

Pensamiento de los profesores relacionado con la práctica

(Teachers thoughts on practice)

Arnau, Joaquim
Univ. de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebrón, 171
08035 Barcelona

BIBLID [1137-4446 (2000), 11; 77-95]

La ponencia analiza los "principios de enseñanza del lenguaje" de dos profesores en el primer año de un programa de inmersión al catalán (Educación infantil 3 años). El análisis está basado en la aproximación denominada "pensamiento del profesor". Es un enfoque "desde dentro", es decir, pretende conocer los principios de práctica que aplican estas maestras al enseñar un determinado contenido. La ponencia discute las implicaciones de este tipo de trabajos para la mejora de los programas y la formación de los profesores.

Palabras Clave: Inmersión. Pensamiento del profesor. Enseñanza de la segunda lengua. Guardería.

Katalana ikasteko murgiltze-programa baten lehen urteko (Haur hezkuntza, 3 urte) bi irakasleren "hizkuntz irakaskuntzaren printzipioak" aztertzen ditu txosten honek. "Irakaslearen pentsamendua" deituriko hurbilketan oinarriturik dago analisia. "Barnetiko" ikuspegia da berau, hau da, maistra horiek eduki jakin bat irakasterakoan aplikatzen dituzten printzipioak ezagutzea du helburu. Era honetako lanek programen hobekuntza eta irakasleen prestakuntza dituzten inplikazioak eztabaidatzen ditu txosten honek.

Giltz-Hitzak: Murgiltzea. Irakaslearen pentsamendua. Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza. Haurtzaindegia.

L'exposé analyse les "principes d'enseignement du langage" des enseignants au cours de la première année d'un programme d'immersion au catalan (Education infantile 3 ans). L'analyse est basée sur l'approche que l'on appelle "pensée du professeur". C'est une façon d'aborder le problème "de l'intérieur", c'est-à-dire que l'on essaie de connaître les principes de pratique que ces enseignantes appliquent en enseignant un contenu déterminé. L'exposé débat sur les implications de ce type de travaux pour l'amélioration des programmes et la formation des professeurs.

Mots Clés: Immersion. Connaissance du professeur. Enseignement d'une seconde langue. Jardin d'enfants.

INTRODUCCIÓN

Los programas de inmersión al catalán son programas dirigidos predominantemente a escolares de lengua familiar castellana, los cuáles representan aproximadamente la mitad de la población escolar de Cataluña. La mayoría de estos niños siguen un programa definido como de “inmersión temprana total”, que empieza a los 3 años y termina al final de la Educación Primaria (12 años). Durante este período reciben también enseñanzas en la L1.

Este es un estudio sobre los programas de inmersión al catalán, hecho desde la perspectiva de los profesores. Explora los “principios de práctica” en la enseñanza del catalán L2 que siguen dos profesoras “expertas” del programa de inmersión (Educación Infantil, 3 años, inicio del programa).

El análisis está basado en la aproximación denominada “pensamiento del profesor”, la cual conforma un área de investigación que es relativamente reciente. En los últimos años la investigación ha intentando comprender la enseñanza desde “dentro” (desde la perspectiva de los profesores) y no sólo desde “fuera” (desde el investigador que observa y manipula variables). (Cochran-Smith y Lyle, 1990).

La metodología de investigación en este campo, no exenta de dificultades, considera a los profesores reflexionando sobre cómo enseñan, a partir de diversas aproximaciones (narrativas o explicaciones de sus propias experiencias personales, reflexión colaborativa entre profesores e investigadores, etc.).

En el campo de enseñanza en la L2, se está considerando también la necesidad de escuchar las voces de los profesores para comprender la práctica en la clase (Bayley y Nunan, 1995). Es importante la propia descripción del profesor de cómo construye la realidad de su clase, de qué hace y por qué, de cómo son sus alumnos y de cómo piensa. Woods (1996: 69) afirma que “los profesores interpretan una situación de enseñanza en base a sus creencias sobre lo que es el aprendizaje y la enseñanza de la L2. El resultado de esta creencia es lo que el profesor planifica e intenta crear en el aula”.

Análisis efectuados ya sea desde modelos muy elaborados, como el modelo etnocognitivo de Woods (1996, ob. cit.) o modelos más sencillos, revelan la peculiar “aproximación” o los puntos de vista personales que tienen sobre la enseñanza.

Distintas conceptualizaciones han sido hechas para referirse a la misma. Richards (1996: 1 y 293) habla de “principios personales” o “máximas” que informan la aproximación de los profesores a la enseñanza. Estos principios “funcionan como reglas para una mejor conducta o máximas que guían muchas de sus decisiones instruccionales”. “Las máximas son modelos de acción práctica..... Son principios de trabajo personales que reflejan filosofías individuales de la enseñanza, derivadas de su experiencia de enseñanza y aprendizaje, de su formación, de sus creencias personales y de sus sistemas de valores. Las máximas son el resultado de sus emergentes teorías de la enseñanza (pág. 293)”.

Elbaz (1981) distingue entre “principios de práctica” y “reglas de práctica”. Los “principios”, que corresponden a las “máximas” de Richards (1996), serían constructos generales que guían las acciones de los profesores y explican las razones de estas acciones. Las “reglas” serían afirmaciones de cómo actuar en situaciones precisas y frecuentes.

El programa de inmersión es un proyecto más o menos articulado, según los centros, a lo largo de los diferentes cursos escolares. Y cada uno de éstos es impartido por maestros/as que, a la vez que comparten planes y normas, tienen también sus propios “principios” y “reglas” de acción.

De todas las opciones posibles para enseñar en una segunda lengua los maestros/as de inmersión eligen algunas y desechan otras. Y cuando maestros/as e investigadores nos preguntamos por ellas, aparecen estos “principios” basados en ideas, creencias y conocimiento sobre qué es el lenguaje, cómo se aprende y cómo ha de enseñarse.

Algunos trabajos han analizado esos principios de práctica en los programas de inmersión, partiendo de las propias narraciones de los profesores (Laplanche, 1993, 1997) o de la reflexión colaborativa con los investigadores (Scott Enright, 1986; Kaskela-Nortamo, 1995; Mard, 1996.) Esta línea de investigación no ha hecho más que empezar en este campo. Por otra parte cada contexto tiene sus propias características sociolingüísticas, un programa con objetivos diferentes y una “cultura de la enseñanza” también diferente que, a la vez que influye en las creencias y experiencia de los profesores, puede determinar principios de práctica también diferentes.

OBJETIVOS

Este estudio pretende definir las “máximas” o “principios” de enseñanza de la L2, en el sentido en que lo entienden Richards y Elbaz, que guían las acciones de dos maestras del primer año del programa de inmersión temprana total al catalán.

El primer año del programa (educación infantil, 3 años) es un período bastante decisivo y fundamental. Por una parte, los alumnos llegan con un desconocimiento de la L2, y por otra, han de aprender cosas y adaptarse a un ambiente, el aula, que para la mayoría de ellos es nuevo.

En este contexto, nuestro trabajo se centra en estudiar las opciones que estas maestras eligen para enseñar la L2. Son, como hemos dicho, los “principios” que funcionan como criterios para una buena práctica y que guían muchas de las decisiones y acciones que toman durante el curso. Son los “constructos” más generales, presentes en muchas actividades del currículum.

Es evidente que las maestras toman otras muchas decisiones (por ejemplo como enseñar contenidos específicos del currículum como matemáticas o cómo graduar la enseñanza de los hábitos). Estas no son las decisiones que nosotros estudiaremos ni en las que estamos interesados. Nuestro objetivo fundamental se refiere, como hemos dicho, a los criterios y decisiones que tienen que ver con la comprensión y expresión en la L2. El trabajo pretende indagar en las ideas y creencias que están en la base de estas acciones así como proponer un ámbito de reflexiones para la mejora de nuestros programas. Y es también el punto de partida de un análisis que quiere aplicarse a otros maestros del nuestro y de otros contextos.

METODOLOGÍA

Contexto:

2 maestras (M1 y M2) de una escuela pública de Barcelona, del programa de inmersión temprana total al catalán, tutoras de 2 clases de educación Infantil, 3 años (inicio del programa).

Las 2 clases incluyen 38 niños y niñas castellanoparlantes, 8 catalanoparlantes y 1 de lengua árabe. La mitad de estos niños no han asistido a la escuela maternal.

Las dos maestras, ayudadas por una tercera docente de refuerzo, atienden simultáneamente las dos aulas. Han desarrollado una compleja organización, según la cuál, algunas actividades van dirigidas a todos los niños en presencia de las tres, otras se imparten a un grupo clase en presencia de las dos y otras las dirigen cada una de ellas a un grupo classe o a un pequeño grupo.

El programa, que es el mismo para las dos clases, llevan aplicándolo conjuntamente los últimos tres años. Tienen, respectivamente, siete y tres años de experiencia docente en inmersión. La maestra más joven (M2) inició su experiencia docente en este nivel escolar en el que la otra maestra (M1) ya llevaba trabajando cuatro años.

La escuela ha sido pionera en la aplicación del programa de inmersión, programa que es considerado por observadores externos como de bastante calidad.

Procedimiento:

“Colaborativo”: investigador (R1) y ayudante de investigación (R2) proponen la reflexión a las dos maestras conjuntamente a partir de una muestra de actividades seleccionadas. Las actividades han sido definidas con las profesoras considerando la variedad y el grado de representatividad e importancia que tienen en el curriculum. La observación se ha realizado en dos momentos temporales: noviembre (T1) y marzo (T2).

Esta es la lista de actividades seleccionadas en cada momento:

Actividades	T1	T2
– Entrada y despedida de la escuela	*	*
– Pasar lista	*	*
– Desayunar	*	
– Almorzar	*	*
– Juegos		
rincones	*	*
juego dirigido	*	*
– Conversación en la alfombra (conceptos)	*	*
– Cumpleaños	*	
– Cuento (presentación y relato)	*	
– Expresión oral	*	
– Psicomotricidad	*	
– Proyecto		*
– Ciencias		*

La mayoría de estas actividades corresponden a una sólo sesión (pasar lista, juego dirigido, etc.). “Cuento” ocupó dos sesiones (presentación y relato) y el proyecto tres.

– Fases de análisis de cada actividad

La reflexión sobre cada actividad se ha desarrollado de acuerdo con las siguientes fases:

1. Análisis preliminar, en orden a obtener información sobre los objetivos de la misma, los procedimientos de trabajo, la secuencia de desarrollo, los materiales, etc. (registro en audio)
2. Observación y registro en video; uno de los investigadores filmó la sesión y el otro registraba algunas observaciones.

3. Visualización de la grabación por los investigadores en orden a preparar la posterior entrevista con las maestras.

4. Entrevista semiestructurada con las maestras mientras observaban la actividad video-grabada. Las cuestiones generales que plantearon los investigadores en cada sesión fueron:

- ¿se desarrolló la sesión tal como se había planificado? (dimensiones de la actividad consideradas problemáticas o efectivas, grado de cumplimiento de los objetivos lingüísticos y no lingüísticos)
- explicación que daban las maestras sobre las estrategias empleadas para facilitar la comprensión y expresión en la segunda lengua y de los contenidos.
- interpretación sobre la respuesta dada por los alumnos (diferencias individuales, naturaleza y uso del lenguaje).
- similitudes y diferencias entre la actividad observada en este momento y en periodos anteriores del curso; proyección del desarrollo probable de la misma en momentos posteriores del curso.

Había también cuestiones específicas que planteaban los investigadores en función de las respuestas de las maestras y éstas hacían comentarios al observar el vídeo.

5. Transcripción del audio.

- Elaboración y validación de las categorías (principios de práctica):

Los “principios”, todavía provisionales, no se han elaborado como categorías a priori, sino que han surgido de los mismos datos. Algunos de los criterios que se han tenido en cuenta para elaborarlos han sido: frecuencia de ocurrencia de ciertas reflexiones, agrupación en torno a un principio de aquellas ideas o reflexiones que comparten características comunes y se diferencian de las demás, presencia y generalización de estos “constructos” a la mayoría de las actividades.

La validación de los principios se ha realizado teniendo en cuenta un criterio “interno”. Se refiere al acuerdo de los mismos con la práctica observada, a la concordancia entre lo que las maestras dicen y hacen, tal como se manifiesta en las grabaciones. Falta todavía un criterio “externo” de validación que consistirá en el grado de acuerdo de las maestras con los principios elaborados.

LOS PRINCIPIOS DE PRÁCTICA: TIPOS Y NATURALEZA

Los principios que parecen guiar las decisiones y normas de acción de estas dos maestras en la enseñanza del catalán, segunda lengua, son los siguientes: comprensión, lenguaje planificado, contraste contextual, verbalización, pauta, estructura y redundancia, acceso a la interacción e individualización.

Comprensión

La comprensión es, respectivamente, el objetivo y el principio básico de las maestras en este primer año del programa:

Ejemplo 1 (T1,IV,4)

(visionando el momento de entrada en la escuela; M2, al tiempo que ayuda a una niña a ponerse la bata, le propone la imitación de la expresión “¿me ayudas?”)

R1: *De manera que si la niña no lo dice (la expresión que propone la maestra), ¿vosotras consideraréis que éso forma parte del ritmo natural de adquisición?*

M1: *Es que lo importante para nosotras este primer año es la comprensión, ¿entiendes? La expresión viene después. Que entiendan lo que estamos diciendo.*

Las maestras consideran la incomprensión como un signo de alerta y en cambio conceden menos importancia al hecho de que los niños no produzcan las expresiones que les proponen.

Una de las maestras resume los procedimientos o estrategias generales que emplean:

Ejemplo 2 (T2, XII, 12)

(reflexión final sobre el programa)

M1: *Se ha de gesticular mucho. Ha de darse todo un soporte visual. Ha de hablarse muy poco a poco.....Han de repetirse siempre las mismas estructuras*

Para ella, la comprensión no sólo implica soporte contextual (gestos, materiales) sino también producir un lenguaje adaptado a dos niveles: ritmo de habla y una repetición de ciertos mensajes en las mismas situaciones (redundancia).

Para la comprensión del lengua no es necesario presentar un lenguaje simplificado o unos textos muy elementales. Lo importante es el soporte contextual que acompaña a este lenguaje:

Ejemplo 3 (T1, V,4)

(visionando la presentación de un cuento)

R1: *Este cuento, mi impresión es que tiene bastante cantidad de lenguaje.*

M2: *Iba a decir que sí que tiene mucho lenguaje pero cada palabra tiene su soporte y quiero decir que no descuidada nada: que si la madriguera, hemos buscado una caja, que si la flor, la flor encima, la montaña dibujada, todo tiene su soporte.*

Lo que afirma esta maestra está totalmente de acuerdo con la actividad observada puesto que este cuento está narrado con gran soporte contextual. Por una parte hay abundancia de materiales (realia) (serpiente de goma, conejos de felpa, casita de madera, flor de plástico, etc.). Cuando los materiales no son suficientes se completan los elementos fundamentales de la narración con imágenes (dibujos en la pizarra: la montaña, el sol, etc.). Cada una de las dos profesoras asume el rol de un personaje y con gestos representan las acciones, localizaciones e ideas fundamentales de la narración (entrar, salir, dentro fuera, si, no, etc.).

La búsqueda de referentes materiales (realia) con los que contextualizar el habla les lleva, como veremos, a una cuidadosa planificación del léxico que trabajarán en muchas de las actividades con objeto de tener listos los materiales correspondientes.

La cantidad y cualidad de los ajustes interaccionales de las maestras (de los elementos que facilitan la comprensión) parecen depender del momento temporal del curso, de las habilidades de los niños y también de la naturaleza de cada actividad:

Ejemplo 4 (T1)

(visionando la entrada en la escuela en el momento en que los niños se ponen la bata, cuelgan la cartera, etc., I,1)

R2: *Cuando un niño no sigue las pautas o lo que se espera de él, ¿cómo intervenís vosotras?*

M1: *Lo ayudamos*

M2: *Otro niño también puede ayudarlo.*

M1: *En este momento, si acaso lo hacemos nosotras.*

(Un mes después: visionando la misma actividad en la que una niña está intentando quitarse el abrigo, IV, 1)

R2: *¿Cómo ha variado ésto, desde el principio?*

M1: *Pues al principio yo le sacaba la xaqueta.*

M2: *Sí.*

M1: *Ahora se lo decimos y además le (ayudamos?)*

Las profesoras están indicando que sus adaptaciones dependen del tipo de actividad (no es lo mismo procesar un cuento que dominar una destreza). La comprensión de ambas cosas implica habilidades diferentes y las ayudas de las maestras son diferentes. Consideran también las maestras que con el tiempo se produce una disminución progresiva de la cantidad de ayuda.

No creen que en su programa, y con las ayudas que ofrecen, las incomprensiones sean un verdadero problema. El verdadero problema, el que les crea preocupación y que les lleva la mayor cantidad de energía es la adaptación de los niños al nuevo y desconocido para ellos ambiente escolar.

Ejemplo 5 (T1, IV, 1b)

(visionando la entrada en la escuela)

R1: *Los primeros días, ¿son muy frecuentes las incomprensiones?*

M1: *¡Siii, y tanto!*

R1: *¿Os lleva mucha energía este tema?*

M1: *Lo que cansa más es que todavía no son autónomos, que no el lenguaje.*

Es importante señalar, finalmente, que en un contexto como éste y con niños de estas edades, las maestras consideran que el afecto y los cuidados són la condición previa y la base de cualquier estrategia:

Ejemplo 6 (T1, IV, 1)

(visionando la entrada en la escuela donde la maestra ayuda a un niño a sacarse la xaqueta al tiempo que verbaliza "Ahora sácate la xaqueta")

R2: *¿A principio de curso, tú se lo hacías y verbalizabas: "Ahora sácate la xaqueta"?*

M1: *¡Oh! A principio de curso, no, porque estaba llorando. A principio de curso era acariciar al niño, tranquilizarlo^*

M2: *Y consolarlo y que se encuentre bien.*

Lenguaje planificado

Las maestras planifican algunos componentes de la segunda lengua que trabajarán con los alumnos. Estos componentes los definen como “estructuras” y “vocabulario”.

Ejemplo 7 (T1, I, 6)

(Análisis preliminar de actividades)

R1: *¿Estos modelos que ofrecéis de lenguaje, los tenéis planificados?*

M1: *No, no lo improvisamos sino que está muy trabajado lo que vamos a decir.*

R1: *¿Tenéis trabajado lo que váis a decir?*

M1: *Sí, = sí =. Tenemos un listado de estructuras que es el que sabemos que hemos de hacer en cada momento.*

M2: *= Sí =.*

– Estructuras:

Para cada una de las actividades o situaciones tienen las maestras elaboradas una lista de cuatro o cinco estructuras además de una canción o rima.

Ejemplo 8 (T1, II, 1 y 2)

(entrevista preliminar)

R1: *¿Qué criterios tenéis para introducir la secuencia de estructuras?*

M1: *A ver. Primero es dentro del aula.....las que utilizamos mucho.... las que son más usuales dentro del aula.....son estructuras que tienen mucho sentido para ellos.*

M2: *Les sirven, digamos.*

Son estructuras usuales, utilizadas muchas de ellas en diferentes actividades. Expresan rutinas sociales (fórmulas de cortesía), necesidades básicas, acciones destacadas, etc.

Algunas de ellas son presentadas básicamente como “input” de las maestras. Estas pretenden sólo que las comprendan (*¿cuántos años cumples?, ponte la bata, nos lavamos las manos*). La presencia planificada y repetida de las mismas facilita, según las maestras la comprensión.

Otras son consideradas a la vez como “input” pero sobretodo “output” que los niños deberían producir (*Quiero jugar a..., Ya estoy, Tengo pipi, etc.*). Estos pueden producirlas espontáneamente pero si no lo hacen las maestras pueden proponerle la repetición de las mismas mediante la imitación del modelo que ellas ofrecen (*Ya estoy*) o mediante la fórmula (*Dí: ya estoy*). Presuponen, en este caso, que la imitación del modelo llevará a los niños a interiorizarlo y más tarde a producirlo espontáneamente.

Las maestras desarrollan un pensamiento bastante complejo sobre las estructuras. Algunas son presentadas al principio del curso y permanecen hasta el final (actividad pasar lista: *Que está....?*).

Otras desaparecen o son menos frecuentes cuando los niños ya han aprendido un hábito específico. El aprendizaje de hábitos y de la autonomía es uno de los objetivos más importantes de este curso.

Ejemplo 9 (T1, III, 6)

(Análisis preliminar)

M1: *¿Ves? Allá pone "cuento" (señalando una zona de la clase). Hemos explicado "Vamos a hacer pipi"... Tiene como objetivo que los niños aprendan a decir "Tengo pipi"...pero este cuento se reiniciará un día que los niños, pues, se han hecho pipi.*

Las maestras estimulan la producción de determinadas estructuras, dependiendo del momento temporal:

Ejemplo 10 (T1, III, 4)

(Análisi preliminar del almuerzo)

M1: *En el comedor, como son 32 niños y todavía hay ahora mucho lío,no digo muchas cosas. Digo alguna cosa, por ejemplo, cuando están sentados digo: "Cojamos la cuchara" y "Que aproveche"... Al principio decía: "¿Quieres agua"? Decían: "sí". Ahora les propongo que digan: "Quiero agua, por favor".*

Observando la grabación del almuerzo se constata que la maestra, evidentemente, dice más cosas que las planificadas. Pero éstas són aquéllas en las que más énfasis pone, las más ritualizadas y las que se propone repetir en la misma actividad.

También pueden estimular la producción cuando ya los niños han aprendido una secuencia de acciones pero no antes.

Ejemplo 11 (T1, III,3)

(visionando el momento del desayuno. La maestra propone a un niño, que acaba de desayunar, que imite la estructura "Ya estoy").

M1: *Una vez que tienen los niños los hábitos de orden establecidos es más fácil ponerles "Ahora dí: ya estoy". Cada día les ponemos un poquito más de dificultad. Si ha cogido la bayeta y ha limpiado la mesa, si ha hecho ésto, está muy bien. Cuando ya ha superao ésto, entonces yo les propongo: "Ahora dí: Ya estoy". Porque si se lo decimos todo a la vez, ¿me entiendes?*

M2: *No hace nada.*

Las maestras adoptan con la producción de estructuras una actitud bastante flexible que depende también del ritmo de adquisición de cada niño. Al propio tiempo refuerzan también los logros de los niños:

Ejemplo 12 (M1, IV,3)

(Visionando la actividad "pasar lista". Un niño ha respondido con la estructura "Buenos días").

R2: *Y en el caso de niños que no quieren hablar o no te lo dicen, ¿qué hacéis?*

M2: *Insistes un poco pero si ves que no, no te lo dice, tampoco vas insistiendo mucho.*

M1: *....Y Carlos (un niño que no contestaba) un día dijo: "Buenos días" y le aplaudimos. Aproveché la ocasión e hicimos una fiesta, ¿no? Y el niño está satisfecho....*

Es cierto, no obstante, que las profesoras procuran estimular la producción de los niños, preocupación que es una constante de muchas de las actividades. Algunos momentos de las actividades están diseñados para que los niños produzcan determinadas estructuras. Estas prácticas acostumbran a consumir bastante tiempo puesto que si no siempre todos, bastantes niños de la clase son puestos en situación de producción.

El éxito en la producción de las estructuras depende no sólo del ritmo de adquisición de cada niño sino también del grado de funcionalidad que tengan.(P. ej., en la actividad de rincones de juego se produce el siguiente diálogo: M2: *¿A qué quieres jugar?*; Al: *A coches*; M2: *Quiero jugar....?*; Al: *A coches*).Aquí el alumno no produce la expresión esperada (*Quiero jugar a..*) porque funcionalmente es adecuado responder de la forma en que lo hace.

– Vocabulario

Las maestras planifican también un stock de elementos léxicos a trabajar durante el curso. Se refieren a objetos cotidianos de la clase y de casa, a unidades temáticas, a temas de interés, etc. Se presentan mediante materiales (realia) e imágenes.

Ejemplo 13 (T1, VII, 12)

(visionado de la actividad de expresión oral; M2 saca de la caja de las sorpresas un conjunto de objetos amarillos sobre los que dialoga con los niños).

R:*¿Vosotras hacéis una selección del vocabulario que queréis introducir durante el año.....?*

M1: *¡Huuuu!*

M2: *Aprovechamos mucho los rincones (de juego). Aquí introducimos mucho vocabulario.*

M1: *El de la casa, el de la cocina.*

R1: *Bien, ésto os obliga a buscar todos los objetos.*

M1: *Claro, claro. Además de ésto, en este caso que sean amarillos*

M2: *Y que sean amarillos....*

M1: *Ya tenemos un listado de cosas, ya.*

Las maestras seleccionan léxico que incorpora toda la diversidad conceptual que pretender enseñar. Y al igual que con las estructuras, aquí también un mismo conjunto de elementos léxicos es presentado en diferentes contextos: en los rincones de juego, en la caja de las sorpresas (expresión oral), en un juego de lenguaje y en la conversación en la alfombra.

Cuando las maestras no disponen de “realia” para determinados elementos léxicos, incorporan estos elementos mediante juegos (como el de la loto) o libros de imágenes, relacionados con los centros de interés que trabajan.

Ciertos elementos léxicos nuevos aparecen combinados con los ya conocidos, de manera que los niños puedan apoyarse en lo familiar para procesar lo que no lo es tanto:

Ejemplo 14 (T1, I, 10)

(Análisis preliminar de la conversación en la alfombra?)

M2: *Con plastilina. Ya hace tiempo que jugamos con plastilina, que jugamos con la roja. Hoy se ha presentado la amarilla pero ya saben qué material és y cómo se llama, o sea, es material que ya conocen y la única cosa és^.....(el color).*

El stock de vocabulario es dinámico. Se incorporan elementos nuevos en función de los conceptos, de los centros de interés que se trabajan:

Ejemplo 15

(Visionando la expresión oral "Caja de las sorpresas")

M1: Después cuando en enero empezemos a hacer el centro de interés de los juguetes, pues, aparecerán muchos juguetes (T1, VII, 13).

(Reflexión global sobre el programa)

R1: ¿(El vocabulario de la cocina) lo habéis ido cambiando?

M2: Hay mucho, eh?

M1: Por ejemplo, como hemos hecho ahora el cuento de los tres osos, pues nos interesaba mucho el plato pequeño, el mediano, pues introduces osos (y platos) de diferentes tamaños (T2, XII,3).

En este interés por la práctica del vocabulario, las maestras están atentas a trabajar, no sólo los elementos léxicos que puedan presentar en la clase, sino también aquellos elementos que aparecen en la vida de la escuela.

Durante el curso tienen oportunidad de trabajar las frutas en contextos como el rincón de juego, el postre del comedor. Cuando por razones estacionales (a finales de curso) aparecen frutas nuevas (fresas, nísperos, etc.) las maestras están atentas a que los niños las etiqueten.

Tanto en este ejemplo como en el anterior (los juguetes), el vocabulario no es planificado; lo que las maestras planifican es trabajarlo en los diferentes contextos y en el momento en que aparece en la vida de la escuela.

Se entiende que una gran parte del lenguaje no es planificado. Pero es evidente que éste es un principio importante que guía su práctica.

Las maestras también organizan espacios para que de una forma más flexible los niños puedan promover conversaciones sobre materiales o tópicos de su interés:

Ejemplo 16

M1: Hoy un niño ha traído un caracol y hemos hablado del caracol. (T1, I, 10)

M1: Un día un niño te lleva un cuento. Entonces lo llevas a la alfombra y lo explicas (T1,VII, 14).

Contraste contextual

Las maestras presentan el mismo lenguaje, conceptos y otros tópicos (narraciones, etc.) en diferentes contextos.

Al hablar del lenguaje planificado (estructuras y vocabulario) hemos ya presentado ejemplos de este principio.

Los conceptos (colores, dimensiones, números, etc.) son presentados también en diferentes contextos. El lenguaje no es la única dimensión que consideran las maestras. Habitualmente combinan lenguaje y conceptos para presentarlos ambos en diferentes situaciones.

Ejemplo 17 (T1, VI, 1)

(visionando la actividad de psicomotricidad en el gimnasio)

R1: *Además de los criterios específicos para organizar esta actividad, ¿tenéis otro criterio que consideréis específico del programa de inmersión?*

M1: *Trabajamos los conceptos que después trabajaremos allá en el aula. Si es un concepto “dentro-fuera” que sabemos que les cuesta, antes de trabajarlo en un papel lo introducimos aquí.*

Otra dimensión importante del contraste contextual es presentar la misma actividad mediante diferentes aproximaciones. Las narraciones son el ejemplo más habitual:

Ejemplo 18 (T1)

(Visionando un cuento que las profesoras narran, presentando y manipulando personajes)

R1: *(¿Qué otras formas tenéis de trabajar el cuento?)*

M1: *.....El mismo cuento está plasmado en láminas....con las láminas se pueden hacer juegos diferentes, se pueden ordenar y desordenar....y también tenemos el cuento que está en la biblioteca de clase y cuando quieren, pueden ir a verlo(VIII, 8)*

(En un análisis preliminar de la actividad “cuento”)

M2: *.....También tenemos las fichas....después las marionetas...*

M1: *Se disfrazan.(III,6).*

M1: *.....Preparamos una ficha en la que ponen algodón dentro del dibujo de una cola (del personaje del cuento(I, 15)).*

Verbalización

Una regla importante que siguen las maestras es la “verbalización”. Una de ellas la manifiesta así:

Ejemplo 19 (T1, I, 4)

(análisis preliminar de la actividad “entrada en la escuela”)

M1: *....Yo supongo que en una escuela que no es de inmersión no se habla tanto, y aquí en cambio decimos: “ponte la bata”, “sácate los zapatos”.....hacemos más énfasis, ¿no?... Cuando les enseñamos a abrocharse los botones les proponemos una rima que quizá no es necesaria en una escuela de no inmersión, “Botón, botoncito, sal del agujerito”, ¿entiendes?*

La verbalización implica “decir” (el input que las maestras proporcionan a los alumnos) y el “hacer decir” (el output, la producción que esperan de los alumnos).

“Decir” y “Hacer decir” incluyen, entre otras cosas:

1. el conjunto de componentes de la lengua (estructuras y vocabulario) que tienen plañificados y que esperan que los niños procesen y produzcan. Con ellas instruyen en los hábitos y regulan las acciones (*cuelga la bata, siéntate*), establecen los marcos de referencia de las actividades (*a la una, a las dos, a las tres, ya podemos recoger*), fomentan la expresión de necesidades y de rutinas a través de la nueva lengua (*quiero jugar a..buenos días...es mía*), etc..

2. La verbalización de las acciones destacadas que están ocurriendo. En el proyecto de ciencias (*está rodando*), el trabajo con los hábitos, en la psicomotricidad:

Ejemplo 20 (T1, VI, 2)

(visionando la psicomotricidad; la maestra pide a los niños que verbalicen la secuencia de acciones que está llevando a cabo otro niño)

R1: *¿Para qué la hacéis esta pregunta? (¿qué hace?)*

M1: *Para que justamente sepan en cada momento.....*

M2: *Ser conscientes de lo que hacen.*

M1:.....*Ser conscientes y que hablen en catalán son dos cosas que van ligadas.*

3. La verbalización de los planes o acciones futuras:

Ejemplo 21 (T2, XI, 1 y 2)

(visionando una secuencia del proyecto de trabajo "La història personal". Una de las maestras està frente a los niños elaborando una papilla y la otra està plasmando los pasos)

R1: *¿Qué estrategias hacéis servir en cada actividad?*

M1: *Pregunto lo que ha de hacerse para que lo verbalizen....Antes de poner el plátano, preguntamos: "¿qué hemos de hacer?"? Esto lo tenemos claro también en los experimentos, por ejemplo, cuando descubrimos un color y tenemos el bote de pintura...¿qué hemos de hacer?....*

4. Las conversaciones que promueven en las diferentes situaciones o actividades: al desayunar (*¿qué llevas?*), en los rincones de juego, como la cocina (*aquí ejerces el rol de compradora y vas mediando la actividad de los alumnos*), en los experimentos de ciencias (*què pasaria si...*), en los proyectos (*cuando era pequeño...*), en los tópicos que proponen los alumnos (*¿qué és lo que nos trae Jorge?*), en las narraciones, etc.

Acceso a la interacción

Las maestras tratan de maximizar su influencia lingüística procurando interactuar con los niños (individualmente o en grupo) en la mayoría de situaciones.

En el rincón de juegos:

Ejemplo 22 (T2, XII,3)

(visionando la interacción de M2 con los niños en el rincón de juego de la cocina)

M1: *Como queremos que aquí interaccionen y que además hablen en catalán, hemos de estar presentes..*

Nuestras observaciones sobre la conducta lingüística de las maestras y de los niños en esta actividad indican que ésta es un contexto privilegiado para que los niños incorporen de manera espontánea el léxico y estructuras del catalán (estructuras verticales).

En la biblioteca:

Ejemplo 23 (T1, VIII, 8)

(visionando la explicación de un cuento)

M1:A veces ves que un niño coge un cuento y oyes que con el dibujo repite la misma estructura. Vas tú y con ayuda se lo explicas otra vez.....

En el desayuno, en el patio de juegos, la comida, los juegos dirigidos, todas ellas son situaciones que aprovechan para interaccionar individualmente con los niños.

Individualización

Con este principio las maestras tratan de interactuar adaptándose a las diferencias individuales, a la diversidad (de carácter, madurez, grado de autonomía, aptitudes, etc.). Un factor fundamental de esta diversidad es la diferente edad de los niños al entrar en la escuela:

Ejemplo 24 (T1)

M1: Hay niños que creemos que están más a un nivel de P2, que no a un nivel de P3 (I, 6, análisis preliminar de actividades)

M1.....que coincide con el calendario.....són los pequeños, (los nacidos) en octubre, noviembre y diciembre(VI, 6, visionando la presentación de un cuento).

Esta diferencias de edad, crean, en opinión de las maestras, diferencias entre los niños, básicamente en la capacidad comunicativa y en el grado de participación en las actividades escolares.

Con objeto de adaptarse a las diferencias entre los niños, las maestras han desarrollado dos subprincipios o reglas de práctica: uno es elaborar una compleja organización que les permita atender, entre las tres, a pequeños grupos o a niños individualmente y, la otra, promover actividades adaptadas a las supuestas competencias de los mismos.

Agrupan a los niños por nivel madurativo, muy dependiente de la edad, aunque no en términos absolutos:

Ejemplo 25 (T1, III, 3)

(análisis preliminar de actividades)

M1: Os explico: de los 47 niños, hemos hecho tres grupos, el A, el B y el C....los hemos agrupado tal como nosotras los vemos, según su nivel madurativo^

M2: Y de adaptación.

Estos tres grupos participan juntos en algunas actividades (fiestas, proyecto, psicomotricidad, ciertos cuentos, etc.) y separados en otras (expresión oral, ciencias, etc.). Las maestras promueven, en general, las mismas actividades pero con adaptaciones diferentes, en especial a los menos competentes. Reglas básicas son: simplificarlas y hacerlas de menos duración, producir un input más adaptado (hablar de forma más pausada y con mayor énfasis en el soporte contextual) y también ajustar el nivel de exigencias a sus posibilidades:

Ejemplo 26 (T1,VII, 15)

(visionado la actividad de expresión oral con el grupo C)

M1: Por la tarde hacemos grupos de dos o tres (con estos niños) y me dirijo a ellos, yo siempre digo, como si fueran un P2, escuela maternal.Coges a estos niños, les enseñas un cuento....yo les doy juguetes y juego con ellos.

Los grupos que establecen son flexibles, en el sentido de que los niños pueden pasar a un grupo de otro nivel en función del ritmo de aprendizaje.

CONCEPCIONES DE LAS MAESTRAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Las concepciones, más o menos explícitas, de las maestras sobre el aprendizaje de la lengua son coherentes con los principios de práctica que aplican. Y no son, como es lógico, nada complicadas ni sofisticadas.

Por una parte debe procurarse la comprensión de los mensajes. Después conviene estimular la producción (ver ejemplo 1)

Entienden la adquisición como un proceso en el que, efectivamente, primero está la comprensión pero en el que la expresión también es importante. En este proceso hacia la asimilación de los componentes de la lengua es importante que los niños produzcan por imitación las estructuras y vocabulario:

Ejemplo 27 (T1, IV, 2)

(visionando la entrada de los niños. M2 está dialogando con ellos a la hora de ponerse la bata e intentando que produzcan la expresión “¿Me ayudas?”)

M2: Intentamos tenerlo un poco claro. Al menos que repita la estructura que más tarde irá adquiriendo por sí sólo.

En la concepción de esta maestra la práctica entendida como producción repetida es el paso hacia la adquisición. Y el programa debe ofrecer muchas oportunidades de práctica para que la adquisición sea efectiva:

Ejemplo 28 (T1, VII, 14).

(Visionado de la expresión oral con el grupo B; R1 comenta que algunos elementos léxicos que aparecen en expresión oral, han aparecido también en los rincones de juego-la cocinita-y en la caja de las sorpresas)

R1:.....¿Consideráis que, por ejemplo, con la cocinita sólo no sería suficiente....para que aprendieran el vocabulario?

M1: No, no es suficiente. Ha de reforzarse con otras actividades.

M2: Y además en pequeño grupo como lo hacemos para que todo el mundo participe.

Otra concepción sobre el aprendizaje de lengua basado en la práctica, es que los niños no pueden procesar muchas cosas a la vez. En este sentido el estímulo a la producción verbal de determinadas estructuras y vocabulario debe hacerse cuando los niños ya han conseguido determinados logros y su mente puede ocuparse en el lenguaje. Es por ello que comentan que a principios de curso, cuando los niños han de adaptarse a tantas cosas, no estimulan este tipo de producción (ver ejemplos 10 y 11).

Entienden la adquisición de la lengua como un proceso que lleva tiempo. Un tiempo que no acaba evidentemente en el primer año ya que el programa está sólo en sus inicios. En este primer año lo más importante es la comprensión. La mayor o menor habilidad de comunicación depende de la madurez inicial de los niños. Cada uno seguirá su propio ritmo y cada uno deber ser estimulado en función de sus posibilidades:

Ejemplo 29

(visionando la participación de los niños en el proyecto, T1 VI,2)

M2: *Hay niños que interiorizan más deprisa que otros..*

(Visionando la sesión de psicomotricidad, T2, X, 8)

M1: *Los niños más pequeños...son niños que a P4 hacen un cambio.....Entonces ya hablan.*

También anticipan por su experiencia aquéllos niños que tendrán dificultades en cursos superiores.

A pesar de que los alumnos necesitan tiempo y disponen de él, lo cierto es que las maestras muestran, como es lógico, sus preocupaciones en el área de la participación de los niños:

Ejemplo 30 (T2, IX, 6)

(análisis preliminar del proyecto)

M1: *Pensamos que sí, que cuesta que los niños intervengan espontáneamente. No has de desanimarte porque si no lo dejarías*

Los principios de práctica con las correspondientes concepciones sobre el aprendizaje de la lengua se inscriben en una concepción general sobre las posibilidades educativas de los niños de esta edad: sobre lo que pueden y deben aprender en este primer año como base para logros posteriores.

Las maestras dan mucha importancia a los hábitos y a la capacidad de autonomía:

Ejemplo 31 (T1)

(análisis preliminar de la entrada en la escuela)

M1: Que los niños sean autónomos, que sepan organizarse en un espacio concreto, dentro del tiempo.....tiempo, espacio y autonomía personal (I, 1).

Ello queda recogido en la siguiente metáfora:

(visionando la actividad “Caja de las sorpresas”)

M1: *Una casa que estamos poniendo los fundamentos. Si los fundamentos son buenos, la casa es buena..... Si ahora en estas edades, no se ponen unos buenos fundamentos, unos buenos hábitos, cuando se quieren unas ventanas muy bonitas, la casa no aguanta(IV,8).*

Hábitos y autonomía son objetivos predominantes de estas maestras y muchas de las actividades que organizan van dirigidas a estos objetivos. Y la consecución por parte de los niños de este objetivo es la condición primordial de los futuros aprendizajes. Es por ésto por lo que hasta que los niños no se aproximan a estos objetivos no les proponen empresas mayores.

La actividad de expresión oral la introducen en el primer trimestre pero no al principio (M2: *“perquè a principi de curs és adaptació del nen, a l'escola i als altres nens).*

Razones similares les llevan a introducir los experimentos de ciencias en el segundo trimestre y el proyecto de trabajo en el tercero:

Ejemplo 32 (T2, X, 1)

(visionando el proyecto)

M1: *Ahora ya son, para mí, niños como si estuvieran en P4. Son niños que han madurado mucho, que nos entienden, que son autónomos.*

M2: *Comparten muchas más cosas y puedes tirar más de ellos.*

Estas concepciones generales sobre el aprendizaje determinan muchas de sus opciones curriculares y, junto con las concepciones específicas sobre el aprendizaje de la lengua, enmarcan los principios de práctica que hemos presentado. No debemos olvidar tampoco la posible influencia en algunas de las opciones de los condicionantes derivadas de los recursos disponibles con relación a variables tales como el número (excesivo) de alumnos.

CONCLUSIONES

Los principios o máximas de enseñanza de la segunda lengua que parecen guiar las acciones de estas dos maestras son: comprensión, lenguaje planificado, contraste contextual, verbalización, acceso a la interacción e individualización.

Son, al menos, los principios de los que tienen mayor conciencia y ésto, creemos que es así, porque implican una dosis importante de planificación. El modelado de las expresiones de los niños (feedback correctivo), que las maestras sin duda producen, no emerge en los diálogos porque no es algo que deba planificarse sino que es más bien resultado de una pura adaptación conversacional.

Estos principios son coherentes con sus propias concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua (comprensión, práctica con producción repetida, adaptación a la capacidad de procesamiento y ritmo de aprendizaje de los niños).

No sabemos, en este momento de realización del proyecto, en qué medida estos principios son idiosincráticos de estas maestras o compartidos por una "cultura de la enseñanza" propia de nuestros programas. Para ésto hacen falta aproximaciones de esta naturaleza con otros maestros del nuestro y de otros contextos. Este es el proyecto en el que estamos embarcados y que nos gustaría desarrollar o compartir con otros investigadores.

DISCUSIÓN

Una serie de cuestiones emergen en un trabajo como éste. Una de ellas es si los principios de práctica anteriores crean condiciones óptimas para la adquisición de la L2 en contextos de esta naturaleza. Para dar una adecuada respuesta a esta pregunta debería comprobarse el grado en que esta aproximación desarrolla la competencia lingüística de los niños. Pero como no hay, probablemente, respuestas absolutas a cuestiones también absolutas, quizá debería observarse cómo los diferentes principios, en el contexto que se aplican, favorecen o dificultan los procesos de participación de los niños en la adquisición simultánea de contenidos y lenguaje.

No hay duda de que, en líneas generales, las máximas observadas coinciden con principios considerados óptimos para la adquisición.

Las maestras intentan asegurar la comprensión de los mensajes, no sólo mediante el soporte contextual sino también con la presencia de eventos predecibles que incluyen formas lingüísticas constantes o con pocas variaciones (input comprensible) (Krashen, 1981).

Procuran facilitar la adquisición mediante la presentación y práctica repetida de “vocabulario” y “estructuras”. Hagège (1996: 68) afirma que “la repetición es un arma contra la dificultad” por cuanto es un elemento facilitador de los procesos de retención de los niños.

Ellis (1992: 245) por otra parte manifiesta que “la producción (de los niños) no debe forzarse sino que deben crearse las condiciones para que se produzca de una manera natural”. Las maestras son flexibles con la producción de los niños aunque quizá esperan que realicen una interiorización mimética de las “estructuras”. La teoría de la adquisición, ciertamente, explica que los niños producen primero expresiones “formulaicas” en las que después introducen variaciones pero no sabemos si las expresiones que producen son necesariamente aquéllas que las maestras tienen planificadas.

Las maestras presentan el mismo “input” en diferentes situaciones o contextos (contraste contextual). Y ello puede ayudar a lo que Cook Gumperz (citado por Scott, 1986, ob. cit.) llama la “lexicalización progresiva del lenguaje”, la progresiva capacidad para el uso del mismo independientemente de la referencia y contexto extralingüístico.

Las maestras planifican situaciones para poder interaccionar individualmente con los niños o en pequeños grupos (acceso a la interacción e individualización). Estos son momentos privilegiados para proporcionar feedback adaptado a cada uno o para que procesen el feedback que proporciona a los compañeros más próximos. Es también un principio óptimo y necesario para la adquisición (Wong Fillmore, 1998) que se ve limitado en este programa por el número excesivo de alumnos a los que atender.

Otro de los principios que parecen óptimos para la adquisición es el que afirma que los aprendices deben poder elegir, iniciar y producir sus propios tópicos. Sólo si usan sus recursos de forma flexible y frecuente irán desarrollando sistemas cada vez más próximos a la lengua objeto (output comprensible) (Swain, 1995). Trabajos realizados en programas de inmersión, ya sean de naturaleza “proceso-producto” o desde la reflexión sobre la práctica, indican que ésto se consigue cuando se plantea un curriculum “comunicativo”, un curriculum en el que el profesor no es tanto un “dispensador” del lenguaje sino alguien “interesado en recibirlo” de sus alumnos (Scott, 1986, ob. cit.), un curriculum en el que predomine un aproximación pedagógica más “centrada en el alumno” que “en el profesor” (Arnau, 1997).

Una de las preocupaciones centrales de estas dos maestras es precisamente la dificultad en conseguir la participación espontánea de los alumnos. Algunas veces dicen que lo consiguen y otras, no. La reflexión sobre esta y otras cuestiones, junto con el conocimiento de soluciones originales que otros maestros están realizando, puede ser el punto de partida para la mejora progresiva de los curriculums.

Como dice Scott (1986, ob. cit.), la revisión de lo que se está haciendo en las clases es una base para la mejora del curriculum. Pero sin un conocimiento de lo que se está haciendo es difícil que la investigación educacional pueda avanzar.

CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN

(texto): indica precisiones introducidas por el transcriptor para comprender mejor el discurso.

.....: indica que se ha suprimido texto entre expresiones.

^: momento de toma de turno por otro interlocutor.

=texto=: expresiones producidas simultáneamente por dos interlocutores en dos turnos sucesivos.

(.....) expresión incomprensible.

REFERENCIAS

- ARNAU, J. (1997) "Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los programas de inmersión al catalán". En Ikastaria-Cuadernos de Educación, *Organización de la Escuela Plurilingüe* (p. 87-110). Donostia: Eusko Ikaskuntza
- BAYLEY, K. y NUNAN, D. (eds.) (1995) *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (1990) "Research on teaching and teacher research: the issues that divide", *Educational Researcher*, 19, 2-11.
- ELBAZ, F. (1981) "The teacher's practical knowledge: Report of a case study", *Curriculum Inquiry*, 7, 43-71.
- ELLIS, R. (1992) *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREEMAN, D. y RICHARDS, J.C. (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAGEGE, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob.
- KASKELA-NORTAMO, B. (1995) "An Overview of Teaching Practices in Swedish Immersion in Finland". En M. Buss i Ch. Laurén (eds.), *Language Immersion, Teaching and Second Language Acquisition* (p. 47-59). Vaasa: University of Vaasa.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LAPLANTE, B. (1993) "Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française", *The Canadian Modern Language Review*, 49: 3, 567-588.
- LAPLANTE, B. (1997) "Reflechir a la langue en immersion", *The Canadian Modern Language Review*, 54, 1, 120-126.
- MARD, K. (1996) "I due ruoli dell'insegnante in un asilo d'immersione". En J. Artigal y Ch. Laurén (eds.), *Immersione linguistica per una futura Europa* (pág. 117-131).
- RICHARDS, J. C. (1996): "Teacher's Maxims in Language Teaching", *TESOL QUARTERLY*, 30, 2, 281-296.
- SALOMONE, A.M. (1992) "Immersion Teacher's pedagogical beliefs and practices: results of a descriptive analysis". En A.E.B. Bernhardt (ed.) *Life in Language Immersion Classrooms* (p. 246-265). Clevedon: Multilingual Matters.
- SCOTT ENRIGHT, D.S. (1986) "Use everything you have to teach English: Provide useful input to language learners". En P. Rigg y D.S. Scott Enright (eds.), *Children and ESL: Integrating Perspectives* (p. 115-162). Washington, D.C.: Ablex.
- 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 H.G. Widdowson* (p. 125-144). Oxford: Oxford University Press
- WONG FILLMORE, L. (1998) "Adquisición de la Segunda Lengua en las escuelas: lo que es óptimo, lo que no lo es", *II Encuentro Internacional sobre la Adquisición de las Lenguas del Estado*, Universidad de Barcelona (artículo no publicado).
- WOODS, D. (1996) *Teacher cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.