

## **Enseñando historia ¿enseñamos lengua? La integración de la lengua y las áreas del currículum en programas de inmersión**

**Matilde Sainz Osinaga  
M<sup>a</sup> Pilar Sagasta Errasti  
Universidad Mondragon  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

### **III JORNADES INSTITUT EUROPEU DE PROGRAMES D'IMMERSIÓ, Barcelona 2004**

En este trabajo se usará el masculino como genérico, es decir, incluirá a mujeres y a hombres. No usaremos, por lo tanto, duplicaciones (“alumnos, -as”, “alumnas y alumnos”, etc.), ni otros recursos como la arroba ([alumn@s](mailto:alumn@s)), etc. Es responsabilidad de quien lee estas líneas no olvidar la presencia de las mujeres dentro del genérico.

#### **Introducción**

Este trabajo pretende recoger los aspectos más importantes que definen algunas de las condiciones que debe reunir el trabajo conjunto de la lengua y otra área de conocimiento del currículum, en este caso de la historia, cuando trabajamos con alumnos con una competencia lingüística limitada. La discusión se podría centrar en las dos preguntas que se puede hacer el propio enseñante: ¿sirve la historia para aprender lengua? y ¿me puedo servir de la lengua para que los alumnos aprendan historia? La respuesta a estas dos preguntas no es simple, ya que para que fuera afirmativa en los dos casos, deberíamos matizar bastante. Para responder a dichas preguntas nos hemos fundamentado en los recursos didácticos y, sobretodo, en las estrategias de interacción que utiliza un profesor de una escuela de primaria de Gipuzkoa al impartir una clase de historia en 6º curso de Educación Primaria, en un programa de inmersión. Tanto la metodología que utiliza como la forma de interactuar con sus alumnos, nos han servido para analizar las condiciones didácticas en las que los alumnos están inmersos y, también, para sacar algunas conclusiones que consideramos importantes, para los

maestros que trabajan con niños con competencia lingüística limitada y que optan por realizar el currículum en esa lengua.

## **1. Marco teórico**

### **1.1 La integración de la lengua y las otras áreas del currículum**

La necesidad de integrar la enseñanza de la lengua en las otras áreas del currículum (ciencias sociales, matemáticas...) surge, principalmente, en aquellos contextos donde la lengua de instrucción no se corresponde con la lengua familiar de los escolares (Richard-Amato y Snow, 1992; Crandall, 1993; Mohan et al. 2001), es decir, en situación de inmersión. En dichos contextos se ha observado que, para poder construir conocimientos en las áreas en cuestión, es imprescindible incidir en aspectos lingüísticos, ya que la lengua vehicula los contenidos del área y la comprensión es previa a la construcción de conocimientos.

Ahora bien, integrar la lengua y las áreas del currículum no significa únicamente *impartir* las clases en la lengua objeto de aprendizaje, no es suficiente que la lengua en cuestión sea el medio de instrucción. La investigación desarrollada en los modelos de inmersión ha puesto de manifiesto que para desarrollar altos niveles de competencia comunicativa en una lengua, es necesario crear contextos de aprendizaje donde se puedan negociar, tanto el significado como la forma de los contenidos lingüísticos, para poder comprender y expresarse. (Swain, 1985, Kowal y Swain, 1987). La metodología utilizada en los modelos de inmersión ha demostrado ampliamente que garantiza la negociación del significado, de ahí que los alumnos de inmersión desarrollen altos niveles de comprensión (Cummins y Swain, 1986; Genesee, 1987; Gabiña et al. 1986). Sin embargo, la investigación ha puesto de relieve que la negociación de la forma es un reto que los modelos de inmersión deben afrontar (Swain, 1985, Kowal y Swain, 1987, Lyster, 1999).

La negociación de la forma, por otra parte, lleva implícita la necesidad de dar a los escolares la oportunidad de producir textos orales y escritos, porque la producción a diferencia de la comprensión, implica una elaboración sintáctica y no meramente un procesamiento semántico. Sin embargo, las observaciones realizadas en las aulas de inmersión muestran que los docentes dominan gran parte de la conversación en el aula y que las producciones de los escolares a menudo se limitan a respuestas a las preguntas del docente, producciones que, por otra parte, normalmente son muy breves (Swain, 1985). Por lo tanto, se hace necesario un replanteamiento de la didáctica en los modelos de inmersión.

Trabajar la lengua a través de los contenidos del currículum, como señalábamos anteriormente, y fomentar una aproximación pedagógica más centrada en el aprendizaje (Arnau, 1997), serían dos estrategias que podrían maximizar el potencial de los modelos de inmersión. La primera estrategia implica la planificación sistemática de los objetivos lingüísticos en relación a los contenidos del área del currículum en cuestión (Snow, Met y Genesee, 1987). Dicho de otro modo, al planificar los contenidos del área que se pretenden trabajar, es necesario analizar qué contenidos lingüísticos necesitarán los escolares para poder comprender, expresar y construir nuevos conocimientos en el área en cuestión. También se pueden aprovechar los contenidos del área para trabajar

aspectos lingüísticos, que aún no siendo necesarios en relación al contenido del área, sí sean compatibles con dicho contenido y sirvan, de este modo, para trabajar aspectos que hayamos detectado en los textos orales o escritos de los escolares de inmersión.

Este trabajo integrado de la lengua y de las áreas del currículum, por un lado demanda una labor de coordinación de los profesores de lengua y de las otras áreas del currículum y, por otro, implica a los profesores de las áreas en el desarrollo de la competencia que el alumno debe adquirir en la lengua objeto. En este sentido, podríamos afirmar, al igual que lo hace Genesee (1993), que en los modelos de inmersión, todos los profesores que imparten el currículum son profesores de la lengua objeto. Dicho de otro modo, que en un modelo de inmersión la consecución de los objetivos educativos no es solo responsabilidad de los docentes que imparten la lengua objeto de aprendizaje, sino de todo el equipo de centro implicado en el desarrollo del currículum. Como manifiesta Laplante (2000) el alumno de inmersión debe realizar una doble tarea, además de apropiarse de los contenidos científicos (en matemáticas, ciencias sociales...) debe apropiarse también del lenguaje científico que se utiliza para transmitir dichos contenidos. Por lo tanto, difícilmente se pueden construir conocimientos en el área en cuestión, sin reparar en los contenidos lingüísticos que el área precisa.

En relación con una aproximación pedagógica más centrada en el aprendizaje a la que aludíamos anteriormente, Laplante (2000) aboga por crear contextos comunicativos de carácter interactivo, donde el punto de partida sean los conocimientos previos de los escolares, tanto en relación al área de conocimiento en cuestión como a las habilidades lingüísticas. Un contexto de estas características daría a los escolares la posibilidad de usar la lengua de manera significativa y de construir conocimientos tanto lingüísticos como científicos.

## **1.2 ¿Qué aspectos de la lengua se trabajan conjuntamente con cada área de conocimiento?**

Los autores que hablan de la metodología en la que la lengua y las áreas del currículum se integran diferencian claramente las características propias de cada área a trabajar (entre otros, Carrasquillo & Rodríguez, 1996; Laplante, 1993; Plazaola & Leutenegger, 2003; Sainz Osinaga & Bilbatua, 1998; Serra, 2004). Así no será lo mismo integrar la lengua con las matemáticas, con las ciencias de la naturaleza o con las ciencias sociales. Sabemos que el área del currículum definirá no solamente el léxico, como a veces se ha dado a entender, sino otros muchos contenidos discursivos y lingüísticos que harán que las áreas se diferencien unas de otras. Para comprender mejor la relación de la lengua con cada área de conocimiento introducimos algunos ejemplos.

Si se trabaja, por ejemplo, el área de las ciencias de la naturaleza tenemos que comenzar por definir su función dentro del currículum. Así, tal y como lo definen algunos autores, esta área de conocimiento es, fundamentalmente, un espacio para describir y explicar el mundo. Es el camino para comprender el mundo a través de modelos observables y de la aplicación de estos modelos en el conocimiento por medio de la observación, de la formulación de hipótesis, y de la imagen y de la realización de experiencias que incluyen la medida y la evaluación de los resultados. La ciencia es una actividad, no una recepción pasiva de hechos. Desde este punto de vista la integración de la lengua con las ciencias de la naturaleza determinará el tipo de contenidos discursivos que se pueden

trabajar conjuntamente, es decir, el tipo de textos que el alumno deberá aprender a usar tanto oral como por escrito, mientras desarrolla las competencias pertinentes en el área de ciencias. Así deberá aprender a usar textos tales como: la descripción de procesos y la exposición, fundamentalmente, valiéndose de esquemas, dibujos, gráficas, apuntes, etc. Deberá aprender a predecir, categorizar y también a hacer inferencias; a observar, a clasificar, a dar cuenta de lo que observa; a secuenciar a sintetizar, a justificar, etc. (Carrasquillo & Rodríguez, 1996). Y todo ello por medio del lenguaje.

En relación a las matemáticas y su aprendizaje a través de una segunda lengua, existe una creencia ampliamente extendida de que la lengua no juega un papel tan importante como en el caso, por ejemplo, de las ciencias sociales (Dale y Cuevas, 1992). Sin embargo, para poder afrontar las matemáticas con éxito, los alumnos deben familiarizarse con aspectos como los conectores lógicos que caracterizan a los textos de matemáticas y se utilizan para desarrollar y establecer relaciones entre ideas y conceptos abstractos. Deben identificar además si las relaciones que se establecen son de igualdad, contradicción, causa y efecto, o si se trata de secuencias cronológicas o lógicas. Además los textos son conceptualmente densos y contienen una gran cantidad de vocabulario técnico cuyo significado es muy preciso. Si a estas características lingüísticas de los textos añadimos el contenido matemático que abarcan los mismos, entenderemos que los alumnos con poca experiencia en conceptos, procesos y aplicaciones matemáticas tienen verdaderas dificultades para construir aprendizajes en el área de las matemáticas cuando éstas se vehiculan a través de la segunda lengua. Parece ser, además, que hay una estrecha relación entre destrezas lectoras y resultados académicos en matemáticas, y que esta relación es mayor en el caso de alumnos con un nivel de competencia lingüística limitada (Dale y Cuevas, 1992). Por ello es muy importante que los alumnos tengan oportunidad de hablar de matemáticas y de escribir sobre las mismas.

Si se trabajan las ciencias sociales, tal y como es el caso que mostramos en este trabajo, podemos encontrar distintas dificultades a las encontradas en el área de las ciencias de la naturaleza. Los estudios sociales desarrollan el pensamiento crítico necesario para tomar decisiones sobre cuestiones que afrontan los mismos alumnos, ante la sociedad y ante el mundo. Las áreas sociales representan contenidos y conceptos desde varias disciplinas: la historia, la geografía, la filosofía, la economía, las ciencias políticas, la antropología y la sociología. Para algunos autores la naturaleza acumulativa de las ciencias sociales con frecuencia crea situaciones en las que los alumnos con un nivel de competencia lingüística limitado pueden tener lagunas en la comprensión de conceptos o ideas, ya que puede que no hayan tenido una instrucción previa o un conocimiento previo, o incluso también, porque no han desarrollado todavía las suficientes estrategias cognitivas en la lengua objeto. La literatura sobre ciencias sociales recogida por Carrasquillo y Rodríguez (1996) (Crandall, 1987; Ovando & Collier, 1989; Short, 1994) apunta algunas de las dificultades que puede encontrar el alumno con competencia lingüística limitada: la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales puede que no tenga un desarrollo adecuado en clase, si no se tienen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos; el contenido de las ciencias sociales puede variar de un país a otro, por lo que se tendrá en cuenta la instrucción que hayan recibido los alumnos que se hayan incorporado recientemente a la escuela; los materiales escritos sobre las ciencias sociales suelen presentar frecuentemente dificultades para los alumnos con nivel lingüístico bajo o medio; puede que la terminología de las ciencias sociales sea desconocida para el alumno, etc. Hay autores que afirman que el alumno realiza operaciones cognitivas similares, comunes a todas las áreas de las ciencias

sociales (Abrams, 1993 in: Carrasquillo & Rodríguez, 1996), tales como: comprender las relaciones de causa-efecto, comparar y contrastar; recoger, organizar e interpretar datos; realizar hipótesis y realizar inferencias.

### **1.3. La evolución de la investigación sobre didáctica. ¿Por qué nos interesa comprender lo que sucede en el aula?**

La experiencia nos ha demostrado que la calidad del instrumento didáctico (la secuencia didáctica, el libro de texto, etc.), aunque sí es necesaria, no es un elemento suficiente para una buena intervención didáctica. La didáctica también ha evolucionado y para comprender mejor el sentido que tiene el análisis de las intervenciones en clase, siendo éste el objeto principal de este trabajo, nos adentraremos un poco en el recorrido que la didáctica ha realizado en los últimos años.

Es conocido por todos los formadores de formadores que la formación de buenos profesores es una tarea muy difícil. La mayoría de nosotros estaremos de acuerdo cuando decimos que un maestro se forma cuando es responsable de una clase y aprende a interactuar con los alumnos en la práctica del día a día. Esta práctica, este aprendizaje será más profundo y más consciente si ese maestro puede contar con la ayuda de una persona que le observa en la clase y comparte con él su forma de intervenir en ella. Esta reflexión sobre su forma de interactuar con los alumnos puede llevar al maestro a mejorar su intervención en clase.

La didáctica de la lengua y también la didáctica de otras áreas ha realizado también su recorrido histórico, tal y como lo hemos señalado. Si observamos el recorrido de la didáctica de la lengua podemos distinguir en el tiempo tres momentos diferentes, en cada uno de ellos se ha puesto la atención en un objeto distinto.

En un primer momento se puso la atención en la metodología y en esta época los materiales didácticos eran el objeto de estudio por excelencia; la formación del profesor se focalizó en la formación sobre las metodologías y los materiales didácticos, esta formación garantizaba que la intervención didáctica fuera exitosa. Había profesores que realizaban sus propios materiales y otros que optaban por utilizar materiales estandarizados, es decir, libros de texto. En esta época la didáctica de la lengua se diferenciaba por la metodología empleada, entendida ésta como el soporte didáctico. Pero el resultado de la utilización de la misma metodología no resultaba ser el mismo, ya que se observó que utilizando los mismos materiales se podían obtener distintos resultados.

En un segundo momento, la investigación intenta ir más lejos y focaliza su atención en los resultados de los alumnos, en los aprendizajes realizados, en el producto. Así tenemos las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje del alumno. Para ello se toman el pretexto, o texto producido por el alumno antes de la intervención didáctica, y el postexto, o texto producido por el alumno después de la intervención didáctica. Las diferencias encontradas en el análisis de ambos textos dan como resultado los aprendizajes realizados por el alumno.

En un tercer momento, que es el momento en el que nos encontramos, se intenta conocer mejor lo que sucede en el aula durante la intervención didáctica, conocer mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello algunos autores se basan en el análisis de las interacciones que se producen entre los tres elementos que conforman el triángulo didáctico (Chevallard, 1985): el profesor, el alumno y el objeto de enseñanza-aprendizaje, en este caso la lengua y el conocimiento del medio. El estudio de las

interacciones en clase no es tarea fácil, ya que concurren muchos factores y, además, estas interacciones se producen de forma dinámica.

En relación con un nivel de concreción más detallado sobre las formas de observar las interacciones que se pueden dar en una clase, creemos que los parámetros para su análisis pueden ser de diferentes categorías. Así, algunos autores enfocan su interés en aquellas interacciones que sirven para ayudar a los alumnos a construir un conocimiento conjunto. Este enfoque es también válido para las clases de programas de inmersión. Pero no debemos olvidar que los programas de inmersión abarcan otro desempeño importante: el enseñar a usar la lengua segunda en contextos sociales diferentes y variados. Es por ello que en nuestra propuesta de análisis integramos también las aportaciones de otros autores que han observado dichas interacciones en clases de programas de inmersión. Estamos, además de acuerdo en que las diferentes maneras de intervenir en clase influyen en el modo de usar y aprender la lengua (Laplante, 1997). Es decir, que no todo tipo de intervención incide de la misma manera en el aprendizaje y uso de la lengua.

#### **1.4 Aspectos didácticos. La secuencia didáctica sobre la historia.**

En este apartado presentamos el marco didáctico que el profesor ha utilizado. El profesor que hemos observado en clase ha utilizado una secuencia didáctica del libro de texto editado en euskara por la editorial Anaia/Haritz (1999). Dicho libro de texto comprende dos tomos, uno que se refiere al área de Conocimiento del medio (Ingurunearen ezagutza 6), y el otro que se refiere al área de la Lengua (Euskara 6). Ambas áreas de conocimiento están interrelacionadas, de tal forma que la unidad del Conocimiento del medio “Aprendemos a conocer hechos históricos” está relacionada con la unidad “Narramos historias” del área de Lengua. Las interacciones que analizamos en este trabajo son las correspondientes a la introducción de ambas secuencias.

Las unidades están organizadas en secuencias didácticas (Sainz Osinaga & Bilbatua, 1998). He aquí los pasos comunes que comprenden todas las secuencias didácticas que conforman los libros de texto ya mencionados: 1) *Presentación y planificación del proyecto* (para qué y para quién escribiremos el texto, sobre qué vamos a escribir o a hablar). 2) *Recogida de información sobre el tema a tratar*. En este punto se trabajan específicamente los contenidos correspondientes al conocimiento del medio. 3) *Análisis de modelos* (cómo se escribe ese tipo de texto, cómo se hace una exposición oral, cómo se participa en un debate, etc.). En esta fase se observan los textos a diferentes niveles: a nivel de contextualización (quién ha escrito, para quién, con qué motivo, dónde se ha publicado), a nivel de organización del texto, a nivel de textualización (los organizadores textuales, las retomas anafóricas, las modalizaciones) y también se incluye el trabajo sobre otras unidades lingüísticas. En esta fase se trabajan los aspectos de la lengua necesarios para que el alumno sea capaz de producir con éxito el texto que forma parte del proyecto y que se ha consensuado en el primer paso de la secuencia didáctica, en este caso la narración histórica. 4) *Elaboración de una lista de control* en la que se recogen los aspectos a tener en cuenta para producir el texto final con éxito (aspectos contextuales, textuales, de contenido, etc.). Esta lista de control tiene diferentes objetivos: actúa como control externo al alumno (Schneuwly & Bain, 1998), actúa como un instrumento de consenso sobre lo que el profesor le va a pedir que realice al alumno y actúa también como guía para revisar y mejorar la última producción del

alumno. 5) Primera producción del texto según la lista de control. 6) Evaluación y revisión del texto según la lista de control y, en su caso también, según las producciones de los otros alumnos (éstas también pueden servirle al alumno como control externo para mejorar su propia producción) (Schneuwly & Bain, 1998). 7) Realización del proyecto.

Las interacciones en el aula que son objeto de estudio en este trabajo las hemos extraído de una clase en la que se estaban trabajando ambas secuencias didácticas: **“Narramos historias”** y **“Aprendemos a conocer hechos históricos”**. A continuación describimos dichas secuencias didácticas.

#### - **“Narramos historias”**

El objetivo comunicativo o proyecto de esta secuencia es el siguiente: Escribir una narración sobre un acontecimiento histórico. Los objetivos son dos: Comprender textos referidos a la historia (comprender la evolución del tiempo y comprender la relación entre los distintos hechos históricos) y saber escribir textos sobre historia teniendo en cuenta el tiempo histórico y las relaciones de causa y consecuencia.

La secuencia didáctica comprende diferentes talleres que se distribuyen de la siguiente manera: 1er taller: Presentación del proyecto y planificación del trabajo. En este taller el alumno conocerá los aprendizajes que va a realizar, el proceso didáctico que llevará a cabo y compartirá con sus compañeros los conocimientos previos que tiene sobre la historia. 2º taller: Análisis de modelos y reflexión sobre textos narrativos sobre historia escritos por otras personas. En este taller el alumno trabajará el texto narrativo histórico y el texto narrativo fantástico; establecerá diferencias entre ambos. También realizará ejercicios de observación e identificación en distintos textos del tiempo histórico y la forma de expresarlo, para ello trabajará los organizadores textuales de tiempo y también los tiempos del verbo (presente y pasado). Además trabajará sobre las causas y sus consecuencias en los acontecimientos históricos y la forma de expresarlos. Por último recogerá en una lista de control los aspectos que se han trabajado y que conforman las características más significativas del texto narrativo histórico. 3er taller: Práctica libre: se denomina así a la realización del primer borrador sobre el proyecto que consiste en escribir un texto narrativo histórico. 4º taller: Realización del proyecto y adecuación al destinatario.

#### -**“Aprendemos a conocer hechos históricos”**.

A modo de introducción de la secuencia didáctica se le presentan al alumno los contenidos que aprenderá y la forma en que realizará dichos aprendizajes.

- *¿Qué vamos a aprender en esta secuencia?* (Cuáles son las fuentes de información que se utilizan para conocer los hechos de la historia, cuáles son las eras de la historia, aprenderemos a interpretar y a realizar cronogramas que nos ayuden a representar el tiempo, conoceremos a algunos personajes importantes de la historia...)
- *¿Qué haremos para ello?* (Leeré textos históricos para conocer cómo se organiza la historia y cómo se distribuyen los hechos históricos, leeré textos para conocer cómo vivían los habitantes de la era antigua, investigaré para conocer las relaciones que tuvieron los vascos con otros pueblos, organizaré un cronograma sobre la Era

Moderna, participaré en un taller para conocer a algunos personajes interesantes de la Edad Contemporánea, etc.

- *Los conocimientos previos del alumno:* El alumno coloca en un cronograma los hechos históricos que se le proporcionan en una lista.
- *Ha habido muchos cambios en la historia:* los descubrimientos y sus consecuencias, las guerras, los imperios...
- *Investigamos sobre los acontecimientos antiguos:* ¿Cómo podemos conocer que sucedió hace muchos años? ¿Cómo se mide el tiempo histórico?...
- *Repaso de las diferentes eras de la historia:*
  - *La vida en la Edad Antigua:* ¿Cómo nos ha llegado esta información? ¿Cómo vivían estos habitantes?
  - *Idem con las demás eras de la historia.* En cada una de ellas se le propone al alumno actividades diferentes (lectura de textos, visitas a museos, participación en talleres, etc.)

## **2. Metodología**

En este apartado haremos referencia a las características del centro donde hemos desarrollado este estudio, a las características del aula que hemos observado, al procedimiento utilizado para la recogida de los datos y a los criterios que hemos seguido para el análisis de los datos, para pasar finalmente a dicho análisis.

### **2.1 Características del centro donde se ha desarrollado este estudio**

El profesor y el grupo de alumnos a los que nos referimos en este trabajo pertenecen a un centro de enseñanza público situado en el Alto Deba, en la provincia de Gipuzkoa. En dicho centro el euskara es la lengua vehicular de las áreas del currículum, exceptuando las áreas de Lengua Castellana y Lengua Inglesa, por lo que todos los alumnos en ese centro estudian en euskara a lo largo de toda la educación obligatoria. En relación a la lengua de procedencia de los alumnos, debemos señalar que el 52% de los alumnos tienen el euskara como primera lengua y el 48% el castellano. Sin embargo, como la incorporación a los centros escolares se produce a edades muy tempranas y como ha aumentado el número de alumnos vasco hablantes en dicho centro, actualmente los alumnos de ambas lenguas están mezclados en las mismas aulas.

En relación al nivel escolar de este grupo de alumnos que hemos observado, hemos de señalar que se trata de 16 alumnos de sexto de Educación Primaria, de 12 años de edad, 9 chicos y 7 chicas.

### **2.2 Recogida de datos**

Los datos que vamos a analizar se obtuvieron a partir de grabaciones audiovisuales que realizamos en sesiones ordinarias de clase.

### **2.3 Criterios para el análisis de las interacciones en el aula**

Para analizar las interacciones que hemos observado en clase hemos creado una tabla en la que hemos recogido los distintos aspectos a tener en cuenta para el análisis de dichas



interacciones. En ella hemos recogido distintas propuestas tal y como detallamos en el mismo cuadro. Somos conscientes de que algunos indicadores se repiten en las diferentes propuestas. Aún así hemos considerado interesante presentarlos en su totalidad, ya que podemos observar entre ellos matices distintos. Si observamos, por ejemplo, la propuesta de Coll y Onrubia (2002) (1ª casilla del cuadro) que se refiere, principalmente, a la ayuda que ofrece el profesor para la construcción del conocimiento escolar y la propuesta de Carrasquillo y Rodríguez(1996) y otros autores (4ª casilla del cuadro), que se centran más en la forma de andamiar el aprendizaje de los alumnos con competencia lingüística limitada, podemos encontrar algunos matices diferentes, aunque las estrategias que se describen son muy similares. Esta similitud en las propuestas nos hace ver que las propuestas de intervención didáctica orientadas a los programas de inmersión son también adecuadas para cualquier otro grupo escolar.

¿Qué queremos conocer?	¿Con que objetivo?	Indicadores: Estrategias utilizadas por el profesor y por el alumno
<p>1.¿Cómo ayuda el profesor a los alumnos a construir significados? (Coll &amp; Onrubia, 2002).</p>	<p>Para ayudar al alumno a que construya los conocimientos de las diferentes áreas del currículum.</p>	<p><b>A. Estrategias discursivas al servicio de la exploración y activación de los conocimientos previos de los alumnos.</b>            -El recurso al marco social de referencia            -El recurso al marco específico de referencia            -El recurso al contexto extralingüístico inmediato            -La demanda de información a los alumnos  <b>B. Estrategias discursivas al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje por parte de los alumnos.</b>            -El uso de los metaenunciados (lo que vamos a hacer ahora...)            -La incorporación de las aportaciones de los alumnos al discurso del profesor            -La caracterización del conocimiento como compartido (habíamos dicho que; recordad que hacíamos para...)  <b>C. Estrategias discursivas al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas, más expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje.</b>            -La reelaboración de las aportaciones de los alumnos (corregir errores, ambigüedades e incomprensiones...)            -La categorización y etiquetado de determinados aspectos del contenido o del contexto (lo que vosotros llamáis redondo es una circunferencia...)            -Los cambios en la “perspectiva referencial” utilizada para hablar de contenidos (fijaros en esto de aquí...)            -La abreviación de determinadas expresiones (en este mapa cada centímetro corresponde a un kilómetro real = el mapa esta a una escala de 1:100.000)            -La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis.</p>
<p>2. ¿Cómo ayudar a los alumnos a que se integren en el grupo? (Genelot &amp; Tupin, 2001; Mercer, 1997)</p>	<p>Para incidir en la autoestima, en la emocionalidad y en la motivación de los alumnos.</p>	<p>Implicar a los alumnos autóctonos y a los emigrantes en trabajos: ¿cómo facilitan los profesores o los materiales que se utilizan por medio de las actividades que se proponen?:            -Respecto a la organización del espacio            -Respecto al rol del profesor-a            -Respecto al reparto de las tareas            -La dinámica de grupo            -El liderazgo y el reparto de poder            -La toma de decisiones            -La ayuda que se le proporciona al alumno con nivel bajo: ¿se focaliza la ayuda en estos alumnos?            ¿Se tiene en cuenta la identidad del alumno-a?            -Los alumnos de algunas culturas no están acostumbrados a que los profesores les hagan preguntas (los indígenas americanos y los asiáticos, p.e.).            -Los alumnos, según el género, tienen diferentes oportunidades de participar: los profesores preguntan más a los niños que a las niñas.            -Los estudios realizados con diferentes etnias demuestran que a los niños-as de diferente color se les da diferentes oportunidades de participar en clase.</p>

<p>3. ¿Qué estrategias utiliza el profesor para dinamizar las interacciones en clase cuando la lengua de la escuela es la L2 del alumno?</p> <p>(Biain, 1996; Tough, 1987)</p>	<p>Para ayudar al alumno a comunicarse en su L2</p>	<p><b>-El profesor como partícipe en la conversación y como dinamizador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir los conocimientos con los alumnos</li> <li>• Dar respuesta a las necesidades comunicativas de los alumnos</li> <li>• Interpretar lo que el alumno quiere decir</li> <li>• Completar los enunciados incompletos del alumno</li> <li>• Estimular a los alumnos para que entablen conversaciones entre ellos</li> <li>• Orientar las interacciones entre los alumnos</li> </ul> <p><b>-El profesor como modelo de hablante y como corrector</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor-a adecua su lengua pero sin empobrecerla</li> <li>• En la corrección fijarse más en el significado que en la forma</li> </ul> <p><b>-Estrategias para dar modelos y corregir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos indirectos: para que el alumno relacione el significado con la forma.</li> <li>• Actividades directas: para facilitar la comprensión, para ayudar a la comprensión o a la producción: formular preguntas cada vez más difíciles. Para facilitar la expresión.</li> <li>• Actividades para ayudar a dar respuesta: modelado, inducción (recordar el inicio de la palabra), imitación (se le proporciona el modelo indirecto: ¿cuál quieres, el negro o el rojo?).</li> <li>• Conversaciones cortas: paráfrasis o prolongación, alargar o añadir información, integración de los enunciados del alumno en los del profesor.</li> </ul> <p>Ayudar a construir enunciados más largos y más complejos: estrategias de orientación (¿Qué sucede aquí?),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estrategias facilitadoras (para completar, para focalizar la atención, para guiar), estrategias de información, estrategias para finalizar (señales para terminar o cambiar de actividad).</li> </ul> <p><b>- Diferentes usos de la lengua (Tough, 1989)</b></p>
<p>4. ¿Cómo ayudar al alumno a que construya sus conocimientos en las áreas del currículum utilizando la L2? La integración de los contenidos (ciencias sociales) y la lengua. (Carrasquillo &amp; Rodríguez, 1996; Coelho, 1998; Laplante, 1993).</p>	<p>Para posibilitar la realización exitosa del currículum en una lengua que no domina el alumno.</p>	<p><b>-Estrategias utilizadas por el profesor antes de la intervención:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del léxico: a) los alumnos presentan su lista sobre el léxico relacionado con el tema a tratar del área de conocimiento correspondiente; b) los alumnos contextualizan el léxico; c) los alumnos completan con la ayuda del profesor o de otros alumnos el léxico.</li> </ul> <p><b>-Estrategias utilizadas mientras la intervención:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor utiliza las informaciones conocidas por el alumno</li> <li>• El profesor enfatiza en las relaciones que existen entre las ideas</li> <li>• Crea expectativas de aprendizaje</li> <li>• Cuida la presencia de diferentes culturas</li> <li>• Relaciona el contenido con el alumno, no al contrario.</li> <li>• Invita al alumno a que realice hipótesis</li> <li>• Invita al alumno a que haga comparaciones</li> <li>• Facilita la adquisición de nuevos conocimientos</li> <li>• Relaciona la experiencia y la vida del alumno con los conocimientos que expone</li> <li>• Utiliza la información del alumno</li> <li>• Ofrece oportunidades de comunicar los contenidos por diferentes vías: oral, escrita, plástica, física...</li> <li>• Da oportunidades a los alumnos para que expongan sus conocimientos previos.</li> <li>• Sintetiza, contextualiza, completa las ideas...</li> <li>• Crea foros de debate sobre las diferentes formas de conocer la historia</li> <li>• Da modelos y ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje</li> <li>• Crea espacios para el fomento del pensamiento crítico y las diferentes estrategias para llegar a él.</li> </ul>

## 2.4 Análisis de las interacciones observadas en el aula

Tal y como hemos dicho, hemos elegido para este trabajo las interacciones que se han observado durante la fase inicial de la secuencia didáctica “Aprendemos a conocer hechos históricos”. En ella el profesor, valiéndose de una tabla confeccionada por él mismo y colgada en la pared, a la vista de todos los alumnos, intenta mediante el diálogo con sus alumnos completar dicha tabla valiéndose de los conocimientos que ya poseen los alumnos sobre la historia.

Como se ha dicho, para el análisis de los diálogos registrados en la clase, hemos procedido a un análisis completo de las interacciones y hemos observado, que al hilo de la conversación, existen cortes claramente definidos que se corresponden con el cambio de perspectiva referencial que introduce el profesor.

Así, por ejemplo, en una primera fase, el profesor invita a los alumnos a definir lo que es un hecho histórico. Una vez que cree haber conseguido su objetivo, cambia de perspectiva referencial formulando otra pregunta, en este caso sobre los lugares en los que podemos encontrar las informaciones sobre la historia y así sucesivamente.

Estos cortes o cambios de perspectiva referencial los hemos utilizado para crear unidades de análisis de los diálogos que analizamos a continuación.

*-Comienzo de la secuencia didáctica.* Se distinguen en la intervención del profesor dos objetivos diferenciados: en un primer lugar introduce el tema objeto de enseñanza-aprendizaje y en segundo lugar, el profesor intenta por todos los medios aclarar con los alumnos el concepto de historia:

(1) *Prof: Este es el tercer proyecto en este curso, en este ciclo, en 5º y 6º, el de cuantos será, el último, ¿no?, el 6º, hemos realizado ya seis proyectos. Y como veis, tiene por título “Narrando la historia”. Entonces, antes de ir a vuestros pupitres, nos reuniremos aquí, en círculo, tal y como lo hacemos siempre para conocer y contar lo que sabemos. Yo, a ver, os tengo que comentar una cosa: tenemos un tema en el área de lengua que se llama “Narrando la historia”. Y luego, tenemos en el libro de texto del área del conocimiento un tema relacionado con este: “Investigando la historia”. Trabajaremos con los dos libros, tal y como lo hacemos otras veces. Nosotros aquí trabajaremos algunas cosas, analizaremos diferentes tipos de textos: cómo son los textos históricos, cómo son los textos fantásticos y luego iremos viendo si aparecen aquí... (el profesor señala el póster que está colocado en la pared). Después veremos algunos xxx: aparecen los egipcios, aparecen no se quienes... Y luego si queréis hacer la pregunta de ayer: (...) Ahora no necesitáis nada, solamente, que vayáis diciendo cosas sobre las preguntas que aparecen aquí (señala el póster), ¿vale? “Narrando la historia”. La primera pregunta, aquí en el espacio “explicando nuestros conocimientos previos” se nos pregunta que es un hecho histórico, ¿verdad?. Yo antes que esto os diría, aquí no pone así... Vosotros habéis oído muchas veces la palabra “historia”, ¿verdad? Pensar un poco, a ver: ¿qué es la historia para vosotros? A ver, qué sacamos entre todos sobre lo que es historia; no sobre lo que es un acontecimiento histórico, sino sobre la propia historia. Iremos poniéndolo ahí, “Narrando la Historia”. A ver, ¿qué será la historia?.*

(2) *Alum1: Pues que sucede algo.*

(3) *Prof: Qué ha sucedido algo. Algo que ha sucedido.*

(4) *Alum2: Que ha sucedido antes (lehen).*

(5) *Prof: Que ha sucedido antes. Por ejemplo, os pondré una pregunta sencilla, ¿eh?. Algo que ha sucedido puede ser, que ayer siendo lunes tuvimos clase. ¿Eso sería historia?*

(6) *Alum3: Algo que ha ocurrido hace mucho (aspaldi).*

- (7) Prof: Algo que ha ocurrido hace mucho puede ser que fuimos a Zaragoza de viaje, ¿eso es historia para vosotros? No.
- (8) Alum2: Algo que ocurrió antaño (aintzina).
- (9) Alumx: La guerra
- (10) Prof: hace mucho tiempo. Algo que ha ocurrido hace mucho tiempo. Merkel ha dicho una guerra. Bueno ahora iremos de aquí a la historia, tal y como lo que habéis dicho vosotros, ¿no? Algo que ha ocurrido, hace tiempo (lehen), algo que ocurrió hace mucho tiempo (aspaldi), algo que ocurrió en antaño (aintzina) y luego una guerra.
- (11) Alumx: Una guerra
- (12) Prof: Para vosotros es una guerra, vale. A medida que avanzamos en el tema iremos viendo si en realidad las guerras son o no son o por que le llamamos a algo o a un acontecimiento “acontecimiento histórico”. ¿Qué mas? ¿Qué es acontecimiento histórico? Yo creo que el tema os va a gustar, pero... A ver, “un acontecimiento histórico. ¿Qué puede ser una cosa importante? Bueno, importante, no sabemos importante...”
- (13) Alum1: Pues algo que ha sucedido hace mucho tiempo (aspaldi)
- (14) Prof: Bien, eso es, algo que ha sucedido, antes, hace mucho tiempo, antaño. Hace un millón de años o hace quinientos mil años, o hace mil años. ¿Una guerra es un “acontecimiento histórico”? ¿Las guerras son solamente acontecimientos históricos? ¿Qué cosas más son acontecimientos históricos? ¿Dónde encontramos la información sobre éstos, la información sobre los “acontecimientos históricos”?
- (15) Alumx: En las enciclopedias

Como se ha podido observar en este segmento de interacción, el profesor introduce el tema a tratar y también expone los procedimientos gracias a los cuáles realizarán los aprendizajes sobre la historia. Se observa que la intervención del profesor crea expectativas de aprendizaje (analizaremos diferentes tipos de texto...) mediante metaenunciados (os voy a comentar una cosa,...) y también hace saber a los alumnos los procedimientos que utilizarán para ello (trabajaremos con dos libros..., luego veremos xxxx, y luego si queréis hacer la pregunta de ayer...) (1).

Al final de la fase introductoria (1) concreta más lo que él espera de los alumnos (que digan algo sobre las preguntas). También recurre al marco social de referencia de los alumnos (habéis oído muchas veces la palabra historia...). Y concluye esta introducción con una pregunta directa: A ver, ¿qué es historia?

Las intervenciones de los alumnos para construir el concepto de historia son cada vez más concretas gracias a las estrategias que utiliza el profesor después de cada intervención del alumno. El recorrido conceptual de los alumnos lo podemos dibujar de la siguiente forma: *pues que sucede algo* (2)  $\rightarrow$  *que ha sucedido antes* (completa el enunciado, matiza)(4)  $\rightarrow$  *algo que ha ocurrido hace mucho* (6)  $\rightarrow$  *algo que ocurrió antaño* (8)  $\rightarrow$  *una guerra* (11). Se puede observar que en esta secuencia los alumnos van construyendo el concepto de historia poco a poco, entre todos, de forma que cada intervención añade un matiz más concreto al concepto que se trata de definir y, por último, se da un ejemplo (11).

Esta secuencia de interacción ha sido posible gracias a las estrategias utilizadas por el profesor. Se puede observar que el profesor después de cada intervención del alumno intenta por todos los medios no dar él la respuesta correcta y busca que los propios alumnos encuentren dicha respuesta. Así observamos diferentes estrategias: reformula y refuerza lo que ha dicho el alumno (3); interpreta y reformula lo que el alumno ha

querido decir. Chequea la información y/o solicita más información (5); resitúa la pregunta (7); recurre al marco específico de referencia vivido y compartido por los alumnos (7); incorpora y reconoce la aportación de los alumnos (10); utiliza el contexto extralingüístico (10); reformula todo el proceso de construcción realizado por los alumnos, recapitula (10); utiliza estrategias discursivas: metaenunciados que aclaran el proceso didáctico (12); crea expectativas de aprendizaje (12); recapitula y da más información (14); crea dudas (14); hace preguntas que implican un cambio de perspectiva referencial (14).

Tal y como se observa, esta forma de intervenir del profesor influye en la forma en que los alumnos utilizan la lengua. Podemos decir que el profesor crea la necesidad de buscar formas lingüísticas que se aproximen mejor a la definición de lo que se considera que es el concepto de historia.

*-Segunda secuencia de interacción:* Esta segunda secuencia comienza con la pregunta del profesor sobre el lugar en el que se encuentra escrita la historia. Invita al alumno a cambiar de punto de referencia de la interacción y finaliza con otra pregunta del profesor cuando le invita al alumno a recordar las épocas de la historia que conoce.

(16)Alumx: *En las enciclopedias*

(17)Prof: *En las enciclopedias. ¿Y las enciclopedias sólo hablan de las guerras?*

(18)Alum2: *No, y de la historia.*

(19)Prof.: *De la historia*

(20)Alum3: *De Jesucristo*

(21)Prof: *De Jesucristo. ¿Qué de Jesucristo? Explica eso.*

(22)Alumx: *Colón*

(23)Prof: *A ver, Colón descubrió América. Eso es un acontecimiento histórico. Colón no es un acontecimiento histórico, Colón es una persona, ¿no? O fue una persona. ¿Colón fue una persona de verdad? ¿Descubrió América? Entonces las guerras no son los únicos acontecimientos históricos, ¿no?. ¿Puede ser un descubrimiento?*

(24)Alumnos: *Sí*

(25)Prof: *Sí. Entonces, estamos concretando cosas. Bueno vamos aquí (señala un lugar en el poster situado en la pared): ¿Es, en vuestra opinión, un acontecimiento histórico la II Guerra Mundial?*

(26)Alumnos: *Sí*

(27)Prof: *Sí. Si existió la II Guerra Mundial, ¿hubo I Guerra Mundial?*

(28)Alumnos: *Claro*

(29)Prof: *¿Y III?*

(30)Alumnos: *No*

(31)Prof: *No. ¿Cuántas Guerras Mundiales habrá entonces?. Ha habido dos, la primera y la segunda. ¿Las Cruzadas? (señala en el póster el cronograma).*

(32)Alum1: *No sé lo que son*

(33)Prof: *No sabéis lo que son. ¿Alguno sabe lo que son las Cruzadas?¿No? Esto ya lo veremos, lo veremos luego en ese cronograma (señala en el póster el cronograma). No sabemos lo que son las Cruzadas. En castellano “cruzada” o “cruzadas”. ¿No se os hace conocido? Esto seguro que sí: cuando las personas llegaron a la luna. ¿Este será un acontecimiento histórico en vuestra opinión? Una cosa muy importante...*

(34)Alumnos: *Si*

(35)Prof: *Si. Si.*

(36) Alum3: *xxxx has dicho eso de arriba* (señala el cronograma)

(37) *Espera, espera, eso es al final, eso es lo último. A ver, no sabemos lo que son las cruzadas pero sí la II Guerra Mundial y sabemos que es un acontecimiento histórico; también sabemos que es un acontecimiento histórico cuando los humanos llegaron a la luna. Luego, aquí tenemos* (señala en el cronograma), *pensar en ello, ¿eh? No quiero aclararos ahora deprisa y corriendo. ¿Qué etapas de la historia conocéis?*

(38) Alum1: *la de los romanos*

(39)(...)

En esta secuencia los alumnos van buscando más ejemplos sobre acontecimientos históricos a la vez que diferencian los personajes de la historia de los acontecimientos históricos, y más adelante, al final de la secuencia, empiezan a definir la manera de contar el tiempo histórico: las épocas de la historia.

El profesor, al igual que en la secuencia anterior, interviene para promover la interacción entre los alumnos y procura no dar respuestas rotundas antes de que los alumnos hayan tenido la oportunidad de construir sus nuevos aprendizajes. He aquí las estrategias que se han observado: Crea dudas en los alumnos (17); estimula a los alumnos para que entablen conversación entre ellos, los alumnos se complementan la información, de esta forma, construyen los significados conjuntamente (16, 20); el profesor invita al alumno a profundizar en sus explicaciones (21); requiere información y pide al alumno que justifique sus explicaciones (22); reelabora la información dada por el alumno, incorpora la aportación del alumno, chequea la información dada por los alumnos (23); invita al alumno a que realice hipótesis (27, 29); invita al alumno a sacar conclusiones (31); da oportunidades para negociar el significado (32, 36); utiliza la traducción como estrategia de comprensión (33); hace valoraciones (33); aprovecha la pregunta de un alumno para recapitular, sintetizar lo apuntado por los alumnos y relanzar una nueva pregunta que cambia de nuevo la perspectiva referencial (33).

**-Tercera secuencia de interacción:** Esta tercera secuencia comienza con un nuevo punto de referencia, las épocas de la historia. El profesor intenta que los alumnos recuerden las épocas de la historia que conocen.

(37) *Espera, espera, eso es al final, eso es lo último. A ver, no sabemos lo que son las cruzadas (el profesor repasa el cronograma), pero sí la II Guerra Mundial y sabemos que es un acontecimiento histórico; también sabemos que es un acontecimiento histórico cuando los humanos llegaron a la luna. Luego, aquí tenemos* (señala en el cronograma) *pensar en ello ¿eh?, no quiero aclararos ahora de prisa y corriendo ¿Qué épocas de la histórica conocéis?*

(38) Alum1: *la de los romanos.*

(39) Prof: *Por ejemplo. La que pone aquí abajo* (señala en el póster el cronograma), *bueno, la de los romanos. A ver, alguien ha dicho la de los egipcios, ¿no? Más.*

(40) Alumx: *Jesucristo.*

(41) Prof: *a ver, más. A ver más épocas, las que os resulten más conocidas.*

(42) Alumx: *los dinosaurios.*

(43) Prof: *la de los dinosaurios. Conocéis las épocas históricas. “épocas históricas”. Conocéis las épocas históricas. Épocas históricas no son únicamente las relacionadas con las personas, Por ejemplo, la de los dinosaurios.*

(44) Alumx: *la de los monos.*

(45) Prof: *pero bueno xxx, seamos serios ¿vale? La época de los dinosaurios puede ser una época histórica; la de los romanos. Luego veremos qué diferencia hay entre las palabras “histórico” y “época histórica”, pero luego eso ya lo veremos aquí. ¿Se os ocurren más épocas? ¿No se os ocurren?. Vale, y solo habláis unos cuantos ¿eh? A ver conocéis la época de los romanos?*

(46) Alumnos: *No.*

(47) Prof: *¿No os resulta familiar nada de los romanos? ¿Pero por los menos la palabra “romanos”?*

(48) Alumnos: *Sí.*

Como podemos observar, el profesor, mediante preguntas, consigue activar los conocimientos previos de los alumnos en relación a las épocas históricas que conocen. Para activar dichos conocimientos y ayudar al mismo tiempo a los alumnos a elaborar un pensamiento más complejo, utiliza las siguientes estrategias: el profesor cambia de punto de referencia (37) en relación con la segunda secuencia que hemos analizado anteriormente y fomenta, de este modo, un pensamiento más complejo. Pensar en épocas de la historia, probablemente, requiere un mayor nivel de abstracción que pensar en acontecimientos históricos -punto de referencia de la segunda secuencia- porque implica clasificar, agrupar los acontecimientos históricos. En este sentido podríamos hablar de una evolución en los conocimientos de los alumnos, y de un pensamiento más complejo. El profesor también utiliza las aportaciones de los alumnos para ampliar sus conocimientos (43). Ayuda a los alumnos a identificar lo que no saben y lo caracteriza como compartido (37). Crea expectativas de aprendizaje mediante el uso de metaenunciados (45). Estimula a los alumnos continuamente mediante el uso de preguntas o solicitando más información (39), (41), (45). Finalmente, cuando el profesor observa que los alumnos no aportan más información, apela a la conciencia metalingüística de los alumnos al objeto de activar más conocimientos previos (47), y esta estrategia tiene un resultado positivo, como podremos observar en la cuarta secuencia que analizaremos a continuación.

-*Cuarta secuencia de interacción:* Esta cuarta secuencia de interacción que vamos a analizar es bastante amplia y únicamente reproduciremos una parte que nos servirá para ilustrar cómo el profesor descubre el marco de referencia de los alumnos e intenta relacionar el contenido con dicho marco.

(49). Prof: *Quizá la época no, pero a ver.. ¿De qué conocéis a los romanos?*

(50) Alum2: *De la televisión.*

(51) Prof: *En la televisión ¿qué?*

(52)Alumnos: *las películas.*

(53) Prof: *a ver, películas de la televisión.*

(54) Alum1: Asterix y Obelix

(55) Prof: Asterix, muy bien, y Obelix. En esos tebeos de Asterix y Obelix aparece la época de los romanos.

(56) Alumnos: Sí.

(57) Prof: Bueno a ver, más cosas de los romanos que hayáis visto o escuchado. Porque, por ejemplo, yo no lo había pensado, pero aquí antes ha salido que Colón descubrió América. Alguno de vosotros ha oído eso alguna vez y tenía esa información, otros no. Y lo de Asterix y Obelix, ¿ todos? ¿ Todos lo habéis visto alguna vez? Y ahí ¿ qué aparece de los romanos?

(58) Alum3: peleas.

(59) Prof: Aparecen guerras, ¿no? Entonces si aparecen guerras, ¿habrá acontecimientos históricos en la época de los romanos? Aparecen guerras ¿qué más aparece? ¿Qué más aparece sobre los romanos? ¿Aparece algún personaje que siempre ordena?

(60) Alumnos: Sí, el César.

(61) Prof: Vale. ¿Qué más aparece? “Ave Cesar” y todas esas cosas, las que aparecen en la televisión, ¿serán reales? ¿Utilizarían ellos eso a modo de saludo? Sí, algunas cosas serán ciertas, ¿pero todas las cosas que aparecen ahí serán ciertas o inventadas?

(62) Alumx: inventadas.

(63) Prof: Las casas y templos que aparecen, ¿qué serán parecidos o totalmente distintos? O bastante parecidos, ¿qué creéis? Bueno eso sobre los romanos. Y sobre los egipcios ¿sabéis algo? ¿Habéis oído algo sobre los egipcios?

(64) Alumx: Sí.

(65) Prof: Los egipcios. ¿Habéis oído algo?

(...)

(68) Alumx: Cleopatra

(69) Alumx: y las momias

(70) Prof: A ver. Cleopatra y las momias.

(71) Alumx: La momia 1 y la momia 2

(72) Prof: la 1 y la 2, vale. Y ahí ¿qué aparece?

Como hemos podido comprobar, el profesor descubre que el marco de referencia de los alumnos es la televisión e intenta relacionar el contenido de la secuencia didáctica que está trabajando con la referencia que los alumnos poseen. A lo largo de esta secuencia de interacción el profesor utiliza varias estrategias que pasamos a comentar. Utiliza las informaciones conocidas por los alumnos (a lo largo de toda esta secuencia). Estimula la participación de los alumnos valorando sus aportaciones (57). Reelabora las aportaciones de los alumnos en relación al registro (58) (59). Demanda más información utilizando recursos como la descripción de un perfil (59) (60) y fomenta el espíritu crítico de los alumnos creando dudas e invitando a los alumnos a que formulen hipótesis (61) (63).



### 3. Síntesis de las estrategias observadas en la intervención del profesor

En este apartado recogemos tanto la actitud que muestra el profesor hacia el grupo de alumnos como los recursos y las estrategias que utiliza en su intervención.

Actitudes del profesor hacia sus alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concede tiempo a sus alumnos.</li> <li>- Tiene claro lo que quiere conseguir y el proceso para lograrlo.</li> <li>- Tiene expectativas en relación con sus alumnos y espera de los mismos un cambio cognitivo.</li> <li>- Da importancia al proceso.</li> </ul>
Recursos y estrategias que utiliza el profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza de manera efectiva los referentes socio-culturales de sus alumnos.</li> <li>- Utiliza soportes gráficos para facilitar la comprensión y para ayudar a los alumnos a construir nuevos conocimientos.</li> <li>- Utiliza la secuencia didáctica para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Hace saber a los alumnos los objetivos y los procedimientos que utilizarán para conseguirlos.</li> <li>- Recurre al marco social de referencia de los alumnos.</li> <li>- Interpreta, reformula y refuerza las aportaciones de los alumnos.</li> <li>- Chequea la información y/o solicita más información.</li> <li>- Resitúa la pregunta.</li> <li>- Recurre al marco específico de referencia vivido y compartido por los alumnos.</li> <li>- Utiliza el contexto extralingüístico.</li> <li>- Reformula todo el proceso de construcción realizado por los alumnos, recapitula.</li> <li>- Utiliza estrategias discursivas: metaenunciados que aclaran el proceso didáctico.</li> <li>- Crea dudas.</li> <li>- Hace preguntas que implican un cambio de perspectiva referencial.</li> <li>- Estimula a los alumnos para que entablen conversación entre ellos.</li> <li>- Invita al alumno a profundizar en sus explicaciones.</li> <li>- Pide al alumno que justifique sus explicaciones.</li> <li>- Invita al alumno a sacar conclusiones.</li> <li>- Utiliza la traducción como estrategia de comprensión.</li> <li>- Hace valoraciones.</li> <li>- Ayuda a los alumnos a identificar lo que no saben y lo caracteriza como compartido.</li> <li>- Apela a la conciencia metalingüística de los alumnos.</li> <li>- Fomenta un pensamiento más complejo.</li> <li>- Fomenta el espíritu crítico de los alumnos.</li> <li>- Invita al alumno a formular hipótesis.</li> </ul>

También querríamos comentar en este apartado el tratamiento de la historia por parte del profesor, ya que consideramos que además de las estrategias de intervención, es precisamente ese enfoque lo que fomenta el uso de la lengua por parte de los alumnos.

El profesor comienza suscitando el debate sobre el concepto de historia. Posteriormente pasa a los acontecimientos históricos, para abordar después las épocas de la historia y, a continuación, siembra la duda para que los alumnos aprendan a discernir entre narración histórica y narración fantástica. En todo este proceso el profesor responde a las aportaciones de los alumnos, normalmente, con una pregunta o solicitando más información o información más precisa. Esta manera de proceder da un gran protagonismo a los alumnos y estimula la utilización de la lengua y, mediante la misma, facilita la construcción de conocimientos en el ámbito de la historia. Si la aproximación pedagógica del profesor con respecto a la historia se hubiera reducido a la enumeración de los hechos y las épocas históricas, los alumnos no hubieran tenido la necesidad de utilizar el lenguaje del modo que lo han hecho.

Podemos concluir afirmando que el enfoque epistemológico del área en cuestión tiene también gran incidencia en el desarrollo de la lengua.

### **Conclusiones**

1. Por todo lo señalado llegamos a la conclusión de que, aunque el material didáctico es un instrumento imprescindible, hay otros factores que determinan e influyen significativamente en la ayuda que necesita el alumno cuando realiza el currículum en una lengua en la que no ha desarrollado un nivel suficiente.
2. La actitud del profesor ante el alumno y ante el proceso de enseñanza-aprendizaje es determinante para que el alumno pueda construir su propio aprendizaje. Este es un principio general que sirve para toda situación didáctica pero es incluso más relevante, si cabe, en una situación en la que el alumno necesita más ayuda del profesor. Para ello el profesor se sirve de estrategias, por medio de las cuales va adecuando el currículum al alumno y no a la inversa.
3. Gracias a las estrategias utilizadas por el profesor, el alumno desarrolla competencias lingüísticas que le servirán para construir mejor el conocimiento científico del área en cuestión.
4. Las áreas del currículum ofrecen oportunidades para desarrollar la competencia lingüística de manera significativa. Y a la inversa, el trabajo sistemático sobre la lengua, adaptado al nivel de comprensión del alumno, posibilita el aprendizaje de las áreas del currículum.
5. Como es sabido, existen estrategias cognitivas y también algunos tipos discursivos que se adaptan mejor a unas áreas de conocimiento que a otras. Es necesario seguir investigando en este sentido para que cada vez se puedan acomodar mejor la lengua y las diferentes áreas de conocimiento.
6. Por todo lo dicho, la formación del profesorado de programas de inmersión debe incidir, además de en las estrategias didácticas que se enseñan generalmente, en el trabajo sobre las actitudes y estrategias del profesor, ya que como se ha señalado estos dos aspectos que influyen en la intervención didáctica son los que posibilitan o impiden andamiar el aprendizaje de cada alumno.

## Bibliografía

Arnau, J. (1997). Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los programas de inmersión al catalán. *Planificación y organización de la escuela plurilingüe*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.

Arregi, X. (coord.)(1999). *Ingurunearen ezagutza 6*, Anaia/Haritza

Biain, I. (1996). Murgilketako irakaslearen eginkizuna komunikazio elkarrekintzetan, *Jakingarriak*, 32, 46-53.

Bilbatua, M. & Ozaeta, A. (1999). *Euskara 6*. Madrid: Anaia/Haritza

Carrasquillo, A. L. & Rodríguez, V. (1996). Integrating Language and Social Studies Learning. A. L. Carrasquillo & V. Rodriguez. *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coelho, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Schools*, Multilingual Matters.

Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesores y alumnos, en: *Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula*. Investigación en la escuela, 45, 21-31.

Crandal, J. (1993). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.

Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingual education*. Essex: Longman Group.

Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique, su savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, la Pensée sauvage.

Dale, T. C. y Cuevas, G. J. (1992). Integrating mathematics and language learning. R. Amato y M. A. Snow (eds). *The multicultural classroom*. NY: Addison Wesley Publishing Company.

Gabiña, J.J., Gorostidi, R. Iruretagoiena, R., Olaziregi, I. y Sierra, J. (1986). *EIFE-1 Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina*. Gasteiz: Hezkuntza, Unibertsitatea eta Ikerketa Saila.

Genelot, S. & Tupin, F. (2001). Evaluation des pratiques pédagogiques: les atouts d'une approche méthodologique plurielle. Le cas du programme EVLANG, Lille, 4eme Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Cambridge MA: Newbury House.

Genesee, F. (1993). All teachers are second language teachers. *The Canadian Modern Language Review*, 50: 1, 47-53

- Kowal, M. y Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom?. En R. K. Johnson y M. Swain (eds.). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laplante, B. (1993). Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française: Le cas d'une enseignante, *The Canadian Modern Language Review*, 49, 3, 567-586.
- Laplante, B. (2000). Apprendre en sciences, c'est apprendre á parler sciences: des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 2: 245-271.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme: la suite...mais pas la fin. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (3): 355-384.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Mohan, B. (2001). The second language as a medium of learning. In B. Mohan, C. Leung & C. Davison. *English as a second language in the mainstream*. Cambridge: CUP.
- Plazaola, I. & Leutenegger, F. (2003). Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica, *Cultura y Educación*, 15 (4), 357-371.
- Richard-Amato, P. & Snow, A. M. (eds) (1992). Strategies for content-area teachers. P. Richard-Amato & A. M. Snow. *The multicultural classroom: Readings from content-area teachers*. New York: Addison Wesley Publishing Company.
- Sainz Osinaga, M. & Bilbatua, M. (1998). Elaboración de un programa integrado de lenguas (euskara y castellano) en modelos de inmersión tomando como eje el área de conocimiento del medio, in: J. Arnau & J.M. Artigal (coord.), *El program de inmersió: una perspectiva europea*. Universitat de Barcelona, 483-493.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos*, 16, 25-46.
- Serra, T. (2004). Hablar de "mates" en clase. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 35, 23-38.
- Snow, A. M., Met, M. & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23: 201-217.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. M. Gass & C.G. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.

