

Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los Programas de Inmersión al catalán.

(Pedagogic approach, context and language in the Catalan Immersion Programmes)

Arnau, Joaquim

Universitat de Barcelona

Departament de Psicologia Evolutiva y de l'Educació

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

08035 - Barcelona

BIBLID [1137-4446 (1997), 9; 87-110]

Esta ponencia analiza el efecto de dos aproximaciones pedagógicas diferentes sobre el "contexto" y el "lenguaje" en dos aulas de inmersión al catalán y en un aula de enseñanza predominantemente en castellano (L 1). El "contexto" hace referencia a la dimensión significativa de las actividades académicas. El "lenguaje" a los usos comunicativos ya la complejidad y variedad del código empleado por los alumnos. Ha sido registrada, analizada y comparada la interacción creada por tres profesores de Educación Infantil (4 años) que enseñan un mismo contenido (cálculo) con dos "aproximaciones pedagógicas" diferentes: una "más centrada en el alumno" y la otra "más centrada en el profesor". La conclusión es que la primera de las aproximaciones crea un "contexto" de aprendizaje más rico y un uso del lenguaje más activo y comunicativo por parte de los alumnos.

Palabras Clave: Programas de inmersión. Educación Infantil. Matemáticas.

Txosten honek aztertzen du, "testuinguru"zko eta "lengoaia"zko hurbilpen pedagogiko ezberdin diren ondorioa, katalaneko murgilketa-ikasgela bitan eta batez ere gaztelaniaz (H1) irakasten den ikasgela batean. "Testuingurua" ikasketa-jardueren izari esanguratsuari buruz ari da. "Lengoaia", berriz, komunikatzeko erabilerei eta ikasleek erabilitako kodearen konplexutasun eta ugaritasunari buruz. Sorturiko elkarreragina erregistratu, aztertu eta gonbaratu egin dute Haur Hezkuntzako (4 urte) hiru irakaslek; hauek eduki bera (kalkulua) irakasten dute "hurbilpen pedagogiko" ezberdin birekin: bata, "ikaslearengan zentratuagoa" eta bestea, "irakaslearengan zentratuagoa". Ondorioa da, lehenengo hurbilpenak ikasketa-"testuinguru" oparagoa sortzen duela eta ikasleek hizkuntza modu aktiboago eta komunikatiboagoan erabiltzea dakarrela.

Giltz-Hitzak: Murgiltze-programak. Haur Hezkuntza. Matematika.

Cet exposé analyse l'effet des deux approches pédagogiques différentes sur le "contexte" et le "langage" dans deux classes d'immersion au catalan et dans une classe d'enseignement à prédominance de l'espagnol (L1). Le "contexte" fait référence à la dimension significative des activités académiques. Le "langage" aux usages communicatifs et à la complexité et variété du code employé par les élèves. Elle a été enregistrée, analysée et comparée l'interaction créée par trois professeurs d'"Éducation Infantile" (école maternelle) qui enseignent un même contenu (calcul) avec deux approches pédagogiques différentes: l'une plus centrée sur l'élève et l'autre plus centrée sur le professeur. La conclusion est que la première des approches crée un "contexte" d'apprentissage plus riche et une utilisation du langage plus actif et communicatif de la part des élèves.

Mots Clés Programmes d'immersion. Education Infantile (4 ans). Mathématiques.

1. INTRODUCCION

En Cataluña se han implantado desde 1983, programas de Inmersión Temprana Total al catalán. Muchos alumnos de lengua familiar castellana (lengua oficial del Estado Español) siguen, desde el inicio de la escolaridad (Educación Infantil, tres o cuatro años) y hasta los siete años (segundo curso de Primaria), una enseñanza totalmente en catalán (lengua propia y oficial del territorio). Otros alumnos, del mismo grupo lingüístico, siguen un programa de enseñanza en su lengua con una incorporación progresiva del catalán (L1 castellano).

Esta ponencia analiza y explora los efectos de dos “aproximaciones pedagógicas” diferentes, al enseñar un mismo contenido (cálculo), sobre el “contexto” y el “lenguaje” en dos aulas de inmersión al catalán y en un aula en L1, castellano (primer año del programa, Educación Infantil, cuatro años).

Las “aproximaciones” son definidas como “más centrada en el profesor” y “más centrada en el alumno”. El “contexto” hace referencia a la dimensión mental (contexto de aprendizaje) y el “lenguaje” es entendido en términos de usos comunicativos y de la complejidad y variedad del código.

Dos de las teorías explicativas más relevantes para la adquisición de la L2 en ambientes naturales como los de los programas de inmersión, son la teoría del “*input* comprensible” y la del “*output* comprensible”.

La teoría del “*input* comprensible” propone de manera muy genérica que los alumnos aprenden la lengua “si pueden seguir y entender las lecciones” (Krashen, 1981). El mejor *input* es aquél que va en cada momento un poco más allá del nivel de procesamiento real del alumno. Es un *input* discrepante pero comprensible. Y la comprensión parece asegurarse cuando el código va acompañado de un buen soporte “contextual” (referentes visuales, gestos, etc.) y de ciertas modificaciones del habla del profesor. El “contexto” y el soporte que en él se da ha venido entendiéndose primordialmente en términos materiales y como una ayuda a la comprensión del código.

Hay, no obstante, otras concepciones de “contexto”, derivadas de la psicología vygotskiana, que van más allá de esta dimensión material y ligada al código con la que se han venido interpretando las ideas de Krashen.

“Contexto” significa, desde esta diferente perspectiva, conocimiento compartido por los participantes en una situación de interacción. Este conocimiento no sólo depende de la “comprensibilidad” del código (de poder descifrar el significado de las palabras y frases) sino también de la “interpretabilidad” (del grado en el que los mensajes emitidos sean significativos y familiares al aprendiz) (Perns, 1990). Es un concepto no tan físico como mental que, en relación al aprendiz, hace especialmente referencia al conocimiento relevante que aporta a las tareas académicas y a la posibilidad que tiene de negociar los diferentes contenidos escolares de manera significativa (Leung, 1996).

Análisis del “contexto” de aprendizaje realizados desde la perspectiva vygotskiana indican que es un proceso dinámico y cambiante que ha de ser conceptualizado a medida que los aprendices desarrollan conocimientos y habilidades. Y para que sea efectivo ha de incorporar tareas de naturaleza global (no aisladas ni carentes de relación con otras tareas), que proporcionen adecuadas “zonas de desarrollo” y que permitan, con agrupaciones de naturaleza variada, una diversidad de interacciones. El profesor es el “mediador” del aprendizaje,

el que crea ambientes y zonas adecuadas, el que cede progresivamente a los otros el control del aprendizaje y el que construye progresivamente objetivos de orden cada vez más elevado (Moll, 1989).

La aplicación de esta perspectiva a las situaciones escolares de aprendizaje en la L2, presupone considerar que el “seguir y entender las lecciones” no es sólo cuestión de descifrar el código sino también de estar inmerso en un “contexto” mental adecuado.

La segunda de las teorías relevantes para la adquisición de la L2 (*output* comprensible) incluye un conjunto de hipótesis que, en general, proponen que el progreso en la competencia y la rapidez en la adquisición dependen no sólo de la comprensión sino también de la producción (*output*). La formulación de expresiones es la que le permite al aprendiz poner atención, comprobar y verificar la cualidad de las mismas y construir progresivamente el léxico y estructuras de la L2 (Swain, 1985, 1995). La rapidez en la adquisición se da cuando el aprendiz está implicado en un uso activo del lenguaje (cuando inicia interacciones, tiene un cierto control sobre el tópico de la conversación) y cuando emplea el lenguaje en una variedad de interacciones (sociales, organizativas, instruccionales, etc.) y de funciones comunicativas. La flexibilidad y la espontaneidad en la utilización de sus recursos lingüísticos es fundamental para modelar progresivamente su sistema “interlengua”. El uso del lenguaje para diversas funciones comunicativas (y no sólo para responder) es básico para construir las redes de relaciones “forma-función”. Aprender la lengua es resultado de “aprender a comunicar” (Ellis, 1988, 1992).

Las posiciones de esta teoría son congruentes con la teoría del “contexto” de aprendizaje propuesto por la orientación vyotskiana. Un “contexto” material pero, sobretudo, “mentalmente” rico, en la medida en que otorga un *rol* activo al alumno, trabaja a la vez a favor del aprendizaje óptimo de contenidos y de la adquisición más efectiva de la L2. Cuanto más relevante sea el conocimiento que aporta a las tareas académicas y más significativas éstas sean, mejor será la cualidad de la comunicación que se establezca y, por tanto, más posibilidades de aprender los contenidos y de expresarse de manera activa.

Una aproximación “centrada en el alumno”, una pedagogía de base más interactiva, se acercan sin duda a la creación de un “contexto” mental de estas características y a la posibilidad de un uso más activo, flexible y variado del lenguaje.

Diversos trabajos de base etnográfica y cualitativa realizados en aulas donde los alumnos aprenden en la L2, han confirmado estas apreciaciones y han descrito cuáles son las formas de organización, actividades y estrategias efectivas de los profesores al enseñar algunos contenidos específicos (Enright, 1986; Moll, 1989, ob. cit.).

En el ámbito de los programas de inmersión se ha llevado a cabo mucha investigación evaluativa, de naturaleza cuantitativa sobre el rendimiento de los alumnos. Ha sido una investigación de tipo “producto” pero faltan trabajos de tipo “proceso” que analicen los *patterns* interactivos que se dan en las aulas. La mayoría de los trabajos de esta segunda dimensión han definido unas pautas interactivas muy generales (Salomone, 1992; Arnau, 1994; Tardiff, 1994; Arnau y Bel, 1995) y sólo unos pocos han considerado la aproximación pedagógica de los profesores (Stevens, 1976; Laplante, 1993; Zabaleta, 1995).

Faltan, no obstante, trabajos que analicen de forma más empírica las relaciones entre “aproximación pedagógica”, “contexto” y “lenguaje” en diferentes momentos de los progra-

mas de inmersión pero sobretodo haciendo referencia a contenidos curriculares específicos. Los principios propuestos parecen pertinentes para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje pero son demasiado generales y han de ser verificados en los diferentes dominios de conocimiento que proponen los diferentes contenidos del curriculum, ya que cada uno de ellos tiene exigencias cognitivas específicas. Este es el objetivo de la investigación que vamos a presentar.

2. OBJETIVOS E HIPOTESIS

Este trabajo explora el efecto de dos “aproximaciones pedagógicas” diferentes sobre el “contexto” de aprendizaje y el “lenguaje” en programas e inmersión temprana total al catalán.

Un mismo contenido (cálculo) es enseñado en el mismo nivel escolar (Educación Infantil, 4 años) mediante dos tipos de “aproximaciones pedagógicas”: una definida como “más centrada en el alumno” y la otra como “más centrada en el profesor”. Un profesor de inmersión enseña siguiendo la primera aproximación y una profesora de inmersión y una profesora en L1, castellano, emplean la segunda aproximación.

De acuerdo con la orientación vygotskiana, el “contexto” se refiere a la cualidad del ambiente de aprendizaje que se crea en el aula. Implica dimensiones tales como el grado en el que las actividades diseñadas por los profesores son significativas, tienen en cuenta los conocimientos y destrezas de los alumnos y crean zonas de desarrollo.

El “lenguaje” es entendido aquí en términos conversacionales y de comunicación. Desde el punto de vista del profesor hace referencia a las características de su habla (grado en que instala una comunicación genuina, funciones del lenguaje que promueve, dimensión colaboradora). Por lo que respecta a los alumnos considera la “dominancia conversacional”, la “iniciativa en la conversación”, la “diversidad de actos comunicativos” y la “naturaleza del código empleado” (riqueza léxica, sintáctica, modelo de lengua).

Nuestra predicción es, evidentemente, que un programa de inmersión con una aproximación “más centrada en el alumno”, proporcionará un “contexto” de aprendizaje más rico y un “lenguaje” potencialmente más facilitador del uso y adquisición de la L2, que un programa de inmersión con una aproximación “más centrada en el profesor”. Y probablemente creará también un “contexto” de aprendizaje de más calidad que un programa en L1 cuando éste emplea una aproximación menos orientada hacia el alumno.

3. DISEÑO METODOLOGICO

- Muestra

Las observaciones y comparaciones han sido efectuadas en tres aulas de Educación Infantil, 4 años (dos aulas de inmersión al catalán y un aula predominantemente en L1, castellano).

Es el primer año de ambos programas. En las aulas de inmersión, como ya hemos dicho, toda la enseñanza se imparte en catalán. En el aula en L1, la enseñanza se imparte en castellano con sólo tres horas semanales de enseñanza del catalán.

Las tres aulas tienen entre 25 y 30 alumnos, la mayoría castellanoparlantes (las dos aulas de inmersión tiene, respectivamente, uno y dos alumnos de lengua familiar catalana; en el aula en LI todos los alumnos son de lengua familiar castellana).

Pertenece a tres escuelas públicas, ubicadas en el área metropolitana de Barcelona, en barrios de clase social baja donde la mayoría de la población es de origen inmigrante y tiene por lengua familiar el castellano.

- Definición de la variable "aproximación pedagógica"

Los conceptos de aproximación pedagógica "centrada en el profesor" y "centrada en el alumno" responden a etiquetas muy generales que necesitan ser definidas en cada proceso de enseñanza-aprendizaje específico. En realidad sería mejor considerar que cada programa con sus actividades puede ser situado en un punto de un continuum con dos polos que serían los dos tipos de aproximaciones referidas. Preferimos por éso hablar en nuestra situación de un programa "más centrado en el profesor" (aproximación P) y "más centrado en el alumno" (aproximación A).

Definimos, seguidamente, las dimensiones básicas en las que difieren y se parecen ambas aproximaciones:

Tabla 1. Características de las "aproximaciones pedagógicas"

<u>Aproximación P</u>		<u>Aproximación A</u>
IMI	L1	IMII
<i>Diferencias</i>		
<i>-Objetivos muy delimitados y secuenciados.</i>		<i>-Objetivos flexibles y adaptados a las destrezas y ritmo de cada alumno.</i>
<i>-Actividades de contar "académicas".</i>		<i>-Actividades de contar "socialmente significativas", "académicas" y basadas en el "juego".</i>
<i>-Grado de control elevado.</i>		<i>-Grado de opcionalidad.</i>
<i>-Interacciones poco variadas.</i>		<i>-Interacciones diversas</i>
<i>Similitudes</i>		
<i>-Metodología basada en recursos materiales, en la actividad y en la representación.</i>		
<i>-Presencia de "formatos".</i>		
<i>-Atención individual.</i>		

La aproximación "P" secuencía los objetivos de contar a lo largo del curso escolar (empieza con el número más pequeño "1" y va incorporando progresivamente cada vez una cifra mayor). La aproximación "A" no delimita ni secuencía las habilidades de cálculo. Lo importante son las actividades que se proponen y los alumnos, partiendo de sus destrezas iniciales, desarrollan unas habilidades que no tienen límite y que dependen de su propio ritmo de aprendizaje.

La primera aproximación propone actividades que definimos de naturaleza “académica”. Son actividades de naturaleza más escolar en las que los alumnos calculan y representan a partir de los materiales que les proporcionan las profesoras. Son meras actividades de ejercitación. La segunda aproximación propone actividades de ejercitación pero, sobretudo, actividades “sociales” de contar, actividades que se emplean cuando se quiere conocer cuantitativamente una dimensión de la realidad que nos es útil (datar el nombre de personas que viven en casa de los alumnos, relacionar las edades y conocer los mayores y los más pequeños, deducir información del calendario, etc.). Son actividades de contar para saber.

La mayoría de las actividades de la primera aproximación dejan poca opcionalidad al alumno, Todos hacen lo mismo en el mismo momento (escuchar una historia sobre los números, confeccionar colectivamente un mural, trabajar en el taller de matemáticas). La segunda aproximación incluye actividades de contar colectivas (de naturaleza social y de ejercitación) pero da también posibilidad a los alumnos de que decidan lo que quieren hacer, eso sí, a partir de un número de actividades planificadas. Durante la primera hora de la mañana los alumnos pueden elegir entre diferentes actividades (pintar, leer, etc.); y en relación al cálculo disponen de un conjunto variado de juegos que pueden realizar individualmente o en interacción con los compañeros y que son también espacios privilegiados para la interacción con el profesor.

Ambas aproximaciones emplean una metodología, como hemos dicho, basada en actividades sobre materiales, a partir de los cuáles se elaboran representaciones figurativas y simbólicas. Las actividades propias de cada aproximación comparten “formatos” parecidos que se van introduciendo y repitiendo a lo largo del curso. El “taller de matemáticas”, típico de la primera aproximación tiene una estructura o guión semejante a lo largo del curso (los alumnos manipulan los materiales, clasifican y asocian figuras y números, etc.). Actividades colectivas típicas de la segunda aproximación como el “calendario” o el “gráfico de edades de los alumnos” y los diferentes juegos son introducidos progresivamente a lo largo del curso y trabajados según una estructura o guión parecido.

La atención individual es también una dimensión importante de ambas aproximaciones. El “taller de matemáticas”, típico de la primera aproximación, es básicamente una ocasión para la interacción individual con los alumnos. Como ya hemos dicho, el profesor de la segunda aproximación incorpora el juego como una ocasión privilegiada para la interacción individual o con un grupo de dos alumnos.

Selección de actividades

Se ha seleccionado en las tres aulas una muestra de las actividades típicas de contar realizadas durante el último trimestre del curso, aquellas actividades que mejor representan el qué y el cómo se hacen las cosas cuando se calcula. Se han desestimado actividades que, aunque forman parte de este contenido, no exigen contar (grafismo numérico, confección de murales, etc.).

Las actividades típicas han sido definidas por los mismos profesores. En las dos aulas que proponen la aproximación “P”, se han seleccionado cuatro sesiones del taller de matemáticas, actividad quincenal que realizan las profesoras con grupos de cinco o seis alumnos. Por lo que respecta al aula que propone la aproximación “A”, han sido seleccionadas cuatro sesiones basadas en actividades colectivas, del grupo clase (incluyen actividades sociales

de contar y también actividades de ejercitación) y una sesión de juego (donde el profesor interacciona primero con una alumna y después con un grupo de dos que realizan tareas de contar con el ordenador).

Todas las sesiones han sido grabadas mediante *videotape*, han ido acompañadas de un registro de observaciones y de una entrevista con los profesores. Las de la primera aproximación tienen cada una de ellas una duración aproximada de cuarenta minutos y han sido grabadas quincenalmente durante los meses de abril, mayo y junio del año 95. Las sesiones de la segunda aproximación tienen una duración de cuarenta minutos, las colectivas, y de treinta minutos, las de juego, y han sido grabadas semanalmente durante los meses de abril y mayo del 96.

Por la muestra limitada de las actividades observadas no se puede considerar este trabajo como una evaluación de los profesores ni del programa de matemáticas ya que éste incorpora en las tres aulas actividades aquí no consideradas que tienen otros objetivos (grafismo numérico, conceptos lógicos, espaciales, geométricos, etc.).

- Categorías de análisis

Para la exploración de las relaciones entre “aproximación pedagógica”, “contexto” y “lenguaje”, definimos algunas dimensiones de forma cualitativa y codificamos también algunas variables de forma cuantitativa.

La comparación de los “contextos” que crea cada una de las aproximaciones se define cualitativamente haciendo referencia a aspectos tales como la naturaleza y diversidad de los conocimientos y destrezas que demandan a los alumnos y éstos aportan así como su interrelación con otras áreas del currículum.

La comparación del *rol* de los profesores se hace fundamentalmente de manera cualitativa y a partir de los contextos de aprendizaje que crean: funciones del lenguaje que promueven, dimensión colaboradora de su habla y grado en que instalan una comunicación genuina. Cuantitativamente se determina la “orientación referencial-evaluativa” definida como la proporción entre preguntas sobre información “desconocida” (referenciales) y preguntas sobre información “conocida” (evaluativas) que formulan a los alumnos.

La comparación del “lenguaje” de los alumnos se hace considerando algunas variables cuantitativas tales como: “dominancia conversacional”, “iniciativa en la conversación”, “diversidad de actos comunicativos” y “naturaleza del código”.

Para la categorización de las mismas se toma como unidad básica de análisis el “acto comunicativo”, expresión emitida con un determinado propósito o función. Todos los actos comunicativos han sido codificados con criterios funcionales tomando como base, con algunas modificaciones, las categorías establecidas por Cathart (1986).

La “dominancia conversacional” es un índice global que considera la proporción de actos comunicativos emitidos por los alumnos en relación con los emitidos por el profesor.

La “iniciativa en la conversación” es la proporción entre los actos comunicativos en los que el alumno asume un *rol* activo (aportando información, preguntando, dando instrucciones) y aquéllos en los que adopta un *rol* pasivo (se limita a responder).

La “diversidad de actos comunicativos” considera los diferentes propósitos o funciones con los que se emplea el lenguaje (informar, preguntar, controlar, responder) (Cathart, 1986, ob. cit.).

La “naturaleza del código” empleado considera la “riqueza léxica”, “riqueza sintáctica” y el “modelo de lengua” de las expresiones del alumno.

La “riqueza léxica” (*tipo token ratio*) es la relación entre los lexemas diferentes y el total de lexemas que producen.

La “riqueza sintáctica” distingue entre “fragmentos” y “oraciones”. Lo “fragmentos” son expresiones con sólo un sintagma nominal en forma no personal (*dos, sí, a casa*). Las “oraciones” son uno o más sintagmas verbales en forma personal que generalmente van acompañados de complementos y algunas veces de sujeto.

El “modelo de lengua” considera la proporción de expresiones complejas (oraciones) expresadas en castellano (L1), en catalán (L2) o “interlengua” (IL: expresiones de carácter flexible con elementos de la L1, la L2 o con aplicación incorrecta de reglas de la L2).

Los datos cuantitativos se refieren sólo a los “intercambios instruccionales” (aquéllos que hacen referencia a los tópicos que se están trabajando) y se dan para el conjunto de las sesiones.

Para la determinación de los criterios de significación estadística de las variables cuantitativas se ha empleado la “prueba z” de comparación de proporciones (nivel de significación 0.001).

4. RESULTADOS

4.1 Contexto

Tabla 2. Comparación del contexto de aprendizaje

<u>Aproximación P</u>	<u>Aproximación A</u>
-Habilidades de contar aisladas	-Habilidades de contar diversas y relacionadas entre sí
-Habilidades poco relacionadas con los usos sociales de contar y con los conceptos contables	-Habilidades relacionadas con los usos sociales de contar y con los conceptos contables.
-Habilidades poco relacionadas con otras áreas del currículum.	-Habilidades interrelacionadas con otras áreas del currículum.
-Poca transmisión de significado	-Más transmisión de significado.
-Poca atención a las diferencias individuales.	-Atención a las diferencias individuales Creación de zonas colectivas de desarrollo.
-Poca autonomía de aprendizaje	-Bastante autonomía de aprendizaje

Las actividades de la aproximación “P” proponen el ejercicio de habilidades discretas, aisladas. Los conocimientos y destrezas que se ponen en juego de manera repetitiva, de actividad a actividad, se refieren básicamente al “principio cardinal” (número de elementos que se han de contar a partir de del material propuesto por las profesoras) y al “principio de transitividad” (aportar el número de elementos para restaurar una serie, sumando o restando). Lo que básicamente varía es el número de elementos a contar que aumenta poco a poco en las sucesivas sesiones.

Las actividades de la aproximación “A” (actividades socialmente significativas y de juego) ponen en juego un conjunto más variado de conocimientos y destrezas. Una actividad como, por ejemplo, la elaboración del gráfico de edades de los alumnos, pone en juego los dos principios anteriores: “cardinalidad” (contar el número de años que tiene cada alumno) y “transitividad” (restaurar el número de años que uno tiene cuando ve que el profesor le ha cambiado los gomets correspondientes a su edad), Y también otros principios y destrezas básicas, como pueden ser: el “principio de orden” (decidir sin verlos los cambios operados en la edad de uno mismo y de los otros), el “principio de equivalencia” (quién tiene más años, quién tiene menos) y el “principio ordinal” (quién es el primero, el segundo, el tercero, etc. en edad).

La actividad sobre el “calendario” permite trabajar los principios anteriores, aquí con más elementos porque los días del mes son un numeral superior a la edad (contar los días que han pasado desde el inicio del mes, decidir cuántos días faltan para acabar la semana, el mes, cuál es el día primero y último de.).

La enseñanza-aprendizaje de estas habilidades va acompañado del correspondiente soporte a las destrezas de notación simbólica (leer y escribir los números). Por lo que sabemos de la Psicología del desarrollo cognitivo aplicada a este dominio (Gelman y Gallistel, 1978), éste es el conjunto de conocimientos y destrezas que están en la base del conocimiento del número y que van aprendiendo progresivamente los alumnos.

La aproximación “A” procura desarrollar todas estas habilidades aunque también la “P” podría hacerlo a partir de los elementos propuestos por las profesoras. Ahora bien, lo realmente importante en la primera aproximación es que otorga significado global a cada una de las actividades (qué nos dice el calendario, cómo varían los compañeros con relación a la edad) y a los principios específicos de contar (qué significa que yo sea el primero o el último con relación a las edades, ¿tengo yo más o menos familiares en casa?). En realidad contar pura y simplemente es una abstracción que no ocurre en la vida cotidiana. Siempre contamos cosas en las que estamos interesados.

La transmisión de significado propia de la aproximación “más centrada en el alumno” proporciona una interrelación importante con los conceptos que se cuentan (el transcurrir del tiempo propio o edad, la fijación del tiempo mediante instrumentos, los conceptos de día, semana, mes, etc.).

La preocupación por el significado es la constante del currículum del programa propio de esta aula y del ciclo, de tal manera que los profesores están desarrollando constantemente recursos para dar significación a las actividades de contar, ya sea a partir de los usos sociales que genera el aula (lista de los alumnos que van a piscina, lista de los alumnos que faltan, etc.), ya sea del marco que se deriva de las experiencias de fuera de la es-

cuela (personas de la familia, platos que he comido, animales que tengo en casa, etc.). La idea directriz que guía el programa es la de crear las máximas oportunidades posibles para el desarrollo del pensamiento matemático en los niños. Y el ambiente del aula y de fuera del aula está inundado de referencias gráficas a la numeración.

Actividades como las anteriores están sosteniendo, como hemos dicho, el desarrollo de muchas habilidades ligadas al cálculo y a los conceptos con él relacionados. Pero a la vez también dan soporte al desarrollo de dos habilidades básicas del currículum: la lectura y la escritura. Todas las actividades de naturaleza social incorporan la presencia de mensajes para ser leídos y escritos. El “gráfico de edades” lleva escrito el nombre de los alumnos; el “calendario”, el nombre del mes, de los días de la semana y la agenda de las actividades; la elaboración del gráfico de los miembros de la familia exige la escritura de un título, de los nombres de los alumnos y del parentesco de los que forman parte de la unidad familiar, etc. Y las actividades de contar exigen, para ser ejecutadas con precisión, decodificar y codificar estos mensajes (para decidir quién es el alumno mayor o más pequeño se ha de contar y leer; para poder informar a los otros alumnos de quienes son los miembros de la unidad familiar, ha de escribirse el propio nombre y el de los familiares).

Estas actividades están guiadas por dos principios que dan riqueza al “contexto”: el principio de “contraste contextual” (Enright, 1986, ob. cit.) y el principio de “dependencia de tareas” (Johnson, 1994). El primero propone la incorporación en una misma actividad de tareas como leer y escribir que se practican en otros contextos. El segundo es propio de aquellas actividades que incorporan tareas que para ser resueltas (decidir la edad del más pequeño de la clase) exigen poner en práctica habilidades de diferente naturaleza pero dependientes (leer y contar). Estos dos principios los hemos visto funcionar también en una actividad de educación rítmica (los alumnos crean y responden a diferentes ritmos, contando).

Si la aproximación “P” exige a todos los alumnos una misma ejecución, una ejecución *standard* sobre la que son evaluados (el número limitado de elementos que han de contar-se), la aproximación “A” tiene en cuenta las diferencias individuales, el nivel de desarrollo “real” de cada alumno y abre un camino hacia el desarrollo “potencial”. Actividades de contar “socialmente significativas” (calendario, gráfico de edades, el contar los miembros de la clase, el gráfico de miembros de la familia, etc.) son “zonas colectivas de desarrollo” en las que los alumnos pueden crecer a partir de su capacidad real.

Todos los alumnos, con más o menos capacidad para calcular, pueden participar en todas ellas y los de menor capacidad son estimulados gracias a una mayor ayuda del profesor y a la observación de las ejecuciones de los más competentes. (*Un alumno lee la fecha del calendario como “treinta” y otro como “tres y cero”, localizando ambos el día correspondiente. En tareas de contar simultáneamente hay alumnos que son capaces de expresar el número de miembros de la clase, enumerando la serie completa de veinticinco cifras; otros, en cambio, se quedan en quince*). Todos abordan la tarea según su nivel de desarrollo “real”. Lo importante es comprender la tarea en su significado global a partir de las destrezas específicas que cada uno tiene.

La condición de “formatos”, más o menos estables que tienen la mayoría de actividades, facilita la ejecución de los alumnos. Las observaciones realizadas en este momento

indican que los alumnos los conocen y los dominan (pueden anticipar lo que se hará y lo que se espera de ellos). Una observación de dimensión “temporal”, tal como se ha hecho en un programa de inmersión al euskera (Zabaleta, 1995, ob. cit.), probablemente indicaría este mayor grado de soporte del profesor en las presentaciones iniciales y esta progresiva cesión del control a los alumnos a medida que van conociendo mejor el guión de lo que ha de hacerse y que tienen más conocimientos y destrezas.

Las actividades de “juego” son la ocasión para que el profesor complemente el nivel de desarrollo “real” de los alumnos (lo que saben y lo que no saben). La naturaleza de algunos juegos, hechos de tareas que exigen una solución final y que requieren seleccionar y secuenciar los pasos que han de darse, crea un contexto que proporciona al profesor una percepción más adecuada de los conocimientos y destrezas que tienen. De las ayudas que necesitan (*un niño confunde el ocho y el cero; un niño ordena los números de derecha a izquierda; una niña sabe seleccionar el “uno” y el “cero” para escribir “diez” pero nombra como “doce” al número “once”?*). Esta situación proporciona también información de los progresos imprevistos que han hecho y de las inferencias que pueden hacer (*una niña afirma que el seis puede ser a la vez también un nueve cuando se le cambia de posición; una niña sabe etiquetar, de manera sorpresiva para el profesor, un número con decenas correspondiente al número de elementos que le propone el juego*).

Las actividades de “juego colectivo” (como el que realizan con el ordenador grupos de dos alumnos) son también la ocasión para que los alumnos confronten soluciones y ejerzan un nuevo rol interactivo: el de profesor.

4.2 Rol del profesor

Las profesoras de la aproximación “P” desempeñan un rol básicamente “evaluador”: proponen ejercicios de contar y verifican las ejecuciones de los alumnos. La mayoría de “intercambios instruccionales” tienen este formato:

(La profesora, -P-, señala un ficha en la que hay dos juguetes con la etiqueta “2”).

P: *¿Cuántos juguetes hay, Andrés?*

Alumno,-Al-,: Dos

P: *Dos. ¿Y qué número será éste?*

Al: Dos.)

Los actos comunicativos, bastante repetitivos en todas las actividades, están hechos, como se ve en el ejemplo anterior, de “preguntas” y “evaluaciones” positivas (cuando aciertan) o negativas (cuando no dan las respuestas esperadas). Cuando se da esta segunda posibilidad es cuando las profesoras proporcionan ayudas para que los alumnos aporten la respuesta correcta. Como veremos, al analizar el “lenguaje” de los alumnos, la “respuesta” es la función comunicativa casi predominante.

Dado este tipo de intercambios en donde la mayoría de las expresiones son “fragmentos”, como muestra el ejemplo anterior, las profesoras tienen pocas opciones de proporcionar *feedback* negativo (modelos correctos) a sus producciones.

El profesor de la aproximación “A” ejerce un *rol* que podríamos definir como más “mediador”, no sólo del aprendizaje de contenidos académicos sino también de la adquisición de la L2.

Ya hemos dicho que la aproximación que propone crea “zonas de desarrollo” y sostiene la interrelación simultánea de muchas habilidades de manera flexible, adaptada a los diferentes ritmos de los alumnos.

La naturaleza significativa de las actividades que propone y la variedad de interacciones que planifica (colectiva, juego individual, juego interactivo) le permiten proporcionar un *input* más variado y un habla más “colaboradora” y más estimulante de los procesos mentales de los alumnos.

En las actividades colectivas de contar, como la basada en el calendario, el profesor no sólo “pide contar” y después “evalúa” sino que promueve “usos” del lenguaje más variados y habilidades más interrelacionadas:

Pide “relaciones” entre habilidades diferentes (localizar el día del mes y leerlo)

P: mostrando el calendario: *¿A qué día estamos?*

Pide “relaciones” entre datos y experiencias personales:

P: *¿Qué pasa el día once?*

Al: Yo tengo años

Pide “predicciones”:

P: *¿Podemos volver la página?*

Pide “relatos”:

P: *Hoy, Miquel, nos explicará qué ha hecho con el calendario.*

Clarifica “conceptos”:

P: *¿Qué acaba?*

Al: La semana.

P: *¿La semana, se acaba?*

Al: Se acaba el mes.

P: *¿El mes de qué?*

Ofrece “modelos externos” de las habilidades que pretende enseñar:

P: Contemos (cuenta señalando los números)

Ofrece “modelos” a expresiones de los alumnos:

Al: Se termina el mes de mag.

P: *S'acaba el mes de maig, de maig.*

En las actividades de “juego” el aprendiz tiene plena autonomía sobre la tarea que está realizando y el profesor se implica en la tarea para ayudarle a resolverla. Las preguntas que formula y el *feedback* que proporciona a las ejecuciones de los niños, muestran una gran orientación “colaboradora”, sobretodo cuando la tarea es bastante compleja, como en el juego del puzzle. Aquí el profesor.

“Elabora” el lenguaje del alumno que acompaña a sus acciones:

Al: ¡Conejos! (encajando una pieza)

P: ¡Ah, los conejos van con el tres!

“Orienta sus acciones”:

P: *A ver, i y ahora hemos de encontrar el tres!*

“Evalúa” positivamente las ejecuciones de los alumnos que llevan a la solución final.

“Ayuda a reconocer errores” sin darle la solución:

Al: ¡ El tres!

P: *¿ El tres?, ¿éste va aquí?*

“Verbaliza las acciones o el resultado de las acciones” del alumno:

P: *Ahora ya los tienes ordenados. Primero el que tiene menos y después el que tiene más.*

“Pide etiquetar” acciones, atributos, objetos:

P: *¿Qué hace (el mono)?*

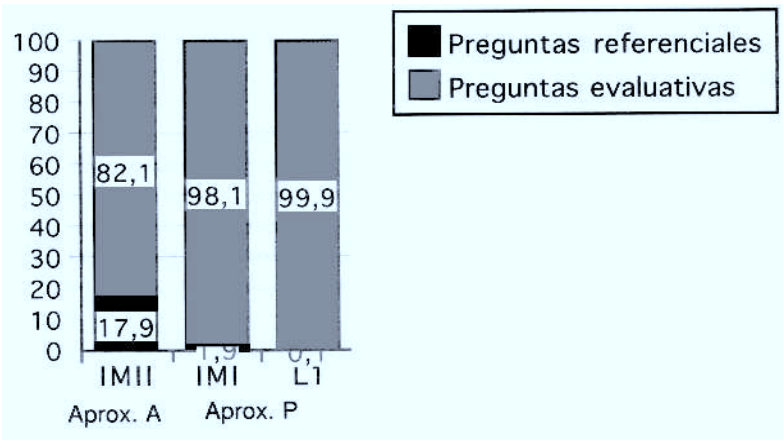
“Ofrece modelos” (*feedback* negativo) al lenguaje del niño:

Al: Un oso.

P: *¡Un óooooo!. Perfecte.*

En el juego interactivo (con el ordenador) se limita a crear las condiciones para que los alumnos interactúen, a recordar las diferentes posibilidades del juego y regular la participación en grupos de dos.

Figura 1 .-Orientación comunicativa profesoras



El profesor de la aproximación “A” tiene una orientación más marcadamente “referencial”. Formula un porcentaje significativamente más elevado de preguntas sobre información “desconocida” que las profesoras de la otra aproximación.

Tabla 3.- Comparación orientación comunicativa
Prueba z

		Aproximación P	
Aproximación A	IMI	L1	
	IMII	7,2 s.	8'1 s.

s: diferencia significativa

n.s.: diferencia no significativa

La mayoría son preguntas referidas a aspectos de la realidad del propio alumno (*quién vive en casa, cuántos animales tienen, qué ha comido de primero, de segundo y de tercer plato, etc.*). Otras aparecen en el diálogo basado en el juego (*por dónde empiezas, ahora qué harás*). Y otras, las menos, son de naturaleza “metaproceto”, cuando pregunta por las estrategias seguidas por un alumno al solucionar un determinado problema (*¿cómo lo has contado, Joana?*).

Por contra, las profesoras de la aproximación “P”, prácticamente sólo proporcionan preguntas de naturaleza “evaluativa” (de información conocida). Son consecuencia del tipo de actividades basadas, como hemos dicho, en la ejercitación.

Cuando un diálogo escolar incluye más preguntas dirigidas al alumno como único depositario de la información, más genuina es la comunicación que promueve y más se aproxima a las situaciones naturales de conversación fuera del aula donde habitualmente preguntamos para informarnos sobre cosas que no sabemos.

Podríamos decir, a modo de conclusión, que las profesoras de la aproximación “P” ejercen un rol comunicativo típicamente “evaluador”. El profesor de la aproximación “P” incorpora un rol más variado: es “evaluador”, es “conocedor” (alguien que está interesado en recibir información sobre los alumnos) y es también “colaborador” (alguien que a través de actividades como el juego asiste a los alumnos a resolver tareas específicas).

Hemos definido las características de dos “contextos” de aprendizaje diferentes, resultado de dos aproximaciones pedagógicas diferentes. Los dos incluyen un buen grado de soporte “material” (incluyen mensajes con abundantes referentes materiales y gestuales). La aproximación “más centrada en el alumno” crea, no obstante, un “contexto” mental más rico, caracterizado por situaciones de enseñanza-aprendizaje que desarrollan más destrezas y conocimientos y proporcionan ayudas más adecuadas y adaptadas a las necesidades de los alumnos. Un “contexto” donde el profesor desempeña también un rol comunicativo más variado y flexible.

Seguidamente vamos a explicar las diferencias que crean ambas aproximaciones en una dimensión importante de los programas de inmersión como es el “lenguaje” de los alumnos.

4.3 El Lenguaje de los alumnos

Figura 2.- Dominancia conversacional

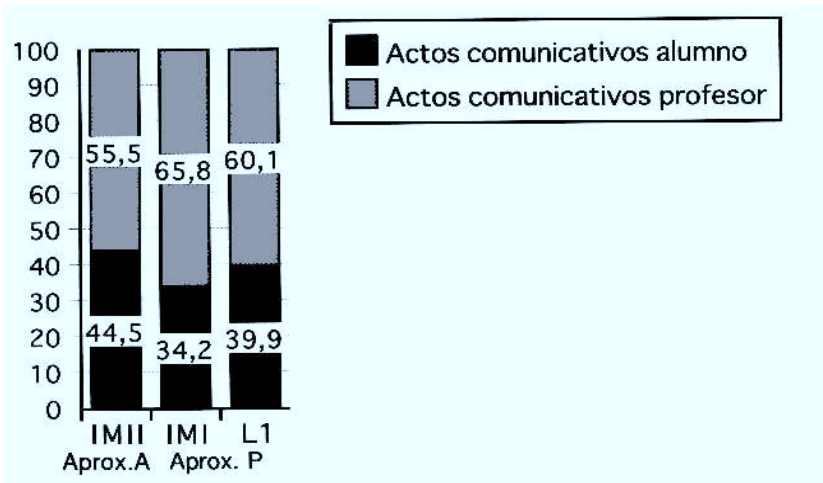


Tabla 4.- Comparación dominancia conversacional

Prueba z

Aproximación P

Aproximación A	IMI	L1
IMII	4'12 s.	2,3 n.s.

Los alumnos de la aproximación "A" participan con más frecuencia en la conversación que los de la aproximación "P". Las diferencias son sólo significativas entre las dos aulas de inmersión.

Como en la mayoría de las dimensiones del "lenguaje" de los alumnos que se analizarán, referidas a la primera aproximación, la "dominancia" del profesor varía según el tipo de actividad. Es mayor en las actividades colectivas que en las de juego. Un juego interactivo (como el del ordenador) reduce sensiblemente la dominancia de éste y posibilita, como veremos, no sólo una mayor participación de los alumnos sino también una expresión más flexible de sus recursos lingüísticos.

Todas las actividades de la aproximación "P" varían muy poco en la "dominancia conversacional".

Pero si bien hay un cierto predominio de la práctica conversacional en la primera aproximación, lo que varía más significativamente en las dos aproximaciones es la "cualidad" de la conversación, definida por las variables que seguidamente presentaremos.

Figura 3.- Iniciativa en la conversación

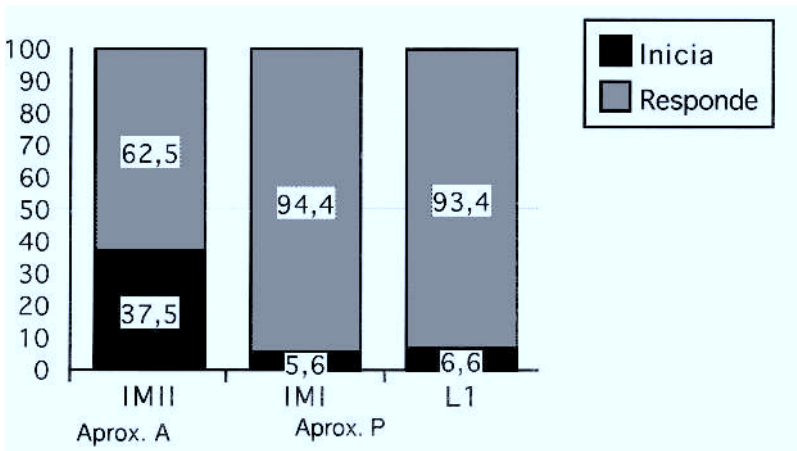


Tabla 5.- Comparación iniciativa en la conversación

Prueba z

Aproximación A	Aproximación P	
	IMI	L1
IMII	8,1 s.	13,1 s.

Los alumnos de la aproximación "A" participan en una conversación de más cualidad ya que muestran más iniciativa. Es significativamente mayor la proporción de "actos comunicativos" en los que asumen un rol activo (aportando información, expresando sus experiencias personales, regulando la conducta de los otros, etc.) que aquellas en las que asumen un rol pasivo (limitándose a responder).

La “cualidad” de la conversación se evidencia más claramente cuando se compara la diversidad de “actos comunicativos”.

Tabla 6.- Comparación actos comunicativos (%)

Aproximación A	IMI	Aproximación P	IMI	L1
RESPONDEN	60,4	RESPONDEN	92,3	92,8
-Etiquetan número	26,8	-Etiquetan número	66	81,9
-Etiquetan otros	22,2	-Etiquetan otros	22,3	
-Confirman	7,8	-Confirman	2,9	7,2
-Razonan	2,6	-Otros	1,2	3,7
-Otros	1			
INFORMAN	30,9	INFORMAN	7,7	7,2
-Expresan exper.	8	-Expresan exp.	3,9	3,1
-Razonan	5,5	-Etiquetan otros	1,9	2,1
-Etiquetan número	4,8	-Otros	2,9	2
-Evaluan	4,2			
-Clarifican	3,9			
-Etiquetan otros	2,9			
-Confirman	1,3			
-Otros	0,3			
CONTROLAN	7,4			
-Dan instrucciones	7,4			
PREGUNTAN	1,3			

Los alumnos de la aproximación “P” se limitan a “responder” y lo hacen básicamente etiquetando los atributos de los materiales de los que trabajan, fundamentalmente números:

Profesora: ¿Cuántos botones hay aquí?

Alumno: Dos.

El “etiquetar” representa más del ochenta por ciento de los actos comunicativos de los alumnos de las dos aulas que comparten esta aproximación.

En la aproximación “A” los alumnos asumen un *rol* más activo en la comunicación, empleando un grado más variado de funciones comunicativas, funciones que están al servicio

de la negociación de las tareas académicas Esta iniciativa y esta diversidad de funciones depende también de la naturaleza de las diferentes actividades: es más elevada y diversa en aquellas que son "socialmente significativas" o están basadas en el juego y disminuye cuando el objetivo es la mera ejercitación del cálculo.

En las "socialmente significativas" además de "responder", inician la conversación con una variedad de propósitos:

"Expresan" sus experiencias personales:

(cálculo sobre los miembros de la unidad familiar)

Al: *En mi casa viven tres*

Al: *Yo he visto su abuela*

"Razonan" sobre "procedimientos":

(tarea de contar los alumnos de la clase cuando están sentados en los pupitres)

Al: *Podemos mirar las mesas*

P: Podemos mirar las mesas para ver si falta alguien en alguna de ellas.

Sobre "relaciones":

(A partir del gráfico sobre miembros de la unidad familiar, discuten sobre el alumno que tiene más)

Al: *Hay uno más.*

Al: *Están empatados.*

Y sobre "procesos":

(En el gráfico de edades el profesor ha sacado, sin que los alumnos lo vean, dos "gometes" correspondientes a los años de un alumno)

Al: *Se lo has quitado.*

"Etiquetan" elementos pero lo hacen con más baja frecuencia, en comparación con los alumnos de la aproximación "P".

"Evaluar? lo que ha hecho un compañero:

(En la tarea del gráfico de edades una AL. ha localizado adecuadamente su nombre)

Otro Al: *¡Aida lo ha adivinado!*

"Clarifican" lo que ha dicho el profesor y, sobretodo, un compañero:

(Han identificado en el calendario los alumnos que aquel mes celebran el cumpleaños)

P: *¿Cuántos años cumples, Christian?*

Al: *Cuatro.*

Al: *No. Tiene cinco.*

En el juego interactivo los alumnos ejercen el rol de profesor "regulando" la conducta del compañero:

(Juego con el ordenador)

Al: *Ahora pon el dos, el tres y el uno*

Al: *No lo pongas aquí*

Al: *Ahora cambia*

“Expresan” también experiencias personales:

Al: *Yo no lo he hecho ésto*

Y “preguntan”:

Al: *¿Verdad que no es difícil, Edu?*

Son actos comunicativos cuya forma y función es resultado de una negociación de las tareas académicas significativas, ligadas a los conocimientos de los alumnos y que por éso mismo invitan a una mayor participación en la conversación.

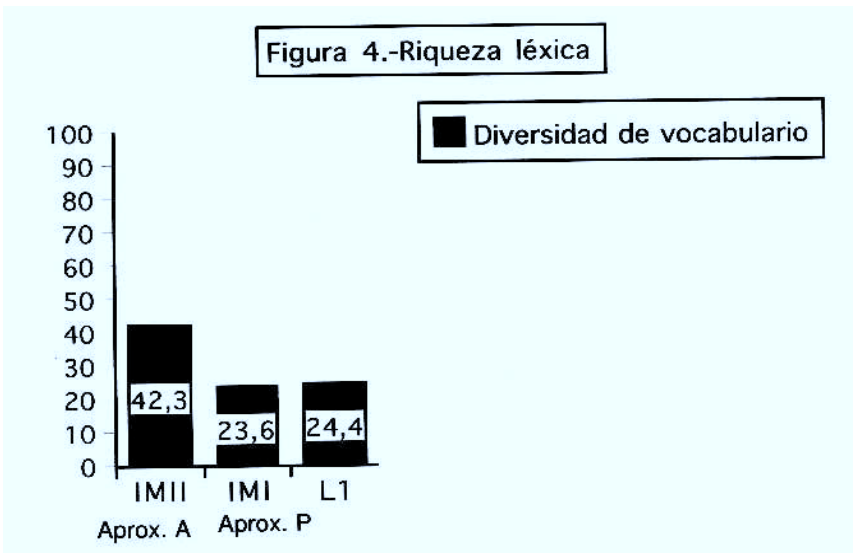


Tabla 7.- Comparación Riqueza Léxica

Prueba z

Aproximación P

Aproximación A	IMI	L1
	23,6 s.	24'4 s.

El léxico empleado por los alumnos de la aproximación "P" es menos variado, más homogéneo y hace referencia fundamentalmente a los números y a la cantidad limitada de elementos que cuentan (botones, animales, etc.).

Los alumnos de la aproximación "A" nombran una cantidad amplia y variada de sustantivos, adjetivos, pronombres, adverbios, etc. Se corresponden con los referentes propios de los tópicos que forman parte de cada actividad: familia, conceptos temporales, edad, agenda de actividades, experiencias personales, etc.

Es significativo indicar que muchos de los items léxicos que producen no aparecen en los alumnos de la otra aproximación y se refieren tanto a elementos de dentro como de fuera del contexto escolar.

Figura 5. Riqueza sintáctica

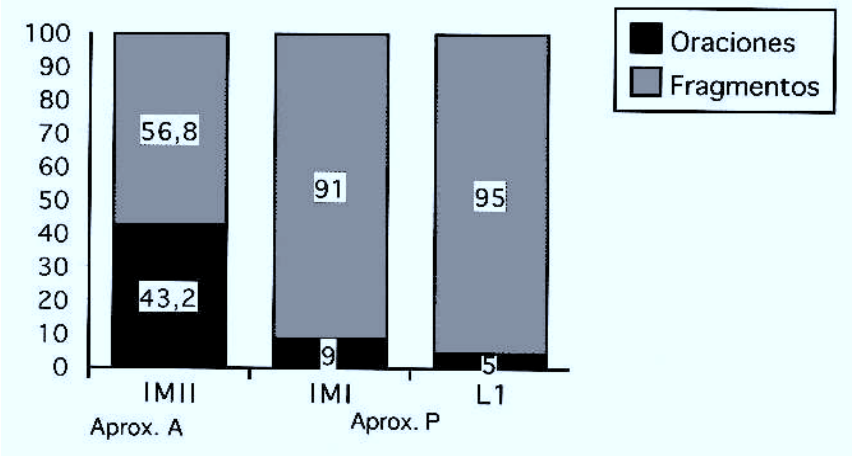


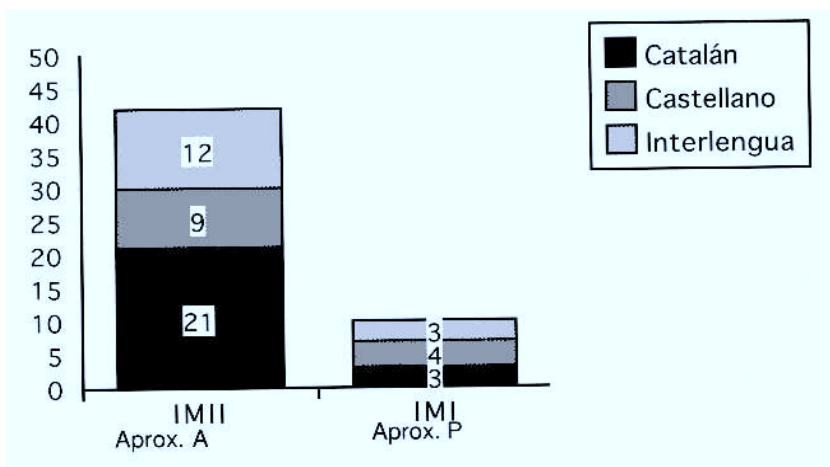
Tabla 8.- Comparación Riqueza Sintáctica

Prueba z

		Aproximación P	
Aproximación A	IMI	L1	
IMII	9,1 s.	26,3 s.	

El discurso empleado por los alumnos de las tres aulas no incorpora expresiones sintácticamente muy complejas. Los de la aproximación "P" se expresan casi exclusivamente mediante "fragmentos". Los de la aproximación "A" producen, en cambio, un número significativamente más elevado de "oraciones", básicamente de naturaleza simple.

Figura 6.- Modelo de lengua



Las producciones cortas de los alumnos de la aproximación "P" del programa de inmersión dejan poco margen a la espontaneidad y a la utilización flexible de los recursos lingüísticos. Son "fragmentos" empleados básicamente para "etiquetar", formulados en la L1 o L2. Son características de un output que deja poco margen para que, de acuerdo con el marco teórico propuesto, apliquen las reglas aprendidas de la nueva lengua y verifiquen, ellos mismos o con ayuda de la profesora, la cualidad de las mismas.

Los alumnos de la aproximación "A" producen un output, que permite de una manera más natural la emergencia de sus recursos lingüísticos y la aplicación de las reglas aprendidas de la L2. La proporción más elevada de "oraciones" permite una mayor frecuencia de expresiones de diversa naturaleza desde el punto de vista del código (L1, L2, IL), expresiones que dependen de la competencia lingüística del que habla y, probablemente, del tópico y del interlocutor.

Este trabajo, por el carácter limitado y global de los datos, no puede hacer ninguna valoración sobre el desarrollo de la competencia en la L2. Simplemente constata que las actividades de la aproximación "A" proporcionan más oportunidades para la práctica de la lengua. Es una práctica consecuencia de un *input* del profesor más rico, variado y discrepante Y también de un *output* de los alumnos más rico y diverso como lo demuestra la cualidad de las dimensiones del "lenguaje" analizadas.

Tabla 9.- Comparación variables del lenguaje, aproximación P

	IMI-L1	Prueba z
Orientación comunicativa profesoras		1,9 n.s.
Dominancia conversacional		2,47 n.s.
Iniciativa en la conversación		0,5 n.s.
Riqueza léxica		0,27 n.s.
Riqueza sintáctica		1,87 n.s.

La comparación indica que no hay diferencias significativas entre las variables del “lenguaje” de los alumnos de las dos aulas que siguen esta misma aproximación pedagógica pero diferente programa de enseñanza (L2, L1).

Los datos presentados no permiten realizar ninguna generalización, cosa que no pretendemos hacer. Sería necesario para éllo de disponer de resultados referentes a un mayor número de aulas y, sobretodo, de alguna de ellas que enseña en la L1 con la aproximación “A”. Nuestros datos simplemente apuntan la importancia de la aproximación pedagógica en el “lenguaje” de los alumnos, independientemente del programa seguido.

5. CONCLUSIONES

1. La aproximación “A”, más centrada en el alumno”, proporciona un “contexto” mental más rico, caracterizado por:
 - una mejor adaptación a los conocimientos y destrezas de los alumnos,
 - una mayor consideración de las diferencias individuales y una mejor proyección de su desarrollo y
 - un aprendizaje más interrelacionado con otras áreas del curriculum, especialmente con la lectura y la escritura.
2. Este “contexto” mental más rico va acompañado de un *rol* del profesor más comunicativo, más colaborador y facilitador de un *input* más variado y discrepante.
3. En ese “contexto” el alumno asume un rol más activo y comunicativo caracterizado por:
 - una mayor iniciativa en la conversación,
 - una diversidad más grande de actos comunicativos y
 - un lenguaje más rico a nivel léxico y sintáctico y más flexible desde el punto de vista de los recursos lingüísticos.

Un “lenguaje” que, de acuerdo con el marco teórico presentado, ha de promover una adquisición de la L2 más rápida y efectiva.

Creemos que esta aproximación, a la vez que promueve un uso más activo de la lengua, está también desarrollando la competencia comunicativa de los alumnos. Les está proporcionando recursos y destrezas para ser mejores comunicadores y aprovechar mejor la experiencia escolar.

Y está promoviendo también algo que todavía no hemos dicho pero que es evidente en nuestras observaciones: un "ethos" de la clase con buenas dosis de participación, de moral y de autoconfianza.

No hay duda de que los programas de inmersión ofrecen una gran variedad de situaciones para la práctica de la nueva lengua, situaciones que se complementan de manera efectiva para promover su adquisición (Arnau y Bel, 1995, ob. cit.). No obstante, también es cierto que cada una de estas situaciones puede ser optimizada si incorpora una pedagogía interactiva y comunicativa. Una pedagogía que ha de considerar la naturaleza de los diferentes dominios de conocimiento (matemático, social, etc.) y que ha de proponer "contextos" óptimos que hagan el aprendizaje significativo y accesible al aprendiz y al mismo tiempo ofrezcan oportunidades de aprendizaje del lenguaje.

BIBLIOGRAFIA

- Arnau, J. (1994) "Teacher-Pupil Communication when commencing Catalan Immersion Programs. En Ch. Laurén (ed.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland* (p. 47-76), Proceedings of The University of Vaasa, 185.
- Arnau, J. y Bel, A. (1995) "How Different Contexts Promote the Use of the Language in a Catalan Immersion Program: Instructional Implications". En M. Buss y Ch. Laurén (eds.), *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe* (p. 107-140), Proceedings of the University of Vaasa, 192
- Cathart, R. (1986) "Situational differences and the sampling of young children's school language". En R.R. Day (ed.), *Talking to Learn. Conversation in Second Language Acquisition* (p. 118-142). Rowley: Newbury House.
- Ellis, R. (1988) *Classroom Second Language Development*. London: Prentice Hall
- Ellis, R. (1992) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Enright, D.S. (1986) "Use everything you have to teach English: Provide useful input to young language learners". En P. Rigg y D.S. Enright (eds.), *Children and ESL: Integrating Perspectives* (p. 115-162). Washington, D.C.: Ablex.
- Gelman, R. y Gallistel, C.R. (1978) *The child's understanding of number*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Johnson, D.M. (1994) "Grouping strategies for second language learners". En F. Genesee y E.V. Hamaayan, *Educating Second Language Children* (p. 183-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, SD. (1981) "Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory". En California Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students; A Theoretical Framework* (p. 51-77). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Laplante, B. (1993). "Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française", *The Canadian Modern Language Review* 49,3, 567-588.
- Leung, C. (1996) "Context, Content and Language". En T. Cline y N. Frederickson (eds.), *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children* (p. 26-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Moll, L.C. (1989) "Teaching Second Language Students: A Vygotskian Perspective". En D.M. Johnson y D.H. Roen (eds.), *Richness in Writing. Empowering ESL Students* (p.55.69). London: Longman.

Perns, M. (1990) *Contexts of Competence*. New York: Plenum Press

Salomone, A.M. (1992) "Immersion teacher's pedagogical beliefs and practices: Results of a decriptive analysis". En A.E.B. Bernhardt (ed.), *Life in Language Immersion Classrooms* (p. 9-63). Clevedon: Multilingual Matters

Stevens, F. (1976). *Second Language Learning in an Activity-Centered Program*. M.A. Thesis (unpublished), Department of Educational Technology, Montreal.

Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En SM. Gass y C.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (p. 235-253). Rowley: Newbury House.

Swain, M. (1995) "Three functions of output in second language learning". En G. Cook y B. Seidholfer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of HG. Widdowson* (p. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Tardif, C. (1994) "Classroom Teacher Talk in Early Immersion", *The Canadian Modern Language Review*, 50,3, 466-481.

Zabaleta, P. (1995) *Enseñanza de la Segunda Lengua en el modelo de Inmersión*. Madrid: Santillana/Zubia.