístico del estudio, destacaremos que Luxemburgo es un pequeño país europeo, con 2.586 km<sup>2</sup> y una población de 483.800 personas, multilingüe y, además, cada vez más multicultural. Pese a su escasa población, cuenta con 205.900 extranjeros en su territorio, sin contar otros tantos, llamados «frontaliers» o trabajadores fronterizos que trabajan en Luxemburgo pero viven en países limítrofes. La particularidad lingüística de este país, situado entre Francia, Alemania y Bélgica es que tiene una lengua nacional, el luxemburgués y además tres lenguas administrativas: el francés, el alemán y el luxemburgués (STATEC, 2008).



Estas tres lenguas están representadas tanto en el sistema educativo como en la sociedad, además de otras lenguas con una representación importante en la sociedad, como es el portugués. En educación infantil es el luxemburgués el que predomina (lengua vehicular), para pasar luego en primaria, a partir de los seis años, a alfabetizarse en alemán, con ocho horas de alemán y sólo una de luxemburgués a la semana, aunque esto es sólo en teoría, ya que en la práctica el luxemburgués tiene una presencia mayor y es la lengua en la que se suelen dar las instrucciones en la mayoría de las materias (Fehlen 2006). El programa está establecido de tal forma pues se cree que el luxemburgués es un puente de unión

hacia el aprendizaje del alemán por ser ambas lenguas germánicas (Hoffmann 1998, Ministère de l'Éducation nationale 2005) y está considerado como una lengua de integración (Ministère de l'Éducation nationale 1998). En la segunda mitad del segundo año de primaria es cuando se introduce además el francés (Ministère de l'Éducation nationale au Luxembourg 2004).

Ya es conocida la problemática para los niños de lenguas romances, la mayor de las minorías y que comprende casi la mitad de la población en algunos colegios. La mayor parte de ellos no puede hacer esta transferencia y el alemán constituye la principal dificultad académica y una de las causas del fracaso escolar (otra asignatura clave, las matemáticas, también se enseñan en alemán) (Ministère de l'Éducation nationale au Luxembourg 2004). No ayuda tampoco que los profesores hablen luxemburgués en cursos que se supone deberían estar enseñados en alemán. Las ocasiones de oír y hablar el alemán disminuyen y puede que el niño no llegue a tener bases sólidas ni en luxemburgués ni en alemán, ni llegue a hacer distinción entre las dos lenguas (Ministère de l'Éducation nationale 1998).

### 3. El estudio

De manera exploratoria procedimos a llevar a cabo un taller multimedia y su grabación con diferentes cámaras y grabadoras de sonido. Dada la gran variedad de culturas y lenguas de los niños del aula en cuestión (12 niños y 8 nacionalidades distintas) y con el fin de trabajar de una manera más participativa, decidimos dividirlos en pequeños grupos. El profesor principal fue el responsable de esta división en tres grupos de cuatro participantes. El objetivo era que todos los niños participaran continuamente en este taller de dos horas. Establecimos tres tareas principales que fueran rotatorias, de este modo todos los grupos estarían haciendo una tarea de manera simultánea. Nos dispusimos, pues, a realizar una primera demostración de la primera tarea: diseñar un personaje para jugar a la consola Wii. Esta tarea fue realizada de manera abierta con toda el aula y el correspondiente equipo de investigadores. Una vez terminamos esta tarea, procedimos a la división en grupos. Para hacer de esta tarea algo cercano y cotidiano para los niños, escogimos una lengua de trabajo diferente para cada grupo. Así, el grupo número uno tenía como lengua de trabajo el luxemburgués y el encargado era el profesor habitual de la clase en cuestión. El grupo número dos tenía como lengua de trabajo el español, lengua extraña para los niños, aunque dentro de este grupo había hablantes de portugués (Portugal y Cabo Verde), con cierta familiaridad y comprensión con el español. El encargado de este grupo era un investigador de origen español que habían visto por primera vez. El tercer y último grupo estaba dirigido en francés, con niños de origen variado (Vietnam, Portugal, Polonia, etc.) y el encargado era otro investigador de origen español con el que trabajaban por primera vez.

Las tareas principales eran las siguientes: i) crear individualmente un personaje a través del uso del mando a distancia de la consola Wii; ii) describir el personaje ideal de cada uno en un blog en Internet; los niños podían usar el teclado de manera opcional, y iii) hablar en grupo sobre los videojuegos y sus experiencias con el responsable del grupo como moderador. Estas tres tareas podían ser llevadas a cabo con un orden distinto pues cuando el primer grupo empezó con la primera tarea, el grupo número dos realizaba la segunda tarea a la espera de que el primer grupo terminara.

En cuanto al objeto del estudio, nos concentramos en las interacciones y la co-construcción de los papeles dentro de la participación de los diferentes actores en el taller, así como las herramientas que median en la interacción y que ayudan a los diferentes actores a participar en su correspondiente tarea dentro de su comunidad de práctica.



Figura 1. Diferentes fases en la realización del taller multimedia.

## 4. Los ejemplos

Transcripción Fecha de grabación 29.09.08	Papeles & Herramientas
Participantes: INV: investigador de unos 30 años de edad JAI: Jaime, niño de 7 años de edad DAV: David, niño de 7 años de edad CAR: Carlota, niña de 7 años de edad JUA: Juana, niña de 7 años de edad	
<hr/>	
001 INV: cada uno, ven	
002 DAV: ((pasa por debajo del cable del micrófono y 003 se choca con la mesa))	
004 INV: ¡uy! ven ((pone el monitor hacia ellos)) 005 vamos a terminar ((escribe en el teclado)) 006 mira	
007 DAV: (( <b>intenta escribir en el teclado</b> )) (iii 008 <b>aaa</b> )	Herramienta material (teclado)
009 INV: (( <b>coge la mano de Jaime sobre el teclado</b> 010 <b>espera</b> ), ¿cómo es? tenemos que (ver) cómo es 011 tu personaje, vamos a (probar), tu 012 personaje, ¿tu personaje cómo es? ¿es 013 alto, es gordo? ¿lleva una gorra? ((hace el 014 gesto))	
015 DAV: gordo	
016 INV: es gordo, venga, vamos a ponerlo ((escribe 017 en el teclado)), alto (inaudible)	
018 DAV: es alto	
019 INV: ((escribiendo) gordo, gordo, punto)	
020 JUA: ((jugando con el micrófono))	
021 INV: ¡eh! ¡cuidado que se cae!	
022 JAI: ((jugando con el micrófono))	
023 INV: eso no es una goma, así	Herramienta material (ratón)
024 DAV: (( <b>manejando el ratón</b> ))	Herramienta material
025 INV: venga, (( <b>cogiendo el ratón</b> ) <b>espera</b> ), luego, 026 es (alto), ¿qué más ponemos? ¿qué más 027 ponemos del personaje? era alto y gordo, 028 ¿que más? llevaba un gorro ((gesto))	
029 DAV: sí	
030 INV: (( <b>escribiendo en el teclado</b> )) (( <b>a Diego</b> ) 031 <b>espera</b> )	Luxemburgués (profesor)
032 JAI: ¡joffer! ¡joffer!	Luxemburgués

033 INV:	ahora tú	(mira)
034 JAI:	¡kuck! ¡kuck! ((apuntando) (ian) ech,	
035	Juana, an, ¿Jua? ¡Carlota!	
036 INV:	((escribiendo)) un momento, un momento, a	
037	ver, ¿algo más de tu personaje que ponemos?	
038 JAI:	¡(agora)sou eu!	
039 INV:	¿el qué?	
040 DAV:	<b>((escribiendo en el teclado) (jo, di)</b>	
041 INV:	<b>iii</b>	Herramienta material
042 DAV:	<b>((escribiendo))</b>	
043 INV:	(¡bien!) por que has puesto muchas is	
044	((borrando)) así, bien, ¿vale?	
045 DAV:	((mirando a la pantalla y al teclado);oh!)	
046 INV:	¿qué quieres?	
047 DAV:	(nada) <b>((coge el ratón))</b>	Herramienta material
048 INV:	¿está bien? está bien, venga vamos a seguir	
049	<b>((quita la mano de David del ratón))</b> espera,	
050	ahora, Carlota, ven	Herramienta material
051 DAV:	<b>((coge el ratón))</b>	
052 INV:	espera espera, todavía no	
053 JAI:	nao, ¡sou eu!	
054 JUA:	¡sou eu!	
055 INV:	ahora Carlota, luego Juana, luego Jaime	Herramienta material
056 INV:	<b>a ver, Carlota, ven, ¿tú sabes escribir</b>	
057	<b>aquí?, ¿sabes?</b>	Herramienta ideal
058 CAR:	<b>((niega con la cabeza))</b>	
059 INV:	<b>¿no?, ¿ponemos en portugués?</b>	
060 CAR:	<b>((asiente con la cabeza))</b>	
061 INV:	dime ((coge el micro) un momento), <b>¿qué</b>	
062	<b>pongo? ¿eu seu? Carlota</b>	
063 DAV:	<b>((intentando coger el teclado))</b>	
064 INV:	<b>a ver David, David, tú has escrito ya, ahora</b>	Papel de novato en la
065	<b>le toca a Carlota, ponte allí ((señala</b>	herramienta
066	enfrente)), o mira como hacen su personaje	ideal
067	ellos, a ver Carlota, dime, eu seu Carlota,	Portugués
068	<b>¿no? yo no se escribir muy bien portugués,</b>	del adulto
069	<b>pero bueno, ¿qué ponemos de tu personaje?</b>	
070 CAR:	((se encoge de hombros))	

071 INV:	¿cómo es? ¿cómo se llama?	
072 CAR:	((se encoge de hombros))	
073 INV:	dime	
074 CAR:	((se encoge de hombros))	
075 INV:	¿no te acuerdas cómo es el personaje? ¿si	Lenguaje híbrido (portugués-español-alemán)
076	era alto, o bajo, o gordo? ¿uno gordo? era	
077	una mujer, ¿no? ¿eh?	
078 CAR:	((negando con la cabeza) (atac))	
079 INV:	(¿atac?) ¿era una menina?	
080 CAR:	<b>((asiente con la cabeza) ¡ja!)</b>	
081 INV:	((escribiendo)) ¿y el pelo cómo lo tiene?	
082	((gesticulando) largo, ¿no?)	
083 CAR:	((asiente con la cabeza) ¡ja!)	
084 INV:	<b>sí ((escribiendo)) eh, ¿cómo se dice en</b>	Papel de novato del adulto
085	<b>portugués esto? ((se toca la</b>	
086	<b>cabeza)), ¿pelo?</b>	
087 CAR:	((asiente con la cabeza))	
088 INV:	<b>¿esto es el pelo?</b>	
089 CAR:	((asiente con la cabeza))	
090 INV:	pelo, ((escribiendo)) <b>¿largo?</b>	
091	<b>((gesticulando))</b>	
092 CAR:	((asiente con la cabeza))	Papel de novato del adulto
093 INV:	<b>¿es largo en portugués? ayúdame, ¿cómo se</b>	
094	<b>dice? ¿largo? ¿corto?</b>	
095 CAR:	(inaudible)	
096 INV:	((escribiendo)) ¿cómo se llama? ¿Melanie?	
097 CAR:	((asiente con la cabeza))	
098 INV:	((escribiendo)) Melanie, ¿no?	
099 CAR:	((asiente con la cabeza))	
100 INV:	y los ojos, ¿cómo eran? ¿azules? ¿verdes? no	
101	me acuerdo	
102 CAR:	((se encoge de hombros) (nao sei))	Negociación de uso de la Herramienta material (teclado)
103 INV:	¿verdes? ((escribiendo)), vale, ahora	
104	Juana, cuéntame como era el tuyo, por este	
105	si quieres, <b>no no a ver, ¿tú sabes escribir</b>	
106	<b>aquí?</b>	
107 JUA:	<b>((asiente con la cabeza))</b>	
108 INV:	<b>((cambia el monitor de sitio)) ¿quieres</b>	

109	<b>escribir tú?</b>	
110	JUA: <b>((asiente con la cabeza))</b>	
111	INV: <b>venga, (vale)</b>	
112	JUA: <b>((escribiendo en el teclado))</b>	
113	INV: (bien), sí, bien, (bien), ((risas)), ¡bien!	
114	((aplaude)), eres Juana ((escribiendo)),	
115	Juana, vale, y ¿cómo era tu personaje, te	
116	acu, ah bueno era Nicole, ¿no?	
117	JUA: ((asiente) Nicole)	
118	INV: ((escribiendo)) Nicole, y ¿qué más ponemos?	
119	JUA: ((mueve la cabeza como preguntando) ¿ah?)	
120	INV: ¿qué más ponemos del personaje? ¿era alta,	
121	baja, gorda? ¿delgada?, los ojos, el pelo,	
122	<b>cuéntame, que yo pongo</b>	
123	JUA: <b>magra, magra</b>	Portugués (delgada)
124	INV: <b>magra ((escribiendo)) es magra, es ¿magra?</b>	
125	<b>¿y que más?</b>	
126	JUA: eh	
127	INV: ¿qué cosas contamos de tu personaje?	
128	JUA: Melanie	
129	INV: ¿Melanie? ¿Melanie qué?	
130	JUA: (ma famille)	
131	INV: ¡ah! <b>¿entonces qué pongo?</b>	
132	JUA: uhm	
133	INV: ¿qué escribo? <b>tú dime y yo escribo</b> , Nicole	Herramienta material
134	era magra	
135	JUA: magra	
136	INV: el pelo, el pelo largo, ¿corto? uhm	
137	JUA: corto	
138	INV: pelo corto, ¿y los ojos? [micro	
139	desconectado]	

El fragmento aquí transcrito refleja el momento de interacción entre el investigador y David, Carlota y, finalmente, con Juana. Tanto las intervenciones del primer como del último niño, en este caso Jaime y Juana no están transcritas aquí en su totalidad debido principalmente a falta de espacio en el análisis para abarcar todas las intervenciones en su totalidad.

La intervención de David con el investigador se caracteriza por su brevedad y por la distracción que sufre tanto David como el investigador por los niños que hay alrededor. Hay

varios momentos en los que el investigador no permite a David hacer uso de la herramienta material, en este caso el ordenador, en concreto el teclado y el ratón. Sólo hay un momento (líneas 40-42) en el que David puede escribir y es en ese momento en el que el investigador le ayuda deletreando y posteriormente corrigiendo lo que David había escrito.

A partir de la línea 56 comienza el turno de Carlota. De nuevo, debe trabajar conjuntamente con el investigador para escribir en un blog cómo era el personaje que ella había creado con la consola Wii anteriormente. Lo curioso es cómo pese a ser la interacción oral proveniente del investigador en su mayoría en español, se escribe el blog en portugués, lengua en la que los niños son expertos, al menos más que el investigador. Carlota no es muy expresiva a lo largo de su intervención con el investigador y en la transcripción se puede ver cómo éste pide la ayuda de Carlota en varias ocasiones porque no tiene la experiencia necesaria en la herramienta ideal, en este caso el portugués. Podemos ver cómo nada más empezar la interacción entre el investigador y Carlota hay un reparto de papeles. Nada más empezar (líneas 56-58) el investigador le pregunta si sabe escribir en el ordenador, a lo que Carlota responde que no, aunque negando con la cabeza. Éste será un gesto que repetirá frecuentemente. Pensamos que está un poco cohibida por la situación, el hecho de no conocer suficientemente bien al investigador, además del hecho de que se hable español.

Por lo tanto, un reparto de papeles en el que el investigador se encarga de escribir, y nada más empezar la interacción (líneas 59-60), el investigador propone a Carlota que hagan la actividad en portugués. De alguna manera, le está diciendo que pese a que el investigador le esté hablando en español, ella puede contribuir a la actividad con su conocimiento del portugués. Un poco más tarde vemos cómo el investigador busca de nuevo la co-construcción de la tarea a través de la experta en la lengua (líneas 68-69). El investigador admite su papel de novato en la lengua y a la vez pide ayuda a Carlota. Como Carlota no es muy activa en la construcción conjunta del texto (líneas 72-74), el investigador prueba ahora con un lenguaje híbrido, una mezcla del español y el portugués (línea 79). La respuesta de Carlota es curiosa pues ahora responde al investigador en alemán (líneas 80 y 83).

Juana representa un cambio respecto a la participación de Carlota. Nada más comenzar a interactuar con el investigador (líneas 103-106), Juana le dice que ella sabe escribir en el ordenador. Esto le convierte de alguna manera en la experta en la lengua portuguesa y además en la herramienta material. Podemos ver cómo el investigador felicita a Juana por lo que ha escrito en el ordenador y a la vez él vuelve a tomar control del teclado (líneas 113-116). De alguna manera, si Juana es la experta en la lengua, sabe cómo es su personaje y además sabe escribir en el teclado, entonces no necesita al investigador para co-construir ningún texto. El investigador, en cierta manera, se ha dado cuenta de este hecho e intenta que Juana sea la encargada de decirle la información en portugués y él el encargado de escribirla en el ordenador (líneas 122, 125, 133).

## **5. Conclusiones**

A lo largo de este artículo hemos podido explorar cómo se organizan las interacciones en un escenario en el que se están negociando constantemente los papeles y el acceso a la participación a través de las herramientas. El factor multilingüe y el hecho de enfrentarse a una nueva lengua, el español, supone otro desafío más a la hora de organizar los papeles y por ende la participación en general. Hemos podido constatar que una parte de la diada no puede participar adecuadamente si la otra parte no comparte su experiencia, sea en la herramienta ideal portugués o en la herramienta material ordenador. También hemos podido ver cómo el reparto de los papeles se suele producir al principio de las interacciones, aunque se renegocia



constantemente a lo largo de las mismas. Por último, esta renegociación de la organización de los papeles y las herramientas tiene como fin aquí la construcción conjunta de un texto. A lo largo de esta co-construcción se reparten los papeles y, por consiguiente, el acceso a las herramientas de modo que los participantes puedan aportar su experiencia de una manera adecuada a la tarea.

## 6. Convención de transcripción

? Entonación ascendente

¡ Exclamación

: Alargamiento

(( )) comunicación no verbal (gestos)

(transcripción aproximada)

(inaudible) segmento ininteligible

MAYÚSCULAS Volumen por encima del tono normal

## 7. Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento a todos los niños y correspondientes familias que han hecho posible este estudio así como la inestimable colaboración de los profesores de la escuela primaria en la que realizamos el taller, sin cuyo apoyo esta experiencia así como esta investigación no hubieran sido posibles. Por último, agradecer también la colaboración de aquellos miembros de la unidad de investigación LCMI de la Universidad de Luxemburgo (<http://uni.lcmi.lu/>) por su valioso apoyo haciendo posible éste y otros futuros estudios.

## Bibliografía

- BARNARD, R. 2009. «Submerged in the mainstream? A case study of an immigrant learner in a New Zealand primary classroom». *Language and Education*, 23(2), 1-16.
- FEHLEN, F. 2006. *Réformer l'enseignement des langues A propos de la nouvelle politique linguistique du Ministère de l'Education Nationale*. Luxemburgo: STADE Laboratoire d'Études Sociologiques et Politiques (Université du Luxembourg).
- GEE, J. P.; GREEN, J. L. 1998. «Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study». *Review of Research in Education*, 23, 119-71.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, D. 2007. *Ethnography: principles in practice*. Nueva York: Routledge.
- HOFFMANN, C. 1998. «Luxembourg and the European Schools». In CENOZ, J.; GENESSE, F. (Eds.), *Beyond Multilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 143-75. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- LAVE, J.; WENGER, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Education nationale au Luxembourg. 2004. *Ajout au plan d'études: L'évaluation à l'école primaire et objectifs principaux des différentes années d'études*. Retrieved. from.

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. 1998. *Pour une école d'intégration: constats, questions, perspectives*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand- Duché de Luxembourg.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe. 2005. *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue: Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxembourg.
- SILVERMAN, D. 2005. *Doing Qualitative Research* (2<sup>a</sup> ed.). Londres: SAGE.
- STATEC. 2008. *Le Luxembourg en chiffres*. Luxembourg: STATEC.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard Mass.: Harvard University Press.
- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YOUNG, R. F.; MILLER, E. R. 2004. «Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences». *The Modern Language Journal*, 88(iv), 519-35.