

## Contextos de uso del lenguaje en un programa de inmersión al catalán: un estudio exploratorio\*

Joaquim Arnau  
Universitat de Barcelona  
Aurora Bel  
Servei d'Ensenyament del Català

*Este artículo describe el grado en que diferentes contextos de un programa de inmersión al catalán promueven el uso del lenguaje en general, y de la L2 en particular. Hemos analizado la conversación en tres contextos instruccionales (lengua oral, matemáticas y área manipulativo-plástica), en dos momentos temporales (al principio y al final de curso), en un aula de parvulario (4 años) a la que asisten escolares castellanoparlantes que aprenden en catalán. Ellis propone que diferentes variables discursivas, utilizadas por el aprendiz, promueven la rapidez de adquisición de la L2. De acuerdo con esta teoría hemos determinado el grado en que los escolares incorporan, en cada uno de los tres contextos anteriores, algunas de las variables propuestas: necesidad de comunicarse, control del tópico, variedad de actos comunicativos, práctica desinhibida y naturaleza de las expresiones verbales (código, complejidad y diversidad). Los resultados indican que los tres contextos varían en el grado en que incorporan estas variables. Lengua oral y matemáticas promueven un mayor uso del catalán en los escolares pero un control del tópico y una diversidad de actos comunicativos menores. El área manipulativo-plástica, en cambio, promueve un menor uso del catalán pero proporciona un mayor control sobre el tópico y gran variedad de actos comunicativos. La práctica desinhibida está presente en lengua oral y área manipulativo-plástica pero no aparece en matemáticas. Y en los tres contextos los escolares se expresan con propósitos o necesidades diferentes. Parece que todos ellos pueden contribuir, de una manera complementaria pero diferente, a la rapidez de adquisición del catalán. Los datos también sugieren que los profesores pueden aumentar la participación de los escolares en el discurso si planifican nuevas prácticas interactivas.*

Palabras clave: Adquisición L2, oral, educación bilingüe.

*This paper describes how different contexts of a catalan immersion program promote the use of language and, specifically, the use of L2 cata-*

\* Los resultados de este trabajo forman parte del proyecto «Evaluación de los programas de inmersión al catalán», que ha contado con la colaboración técnica y la ayuda financiera del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Dirección de los autores: Joaquim Arnau, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Adolf Florensa s/n. 08028 Barcelona. Aurora Bel, Servei d'Ensenyament del Català, Departament d'Ensenyament, Diputació 219, 2º. 08011 Barcelona.

*lan. We have analyzed three different contexts (Oral Language, Mathematics and Manipulative Activity) in two temporal moments (at the beginning and at the end of the academic year) in a preschool classroom of spanish-speaking children, learning in catalan. Ellis proposes that different discursive variables promote the rate of L2 acquisition. In accordance with this theory, we have evaluated how in these contexts the children present the following variables: the need of communication, topic control, variety of communicative acts, desunhibited practice and characteristics of expressions (code, complexity and diversity). The results indicate that the contexts vary in how they incorporate these variables. Oral Language and Mathematics promote more use of catalan by the children and a lesser topic control and diversity of communicative acts. Manipulative Activity promotes greater topic control and diversity of communicative acts but a lesser use of catalan. Desunhibited practice is present in Oral Language and Manipulative Activity but it is absent in Mathematics. It seems that all of them contribute, in a complementary but different way, to the rate of acquisition of catalan. The data also suggests that the teachers can improve the participation in the discourse by the children if they plan new interactive practices.*

*Key words: L2 acquisition, Oral, Bilingual Education.*

Presentamos en este artículo un estudio exploratorio sobre el grado en que determinados «contextos» de un programa de inmersión al catalán promueven el uso del lenguaje, en general, y de la segunda lengua (L2), en particular, en niños castellano hablantes que asisten a un aula del primer curso del programa (parvulario, 4 años). Hemos realizado, para el análisis, una selección de tres contextos, entendidos como situaciones con propósitos educativos definidos y diferentes: lengua oral, matemáticas y área manipulativo-plástica. Y de cada uno de ellos hemos elegido cuatro «actividades» o «sesiones» realizadas en dos momentos temporales distintos: a principio y a final de curso.

Cada contexto es analizado desde una doble perspectiva: en función de algunas de las «variables discursivas» consideradas por Ellis (1984) como facilitadoras de la «rapidez» de adquisición de la L2 y en función de ciertas características de las expresiones que promueve (complejidad, tipo de código, etc.).

Ellis (1984), basándose en la literatura sobre la adquisición de la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2), propone un conjunto de variables interactivas o aspectos del discurso en la clase que pueden ser importantes para facilitar la rapidez de adquisición de la L2. Unas se refieren a las características del *input* o habla del profesor: cantidad de *intake* (cantidad de habla que es comprensible), habla centrada en el *aquí y ahora*, habla rica en expresiones *directivas* y en la extensión de los significados de los alumnos. Otras, que serán objeto de nuestro análisis, se refieren al uso comunicativamente variado, activo y significativo del lenguaje por parte del aprendiz: «necesidad de comunicarse», «control independiente del contenido proposicional», «realización de un rango amplio de actos de habla» y «práctica desinhibida».

Por «necesidad de comunicarse» entendemos la posibilidad de hablar con propósitos diferentes: para comprender el medio, para interactuar socialmente, para participar en las «transacciones» que crea la instrucción, etc.

«Control independiente del contenido proposicional» significa la libertad del aprendiz para expresar sus propios significados. Una condición importante de este control implica que los significados que transmita éste no sean siempre conocidos por los otros interlocutores (comunicación referencial). Si la única cosa que se le exige es producir respuestas, no tendrá la posibilidad de utilizar sus recursos expresivos de una manera flexible, flexibilidad que puede ser crucial para modelar su sistema de «interlengua».

«Realización de un rango amplio de actos de habla» implica la posibilidad de producir un amplio abanico de significados ilocucionarios (pedir información, responder, protestar, etc.).

«La práctica desinhibida» comporta el derecho autónomo a usar el lenguaje sin intención comunicativa específica (sin dirigirse a un interlocutor) y la posibilidad de repetir espontáneamente frases que son significativas para el aprendiz.

Es evidente que estos cuatro aspectos del discurso están interrelacionados. No hay necesidad de comunicarse si al aprendiz sólo se le pide que responda a preguntas que el interlocutor ya conoce (pseudocomunicación); no se puede producir un rango amplio de actos de habla si no hay en el contexto necesidades comunicativas diferentes; y probablemente no hay derecho autónomo a usar el lenguaje si el aprendiz se ve constreñido excesivamente a aportar los significados exigidos por el profesor.

El marco teórico que nos propone Ellis sugiere, pues, que las personas adquirirán más rápidamente la L2, si los contextos en los que interactúan incluyen, en mayor o menor grado, las variables a las que hemos hecho referencia. En las clases donde se enseña *la* o *en* la L2, estas variables estarán más o menos presentes según los objetivos que persigan y, sobre todo, según la naturaleza de las interacciones que se den. Si una clase tiene por objeto la enseñanza de la lengua de manera formal es probable que la única variable del discurso presente sea el «habla dirigida al aquí y ahora». Si una clase está orientada hacia la actividad (los alumnos han de elaborar productos materiales), es probable que muchas de las variables del discurso estén presentes. No obstante, una clase no incluye interacciones de un solo tipo; incluso una clase limitada a la enseñanza formal de la L2 puede presentar interacciones de naturaleza social, interacciones para decidir las formas de participación, etc.

En el ámbito de la enseñanza *de* la L2 se han realizado buen número de trabajos que ponen en relación variables discursivas del aprendiz con la naturaleza de las tareas propuestas por el profesor. Un trabajo ejemplar en este sentido es el realizado por Pica y Doughty (1988) en el que se concluye que la riqueza y variedad del *feedback* conversacional que aportan los alumnos depende de la naturaleza de la tarea propuesta por el profesor, definida como la posibilidad que les ofrece de comunicarse «referencialmente», genuinamente, de intercambiar mensajes reales. A pesar de que las situaciones de pequeño grupo proporcionan más oportunidades de estimular la interacción de los alumnos, lo que parece más importante es participar en tareas que impliquen resolución de problemas, toma de decisiones.

En el ámbito de la enseñanza *en* la L2 se han realizado trabajos que anali-

zan algunas de las variables discursivas que hemos definido. Milk (1980, citado por Johnson, 1989) informa que cuando los estudiantes en programas bilingües trabajan en pequeños grupos, hablan más y producen una variedad mayor de actos de habla, particularmente actos de control y de información; concluye que los contextos de pequeño grupo son altamente favorables para el uso de la L2 y que un control excesivo del habla del estudiante por parte del profesor limita la variedad de actos de habla que aquél produce. Otra investigación sobre la organización de la conversación en los primeros cursos de programas de inmersión y bilingües (Ramírez y Merino, 1990) informa que la mayoría de las expresiones de los estudiantes son respuesta a las iniciaciones del profesor y que ciertos contenidos académicos de formato más fluido (ciencias, música y arte) promueven altos niveles de participación que no tienen otros contenidos (matemáticas, lengua oral). Son trabajos que, por otra parte, coinciden con las tendencias observadas en clases donde se enseña *en* la L1; en el parvulario, por ejemplo, los intercambios con los alumnos son cortos y limitados, la estructura general de la conversación raras veces se aparta del esquema IRF (iniciación-respuesta-*feedback*), predominan las expresiones limitadas a una sola palabra o frase simple y una tercera parte de los alumnos no participan en la misma (Florin, 1989).

Hemos de señalar, no obstante, y como ya apunta el trabajo de Ramírez y Merino (1990), que en las aulas los contextos de conversación no son todos iguales y que los programas bilingües pueden incluir contextos de conversación en donde las variables apuntadas por Ellis estén diferentemente representadas.

Un trabajo ilustrativo de lo que estamos diciendo es el estudio de las variables situacionales que determinan el uso del lenguaje (actos comunicativos) de ocho niños hispanos (no hablantes de inglés) que asistían junto con otros niños anglófonos y bilingües a un parvulario con un programa bilingüe (Cathart, 1986). Mediante un análisis de seis contextos diferentes (juego en el patio, juego libre en el aula, actividades manipulativas, clase de L2, entrevista y narración) se definen los actos comunicativos predominantes en los mismos así como las variables situacionales que los determinan. En narración de cuentos los niños se limitaron a contestar a las preguntas formuladas por el profesor mientras que en la actividad manipulativa los actos comunicativos más frecuentes eran las demandas de atención, de objetos y de información. Las variables situacionales que influyeron en los aspectos de la conducta lingüística fueron el grado de control conversacional del sujeto, el tipo de interlocutores presentes en la situación (profesor o niños), el tipo de tarea (lúdica o académica) y la fase en la que la misma se encontraba (ausencia de tarea específica, negociación, tarea establecida y rutinas). Estas variables no se definían en términos absolutos sino a lo largo de un continuo en el que cada contexto podía ser situado. En situaciones donde los sujetos tenían un control conversacional (juego), producían una gran variedad de actos comunicativos y de estructuras sintácticas; en situaciones donde su control era mínimo (narración de cuentos), había poca diversidad de actos comunicativos y sólo expresiones de una sola palabra o expresiones formulaicas. Este trabajo, de gran interés metodológico, no presenta datos sobre cuáles eran las características específicas del programa ni qué variables situacionales influían en el uso

de ambas lenguas, aspecto éste que nos parece de gran interés para explicar la rapidez de adquisición de la L2.

Wong Fillmore (1985), en un estudio longitudinal de sesenta niños no anglófonos que asistían a primeros cursos de cuatro clases bilingües, define algunas variables que considera importantes para la rapidez de adquisición de la L2. Una de ellas, definida como «tipo de organización de las clases», interactuaba con la composición lingüística de las mismas. Una organización más centrada en el profesor era más eficaz en clases donde la mayoría de escolares desconocían inicialmente la lengua de instrucción y no lo era tanto en las clases donde había una presencia equilibrada de los dos grupos lingüísticos. En cambio, una organización más abierta, más centrada en los alumnos, interactuaba en sentido contrario con la composición lingüística de la clase. Éste es uno de los poquísimos estudios «proceso-producto» realizados en este ámbito, aunque no analiza los efectos de los distintos programas bilingües ni las variables discursivas que crearon los diferentes contextos instruccionales.

Tenemos referencia de un único trabajo en el ámbito de los programas de inmersión que haya puesto en relación la aproximación pedagógica, las variables discursivas y la rapidez de adquisición de la L2. Stevens (1976, citado por Gene-see, 1987) evaluó la efectividad de un programa de inmersión tardía al francés (séptimo curso) que utilizó una aproximación pedagógica centrada en la actividad de los alumnos. Los alumnos, que seguían ese programa durante un cuarenta por ciento de la jornada escolar, obtuvieron un mejor nivel de conocimiento de la L2 que los alumnos de un programa convencional de inmersión que aprendían en francés durante un ochenta por ciento de la jornada escolar. En la primera aproximación los estudiantes, que trabajaron en proyectos de su elección en función de las orientaciones propuestas por el profesor, se implicaron en la definición de objetivos y en la búsqueda de medios para conseguirlos; tenían necesidad de comunicarse, asumían diferentes roles interactivos y producían una mayor variedad de actos de habla. En la aproximación convencional, por el contrario, trabajaban en el mismo tópico impuesto por el profesor, su participación se limitaba a las actividades programadas por el mismo y raramente iniciaban intercambios de conversación. Estos resultados pueden contrastar con los de Wong Fillmore (1985), pero hay que señalar que la edad de los escolares era diferente y su grado de conocimiento de la L2 era mayor por cuanto habían seguido enseñanzas de francés desde el parvulario.

Los estudios realizados, todavía escasos, muestran que la forma en que las variables discursivas se concretan en los programas y sus contextos depende de diversos factores: tipo de programa (bilingüe, de inmersión), aproximación pedagógica, composición lingüística de las clases, competencia en la L2 de los escolares (si son principiantes o avanzados), si pueden utilizar o no su propia lengua, etc. El mismo Ellis propone que su marco teórico debe ser analizado en programas y contextos diferentes ya que, como hemos dicho, son muchos los factores que influyen en las interacciones que en los mismos pueden darse.

Los programas de inmersión al catalán son programas de inmersión temprana (habitualmente empiezan a los cuatro años). Como otros programas de la misma naturaleza, se definen por el hecho de que todos o la mayoría de esco-

lares desconocen inicialmente la lengua de instrucción y en donde en las etapas iniciales se acepta que puedan utilizar su L1. Éstos disponen, pues, de una lengua, la suya propia, con la que pueden comunicarse entre sí y con el profesor ya que éste es bilingüe. No existe una presión para el empleo de la L2, lengua que irán usando progresivamente de acuerdo con un proceso natural, no forzado. Los equipos de profesores tienen, por otra parte, sus propias aproximaciones pedagógicas así como un conocimiento más o menos implícito de su rol interactivo y del que deben asumir los alumnos. El modelo de inmersión incluye la máxima variedad de contextos que pueden darse en un programa bilingüe ya que el profesor vehicula toda su comunicación en la L2.

Empezar a estudiar las variables discursivas que se dan en estos programas parece que es de máximo interés si se quieren comprender los procesos de enseñanza y adquisición de la L2 y si se quieren formular orientaciones pedagógicas que, de acuerdo con el marco teórico propuesto, se adapten a las características específicas de los mismos.

## Objetivos

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

a) Comparar el grado en que determinados contextos de un programa de inmersión al catalán facilitan oportunidades de uso del lenguaje en los escolares. Estos contextos (lengua oral, matemáticas y área manipulativo-plástica) varían por sus objetivos instruccionales. Analizamos también las diferencias que pueden darse dentro de las distintas «actividades» o «sesiones» de un mismo contexto.

Para determinar las oportunidades de uso del lenguaje consideramos cuatro de las variables interactivas propuestas por Ellis como facilitadoras de un rápido desarrollo de la L2: necesidad de comunicarse, control del contenido proposicional, realización de una amplia variedad de actos de habla y práctica desinhibida.

b) Comparar, también en esos mismos contextos, las características de las expresiones que producen los alumnos. Éstas se analizan de acuerdo con el código utilizado (catalán-L2, castellano-L1, interlengua, expresiones indistintas) y con la riqueza y diversidad léxico-sintáctica.

Las características sociolingüísticas y comunicativas de los programas de inmersión, ya comentadas, hacen necesario poner en relación las variables interactivas con las características de las expresiones de los alumnos, ya que la rapidez en la adquisición de la L2 depende tanto de las oportunidades de uso como de la naturaleza del mismo.

c) Comparar actividades realizadas en dos momentos temporales diferentes (inicio-M1 y final de curso-M2), ya que suponemos que el tiempo de exposición a la L2 será una variable que influirá tanto en las oportunidades como en la naturaleza de uso de la misma.

El estudio tiene, como ya hemos dicho, un carácter exploratorio. Nuestro

objetivo es más el de definir variables y apuntar hipótesis con las que realizar sucesivos trabajos que llegar a conclusiones establecidas. Conclusiones que, por otra parte, tampoco podrían formularse dado el carácter reducido de la muestra y de los contextos con los que hemos trabajado. Sí creemos, en cambio, que los resultados de este trabajo permitirán reflexionar sobre la conversación en las aulas de inmersión y aportar sugerencias sobre el rol interactivo y comunicativo que ha de ejercer el profesor.

## **Metodología**

### *Muestra*

Los datos que presentamos se refieren a un aula de inmersión al catalán (parvulario 4 años), perteneciente a una escuela pública localizada en el área metropolitana de Barcelona, en un barrio en donde casi toda la población es de origen inmigrante y en donde el castellano es la lengua familiar y de la calle.

El aula la componen treinta alumnos, la mayoría de nivel social bajo. La distribución por lengua familiar es la siguiente: 28 castellanohablantes, 1 catalanohablante y 1 bilingüe. En el momento de la recogida de estos datos (curso 85-86), la escuela era el único espacio de contacto que estos niños tenían con el catalán.

### *Contextos y actividades*

Se seleccionaron, como ya hemos dicho, tres contextos con propósitos instruccionales diferentes: lengua oral, matemáticas y área manipulativo-plástica.

De cada contexto se eligieron cuatro actividades o sesiones. El de lengua oral incluye la conversación sobre cuatro cuentos realizada con el grupo-clase. El de matemáticas consta de cuatro actividades planteadas a nivel de pequeño grupo o taller (seis alumnos castellanohablantes y un alumno catalanohablante); la enseñanza y el diálogo sobre los conceptos matemáticos se apoya en materiales y en la representación gráfica de los conceptos elaborada por los niños. El área manipulativo-plástica se planteó con el mismo pequeño grupo de alumnos e incluyó, por este orden: juego con «clics», realización individual de un «puzle», confección colectiva de un mural y pintura individual.

Las cuatro actividades corresponden a dos momentos temporales diferentes: dos al primer trimestre y dos al tercero. Las actividades de lengua oral se realizaron los meses de octubre y abril; las de matemáticas y área manipulativo-plástica, en noviembre y junio.

Los contextos y las actividades estaban, en general, definidos por el currículum. Los de lengua oral y matemáticas fueron grabados en las aulas y momentos habituales; las dos primeras actividades del área manipulativo-plástica fue-

ron propuestas en ese momento por nosotros y forman, con las otras dos, el conjunto más heterogéneo.

Las diferentes actividades o sesiones se grabaron en magnetófono y vídeo y tienen una duración aproximada de entre veinte y treinta minutos cada una.

### *Criterios de análisis*

Cada una de las doce actividades se analiza en función de las cuatro variables discursivas consideradas por Ellis (necesidad de comunicarse, control del contenido proposicional, diversidad de actos comunicativos, práctica desinhibida) y en función de las características lingüísticas de las expresiones (código y riqueza y diversidad). Las unidades básicas de análisis son el intercambio y el acto comunicativo.

El *intercambio* es la unidad mínima de interacción entre dos interlocutores y ha sido definido según los criterios de Sinclair y Coulthard (1975).

El *acto comunicativo* es una expresión emitida con un propósito o función determinado. Todas las expresiones de los sujetos han sido codificadas de acuerdo con criterios funcionales (actos comunicativos), usando la taxonomía establecida por Cathart (1986). Esta autora establece cuatro categorías generales de actos comunicativos, cada una de las cuales incluye un conjunto de actos específicos (véase apéndice). Las cuatro categorías son: *controla* (expresiones con las que el alumno intenta regular la conducta de los otros), *informa* (expresiones donde el alumno inicia un turno aportando información), *solicita* (expresiones donde el alumno solicita información) y *responde* (expresiones donde el alumno proporciona información a preguntas del interlocutor). Para la categorización han sido eliminadas las expresiones incomprensibles y las formuladas por alumnos catalanohablantes.

Por *necesidad de comunicarse* entendemos la posibilidad de expresarse con propósitos generales diferentes. Para su determinación hemos partido de los actos comunicativos y hemos determinado, de acuerdo con Ellis, la naturaleza de la interacción en la que se inscriben. «Medium» son interacciones en las que el objetivo principal hace referencia al código (profesora: *Com es diu això en català?* / ¿Cómo se dice esto en catalán?, alumno: *Poma* / Manzana). «Mensaje» o interacciones en las que el objetivo se refiere al contenido de la actividad (P: *Quantes rodones hi ha aquí?* / ¿Cuántas redondas hay aquí?, Al: *Quatre* / Cuatro). «Organización» o interacciones en las que el objetivo son los procedimientos o sistemas de dirección de la actividad (P: *Qui vol sortir a contar el conte?* / ¿Quién quiere salir a contar el cuento?, Al: *Senyo!*, *Jo!* / ¡Seño!, ¡Yo!. «Social» o interacciones en las que el objetivo son necesidades o intenciones sociales (Al: *Volem anar al pati!* / ¡Queremos ir al patio!).

El *control del contenido proposicional* se define de acuerdo con dos criterios:

a) Proporción de intercambios iniciados por los alumnos en relación a los iniciados por la profesora.

b) Proporción de actos comunicativos categorizados como «Respuesta» en relación a los categorizados como «Informa» y «Solicita», según la categorización de Cathart.

La *diversidad de actos comunicativos* se define según la categorización ya presentada de Cathart.

En *práctica desinhibida* incorporamos, interpretando los criterios generales definidos por Ellis, todas aquellas expresiones básicamente «imitativas» y «juegos de lenguaje» formulados en la L2 y emitidos de forma espontánea (no sugeridos por la profesora). No están dirigidas a ningún interlocutor para informarle de algo y su propósito predominante es la práctica o el juego lingüístico; no hemos categorizado aquí las expresiones de «lenguaje interior» que Ellis considera que forman parte también de la práctica desinhibida.

Las *expresiones lingüísticas* han sido analizadas de acuerdo con los siguientes criterios:

a) *Código*: expresiones formuladas en catalán (Cat), en castellano (Cast), interlengua (Int) o expresiones que incorporan de manera general elementos de las dos lenguas o demuestran un desconocimiento de algún elemento de la L2 (*Jo tengo quatre, No hi ha cap*) e «Indistintas» (Ind) o expresiones que por su forma se hace difícil decidir a qué lengua pertenecen (*sí, tu*).

b) *Riqueza y diversidad*, que incluye las categorías:

— *Longitud*: promedio de palabras por expresión.

— *Riqueza sintáctica*: proporción de frases (expresiones que contienen al menos un verbo en forma personal) *versus* sintagmas o fragmentos.

— *Riqueza léxica*: cantidad de lexemas no repetidos, empleados en cada actividad.

— *Diversidad semántica*: práctica lingüística en diferentes parcelas o campos semánticos de la lengua; partiendo de las categorías de Cathart agrupamos por campos semánticos (acciones, objetos, atributos, etc.) los actos comunicativos más frecuentes.

Finalmente establecemos también la *dirección* de las expresiones de los alumnos según se dirijan a la profesora (P), a otro alumno (A) o a todo el grupo (G).

## Resultados

### *Necesidad de comunicarse*

TABLA 1. ACTOS COMUNICATIVOS Y TIPO DE INTERACCIONES

	<i>Lengua oral</i>		<i>Matemáticas</i>		<i>Manipulación-plástica</i>	
	%		%		%	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Medium	29.4	22.5	8.6	8.8	9.3	8.7
Mensaje	52.9	62.9	70.6	58.4	0	0
Organizativo	13.7	10.4	18.1	28	90.6	83.4
Social	3.9	4	2.5	4.8	0	7.7

\* M1: Primer momento temporal. M2: Segundo momento temporal.

En los contextos de lengua oral y matemáticas los alumnos se comunican mediante interacciones que son predominantemente de tipo «mensaje», cuyo propósito general es, como hemos dicho, negociar el contenido de la actividad. En el contexto manipulación-plástica, por su misma naturaleza, predominan las de tipo «organizativo» aunque éstas están presentes también en los otros contextos y sobre todo en matemáticas, en donde la manipulación de materiales crea necesidades comunicativas de esta índole. Las interacciones «sociales», poco relacionadas con la naturaleza de las actividades, están escasamente representadas.

En los tres contextos los alumnos se expresan con propósitos que hacen referencia al «medium», al código de la L2. Sus actos comunicativos son fundamentalmente respuestas a preguntas de la profesora que tienen una orientación al código, es decir, que pretenden que los alumnos se expresen en catalán. En la mayoría de las situaciones observadas, ésta acostumbra a establecer controles, a formular las preguntas de una manera indirecta, sin forzar al alumno a hablar en catalán y ante elementos léxicos muy trabajados (P: *Quantes en tens?* / ¿Cuántas tienes?; Al: Muchas, P: *Quantes?* / ¿Cuántas?; Al: *Moltes* / Muchas); en otras situaciones el interés por el código lo establece la profesora mediante preguntas de etiquetaje de objetos o situaciones (P: *Què és això?* / ¿Qué es esto?; Al: *Un pebrot* / Un pimiento). Las comunicaciones de tipo «medium» son más frecuentes en lengua oral, lo cual responde a uno de los propósitos que tienen estas actividades en el currículum.

La profesora, como hemos dicho, promueve fundamentalmente comunicaciones centradas en el «mensaje», lo cual responde a uno de los principios comunicativos básicos de los programas de inmersión. Su orientación al código es flexible pero interesada, en mayor o menor grado, en todos los contextos para que los alumnos usen y practiquen la L2.

En todos los contextos los alumnos se expresan mediante interacciones que sirven a propósitos diferentes.

### *Control del contenido proposicional*

Los resultados de las Tablas 2 y 3 indican que los contextos varían en el grado en que proporcionan a los escolares oportunidades de ejercer el control del contenido proposicional. En lengua oral y matemáticas tienen pocas oportunidades ya que inician pocos intercambios y aportan pocos significados espontáneamente. En manipulación-plástica los escolares toman una parte más activa en el discurso.

Aunque no tenemos una muestra suficiente de contextos con diferentes organizaciones de clase, no parece que la organización de pequeño grupo por sí misma modifique el control del contenido proposicional ya que el contexto de matemáticas, que tiene dicha organización, proporciona pocas oportunidades de uso activo del lenguaje.

Las cuatro actividades que pertenecen a un mismo contexto también varían entre sí, como veremos al analizar la diversidad de actos comunicativos.

TABLA 2. INICIO DE INTERCAMBIOS DE CONVERSACIÓN

	<i>Lengua oral</i>		<i>Matemáticas</i>		<i>Manipulación-plástica</i>	
	n	%	n	%	n	%
Inicia alumno	26	17.5	49	17	169	62
Inicia profesor	226	82.5	238	83	103	38

TABLA 3. APORTACIÓN DE SIGNIFICADOS

	<i>Lengua oral</i>		<i>Matemáticas</i>		<i>Manipulación-plástica</i>	
	n	%	n	%	n	%
Informa + Pide información	54	25.6	49	24	231	84
Responde	157	74.4	155	76	44	16

*Diversidad de actos comunicativos*

TABLA 4. DIVERSIDAD DE ACTOS COMUNICATIVOS

	<i>Lengua oral</i>		<i>Matemáticas</i>		<i>Manipulación-plástica</i>	
	n	%	n	%	n	%
<i>Controla</i>	34	16.1	10	4.9	71	29.8
<i>Inicia</i>						
Pide atención	—		1		51	
Solicita objeto	1		3		8	
Solicita acción	5		—		2	
Advierte	—		—		1	
Pide permiso	1		—		—	
Pide participar	11		1		—	
Protesta	1		1		2	
Reclama posesión	—		—		3	
<i>Da apoyo</i>						
Confirma	1		—		3	
Añade	2		5		—	
<i>Contesta</i>						
Acepta	11		—		—	
Se niega, rehúsa	1		—		1	

(continúa Tabla en la página siguiente)

(cont.)

	<i>Lengua oral</i>		<i>Matemáticas</i>		<i>Manipulación-plástica</i>	
	n	%	n	%	n	%
<i>Informa</i>	29	13.7	33	16.1	98	41.1
Anuncia, inicia						
Etiqueta objeto/animal	2		—		30	
Etiqueta acción	9		7		6	
Etiqueta persona	4		—		9	
Atributo	2		12		8	
Localiza	4		—		1	
Función	—		—		—	
Estado	7		7		4	
Clarifica	—		—		2	
Evalúa	—		—		1	
<i>Expresa</i>						
Opinión	1		1		—	
Estado interno	—		—		—	
Lenguaje interior	—		—		13	
Intento	—		2		8	
Experiencia personal	—		4		16	
Identidad	—		—		—	
<i>Solicita</i>	3	1.4	6	2.9	18	7.5
Información						
Instrucción	1		—		5	
Descripción	1		—		6	
Localización	—		—		1	
Clarificación	1		6		6	
<i>Responde</i>	138	65.4	155	76	51	21.4
Da información						
Etiqueta objeto/animal	5		27		5	
Etiqueta acción	26		—		21	
Etiqueta persona	2		—		13	
Atributo	12		103		2	
Localiza	4		10		8	
Función	—		—		2	
Estado	2		—		1	
Posesión	—		—		4	
Razón	—		2		—	
Imita	87		4		—	
Confirma	—		9		14	
<i>Otros</i> (juegos de lengua, rutinas)	7	3.2	—	—	—	—

Los resultados de la tabla anterior indican que en el contexto manipulación-plástica los alumnos producen una proporción más equilibrada entre las grandes categorías de actos comunicativos analizados: *controla* (29,8 %), *informa* (41,1 %), *solicita* (7,5 %) y *responde* (21,4 %).

La mayor proporción de lenguaje de los alumnos en lengua oral y matemáticas consiste en responder las grandes preguntas formuladas por la profesora

(65,4 % y 76 %) y las otras dos grandes categorías, aquéllas en las que el alumno toma parte activa en el discurso, están poco representadas (*controla*, 16,1 % y 4,9 %; *informa*, 13,7 % y 16,1 %; *solicita*, 1,4 % y 2,9 %).

El análisis en función de los actos comunicativos específicos revela que en manipulación-plástica están representados casi todos los de la taxonomía utilizada (véase Tabla 5).

TABLA 5. ACTOS COMUNICATIVOS MÁS FRECUENTES (%)

	<i>Lengua oral</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Manipulación-plástica</i>
<i>Controla</i>			
Inicia			
			21.4
			5.4
	5.2		
<i>Informa</i>			
			12.6
		5.8	5
			5
			6.7
<i>Solicita</i>			
			5
<i>Responde</i>			
		13.2	
	12.3		
	5.6	50.4	
	41.2		
			5.8

En lengua oral, el acto comunicativo más frecuente es *imita*; consiste en imitaciones de las expresiones producidas por la profesora en relación con el contenido temático de la actividad. La mayoría de estas imitaciones (65 %) son directas, es decir, sugeridas por la profesora (P: *Digueu tots: Conillet, surt a fora* / Decid todos: Conejito, sal afuera; Als: *Conillet, surt a fora*). El resto son de naturaleza espontánea, es decir, producidas sin una recomendación directa de ésta. Este acto comunicativo, junto con «etiqueta acción» (P: *Què fa el conill* / ¿Qué hace el conejo? Al: *Menja* / Come), «atributo» (P: *De quin color és la flor?* / ¿De qué color es la flor?; Al: *De color verd* / De color verde) y «pide participar» (Al: *Jo, jo!*), representan casi dos terceras partes de los actos comunicativos de los escolares.

En matemáticas, el acto comunicativo más frecuente es «atributo» (50,4 %) (etiquetación de colores, dimensiones y cantidades) (P: *Quantes boles hi ha aquí?* / ¿Cuántas bolas hay aquí?; Al: *Quatre* / Cuatro). Este acto, junto con «etiqueta objeto» (P: *Què és això?* / ¿Qué es esto?; Al: *Un llapis* / Un lápiz), representan más de las dos terceras partes de los actos comunicativos de este contexto.

En manipulación-plástica, dada la mayor diversidad de actos comunicativos, no hay ninguno que destaque especialmente sobre los otros, excepción hecha de «pide atención».

Las sesiones que pertenecen a un mismo contexto también pueden variar entre sí. Así, en el caso de lengua oral hay dos sesiones que proporcionan muy poca práctica lingüística, muy poca diversidad de actos comunicativos (26 y 18 expresiones registradas) mientras que en las otras dos el número de actos comunicativos es muy superior (68 y 99) y la variedad de actos es también mayor. Éstas, sobre todo la última, incluyen actos del tipo «controla», «solicita», «informa» e «imitación espontánea» de las expresiones de la profesora.

En las cuatro actividades de lengua oral la profesora se limita a pedir a los alumnos que vuelvan a explicar el cuento utilizando preguntas descriptivas muy específicas sobre su contenido, pero las que proporcionan más práctica lingüística aportan una trama más interesante con la que los niños se pueden identificar, unos materiales y una presentación más estimulante (introducción progresiva y manipulación de los personajes). Las actividades restantes apenas tienen trama y los materiales utilizados son poco atractivos (láminas de carácter estático, etc.).

En matemáticas la proporción y la diversidad de actos comunicativos es muy semejante en las cuatro sesiones; se ajustan, en general, a los índices dados para el conjunto del contexto. La forma más común de proceder por parte de la profesora es pedir a los alumnos, de una manera bastante repetitiva y rígida, que etiqueten los atributos de los materiales presentados (*Quantes boles tens?, Què és això?: un quadrat o un triangle? / ¿Cuántas bolas tienes?, ¿Qué es esto?: ¿un cuadrado o un triángulo?*), mediante preguntas «redundantes» que va formulando consecutivamente a cada uno de los alumnos del grupo. Por otra parte, el alumno debe responder con acciones a las órdenes que le formula la profesora, órdenes que tienen el mismo carácter repetitivo que las preguntas (*Agafa tres pomes, Dóna'm un quadrat / Coge tres manzanas, Dame un cuadrado*). En la fase en que los alumnos dibujan o representan gráficamente los conceptos trabajados, pueden formular algunos actos comunicativos distintos a «responde» (*Jo faig un collar, Jo no tinc la fitxa / Yo hago un collar, Yo no tengo la ficha*), pero son, como indican los datos, poco frecuentes.

En las sesiones de manipulación-plástica, el grado de control del tópico y la diversidad de actos comunicativos es muy semejante. Sería necesaria, dada su heterogeneidad, una muestra más amplia de sesiones para poder compararlas. No obstante, ninguna de las sesiones responde específicamente a un trabajo de grupo, a una tarea colectiva que los alumnos deban resolver conjuntamente. Incluso la sesión que habría podido tener una orientación de trabajo más grupal, como es la confección conjunta de un mural, se convierte en la práctica en un trabajo individual, en el que cada alumno resuelve su tarea de una forma bastante aislada.

Los tres contextos varían en la proporción de uso del catalán. En lengua oral y matemáticas una buena proporción de actos comunicativos son expresados en esta lengua ya desde el primer momento temporal (total: 52,2 % y 45,1 %, respectivamente).

TABLA 6. ACTOS COMUNICATIVOS Y CÓDIGO (%)

	LENGUA ORAL							
	Catalán		Castellano		Interlingua		Expresiones indistintas	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Controla	11.1	6.8	31				62	
Informa	80	92.3	20	3.8		3.8		
Responde								
Informa	42.5	76.2	42.5	15.2	12.5	8.4	12.5	
Imita	100	100						
Solicita		57.1		28.5				14.2
Rutinas y juegos de lengua	100							
TOTAL	52.2	71.4	26.8	13	7.4	3.7	13.4	11.8
	MATEMÁTICAS							
	Catalán		Castellano		Interlingua		Expresiones indistintas	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Controla		33.3	13.4				86.6	66.3
Informa		29.1	90	50	10	20.8		
Solicita		25	100	50				25
Responde	60	56.4	15.2	7.6	9.4	2.5	15.2	33.3
TOTAL	45.1	48.6	23.9	18.3	7.9	6.4	23	26.6
	MANIPULACIÓN-PLÁSTICA							
	Catalán		Castellano		Interlingua		Expresiones indistintas	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Controla	14.2	21	57.1	47.3		10.5	28.6	21
Informa		20.7	84.6	39.6	15.3	22.6		16.9
Solicita		25	66.6	50	33.3	8.3		16.6
Responde	15.3	53.3	69.2	6.6		6.6	15.3	33.3
TOTAL	7.3	26.2	75.6	37.3	7.3	16.6	9.7	20.2

Son, como ya hemos visto en la tabla anterior, actos comunicativos en su mayoría del tipo *responde*, expresiones poco espontáneas, «modeladas» por los contenidos específicos de cada actividad (léxico y estructuras de la narración y de los conceptos matemáticos).

El uso del catalán en los actos comunicativos de las demás categorías es, en general, más bajo aunque no sigue un patrón parecido en los dos contextos. El empleo de la L2 parece depender de varios factores. Si el acto tiene un contenido instruccional, se refiere al tópico de la actividad (matemáticas), la frecuencia de uso es más elevada (algunos actos de la categoría *informa*); si, por el contrario, el acto comunicativo tiene un contenido no instruccional, como otros actos de la misma categoría que se refieren a contenidos organizativos de la actividad (matemáticas: Al: Me quedan dos redondas por pintar) y buena parte de los de tipo *controla* (lengua oral: Al: ¡Que no veol!), la proporción de uso del catalán es más baja.

Otro factor a considerar puede ser la «dirección» del acto comunicativo: si es dirigido a la profesora el uso del catalán es más elevado en el primer momento temporal. En lengua oral y matemáticas, más del 90 % de las expresiones fueron dirigidas a la profesora y muy pocas a los otros compañeros. Ninguna de las no dirigidas a la profesora se hizo en catalán.

En el contexto manipulación-plástica el uso de la L2 es más bajo en el primer momento temporal (7,3 %) y todas las expresiones producidas en catalán son imitaciones espontáneas, con intención comunicativa; también un 75 % de las expresiones «interlengua» tienen esta característica.

El uso del catalán aumenta en el segundo momento temporal (42,3 % de expresiones catalán + interlengua). Su uso está presente en todas las categorías de actos y en algunas como *informa*, en las que los alumnos tienen el control del contenido proposicional, su uso ya supera al del castellano.

En este segundo momento también la mayoría de las expresiones son dirigidas a la profesora (78,8 %). Un 50,7 % de las dirigidas a la profesora son en catalán y nos parece muy significativo que lo sean también un 27,2 % de las dirigidas a los compañeros.

### Práctica desinhibida

TABLA 7. PRÁCTICA DESINHIBIDA (%)

Lengua oral		Matemáticas		Manipulación-plástica	
M1	M2	M1	M2	M1	M2
3.9	13.7	0.8	2.4	—	—

La práctica desinhibida (expresiones en catalán emitidas sin un propósito comunicativo dirigido específicamente a un interlocutor) no es, cosa lógica, porcentualmente muy elevada. Aún así nos parece muy significativo que en las dos actividades de lengua oral del segundo momento temporal aparezca un 13,7 % del total expresiones (21 % de las Cat) que respondan a esta categoría. Son expresiones que responden a una intención de los alumnos de jugar con el lenguaje, emitidas de manera colectiva o individual sin inducción directa de la profesora. Son interpelaciones a los personajes de las narraciones (Al: *Conillet, surt a fora!* / ¡Conejito, sal afuera!) o rutinas y rimas propias de estas actividades (Als: *Cada dia al dematí canta el gall quiquiriquic* / Cada día por la mañana canta el gallo kikiriki).

Al igual que hemos dicho con relación al grado de práctica lingüística que proporcionan diferentes actividades de un mismo contexto, la frecuencia de práctica desinhibida depende de la naturaleza de las mismas: las actividades que la proporcionan tienen una trama interesante y unos materiales y una presentación estimulantes.

En el contexto manipulación-plástica aparece un tipo de práctica desinhibida que nosotros no hemos analizado debido a las dificultades de análisis derivadas de la situación de observación. Nos referimos al «lenguaje interior», considerado por Ellis como formando parte también de esta variable o componente interactivo. Nos parecería de sumo interés estudiar cuándo y cómo aparecen este tipo de expresiones y qué significado tienen en la adquisición de la L2; hemos visto indicios que nos permiten afirmar que algún alumno, en el segundo momento temporal, ya produce alguna expresión de «lenguaje interior» en catalán.

### Características lingüísticas de las expresiones

TABLA 8. EXPRESIONES SEGÚN EL CÓDIGO UTILIZADO (%)

Sesión		Matemáticas				Manipulación-plástica				Lengua oral			
		Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.
M1	1ª	38	24	35	3	8	72	22	8	49	38	13	—
	2ª	65	13	7	15	3	74	18	7	44	28	20	8
M2	3ª	41	19	36	4	29	25	34	12	56	9	28	7
	4ª	46	21	30	3	47	37	12	4	59	13	22	6

Los contextos analizados varían en la medida en que estimulan el uso de la nueva lengua, es decir, el catalán. Matemáticas y lengua oral ofrecen, desde el principio, la posibilidad de utilizar el catalán. En cambio, en manipulación-plástica, si observamos los datos desde una perspectiva evolutiva, al principio la presencia del catalán es escasa, pero a medida que avanza el curso se da un uso cada vez mayor de dicha lengua al tiempo que disminuye el uso del castellano; ello sugiere que, a medida que los niños van dominando la nueva lengua, no tan sólo son capaces de usarla en actividades distintas dentro del mismo contexto sino que también la incorporan en contextos en los que toman más la iniciativa, como manipulación-plástica.

Sin el ánimo de ofrecer una descripción exhaustiva de la interlengua de los alumnos, creemos, no obstante, interesante presentar algunos ejemplos. En algunos casos el niño demuestra conocer únicamente alguna palabra en catalán (*Bebe aigua*, *Otra injecció*) o ya usa todo un sintagma (*Coge la rodona gran*); en otros produce toda la frase en catalán pero desconoce alguna palabra (*Aquí no hi ha ningún cotxe*) o cambia de código a media frase (*A mi ja me l'ha regalat* y a la pequeña otra, *D'una nena perquè estava muy malita*); en otros casos emite toda la frase en catalán pero desconoce algún lexema y une a una raíz castellana una terminación propiamente catalana (*Ja estic terminant*, *No encontru res*) o, al revés, utiliza un lexema catalán y le aplica una terminación propia de la morfología verbal del castellano (*Jo he retallado un cotxe*, *I l'agafó, la poma*) o fracasa al aplicar una regla sintáctica pronominal (*Però no la fan cas*); también, sin em-

bargo, en algún caso aislado alguna regla sintáctica del catalán deja su huella en alguna producción en castellano (Está escondida a la ventana).

Por otra parte, conviene analizar con un poco más de detenimiento las características de las expresiones desde el punto de vista de la riqueza y diversidad del producto lingüístico.

TABLA 9. LONGITUD DE LAS EXPRESIONES (x PALABRAS/EXPRESIÓN)

Sesión		Matemáticas				Manipulación-plástica				Lengua oral			
		Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.
M1	1ª	1.28	2.77	1.5	1	2.75	4.16	1.3	4.25	3.05	2.73	1.6	—
	2ª	2.88	2.4	1	5.66	3.33	3.54	1.6	6.2	3.63	3.28	1	4.5
M2	1ª	3.16	4.90	1.2	6.6	3.62	3.2	1.9	4.66	2.8	2.83	1.18	4
	2ª	2.92	3.25	1.7	3	4.08	4.05	2	6.5	3.73	2.30	1.5	4.2

TABLA 10. RIQUEZA SIN-TÁCTICA (% FRASES VS SN O FRAGMENTOS)

Sesión		Matemáticas				Manipulación-plástica				Lengua oral			
		Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.
M1	1ª	0	44	0	0	75	77	45	75	16	67	0	—
	2ª	15	40	0	67	33	67	22	71	18	86	0	100
M2	3ª	25	45	10	100	56	80	21	100	41	43	0	40
	4ª	15	67	0	0	62	63	17	100	54	31	0	100

TABLA 11. RIQUEZA LÉXICA (NÚMERO DE PALABRAS)

Sesión		Matemáticas				Manipulación-plástica				Lengua oral			
		Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.	Cat.	Cast.	Ind.	Int.
M1	1ª	6	17	13	1	7	67	8	14	34	23	4	—
	2ª	22	10	3	15	8	86	9	2	17	16	3	7
M2	3ª	28	32	6	18	36	29	13	18	55	19	8	10
	4ª	38	33	11	6	49	51	11	11	66	20	14	23

Como hemos visto, los contextos de matemáticas y lengua oral proporcionan muy pronto la posibilidad de una práctica lingüística en catalán. Ahora bien, se trata de un tipo de lenguaje muy limitado, sobre todo el de matemáticas (la media de palabras por expresión de la primera sesión es de 1,28), y repetitivo (en esta misma sesión el total de palabras diferentes utilizado es de 6) y, en el caso

de lengua oral, formado por frases y rutinas memorizadas previamente por los niños. Así, en esta primera sesión de matemáticas que comentamos, no aparece ninguna frase con verbo en forma personal —ni tampoco no personal—; salvo dos, todas son expresiones de una sola palabra que responden a preguntas cerradas de la profesora sobre cantidad (*Molts, Moltes* / Muchos, Muchas) o sobre atributos (*Marró* / Marrón). En la segunda actividad de matemáticas el porcentaje de frases con verbo en forma finita es del 15 %, pero hay que tener presente que una mayoría son repeticiones del modelo proporcionado por la profesora: ésta dice a cada niño qué es lo que debe decir a otro y el niño dice, por ejemplo: *Pau, agafa una rodona vermella i petita* / Pau, coge una redonda roja y pequeña. En el contexto de lengua oral se aprecia más riqueza sintáctica que en matemáticas, pero las frases corresponden a fragmentos de la narración que los alumnos ya conocen y que repiten de manera casi idéntica: *Oh! Quines flors més boniques* / ¡Oh! ¡Qué flores tan bonitas!, *Seu a terra* / Siéntate en el suelo, *Conillets, que esteu molt amagadets?* / Conejitos, ¿estáis muy escondiditos? En cuanto a la riqueza léxica, es éste un buen contexto, por su misma concepción, para presentar y trabajar vocabulario: como se puede ver en la Tabla 11 el número de lexemas utilizado en las actividades de lengua oral es, en general, considerable.

A pesar de que matemáticas y lengua oral proporcionan un uso del catalán circunscrito al desarrollo de la lección y muy controlado por el modelo del profesor, el contexto de manipulación-plástica plantea un tipo de práctica más abierto y variado, como hemos visto al analizar los actos comunicativos. Evolutivamente, se comprueba que a medida que los alumnos utilizan más catalán al avanzar el curso, también producen frases más largas hasta que llegan a ser como las del castellano. Comparemos algunas de las producciones de la primera y última sesiones:

## 1ª SESIÓN

*Mira aquest* / Mira éste  
*Aquest és un bomber* / Éste es un bombero

## 4ª SESIÓN

*Que s'ha mullat la bata* / Que se ha mojado la bata  
*Jo ja he fet dos conills* / Yo ya he hecho dos conejos  
*Vull el vermell, Nuri* / Quiero el rojo, Nuri  
*I el fum s'escapu* / Y el humo se escapa

Junto a sintagmas de una sola palabra encontramos estas frases, pero en la columna de la derecha la variedad sintáctica es mayor que en la de la izquierda y la complejidad que presentan las frases es equiparable a las que producen en castellano.

Por lo que respecta al contenido semántico de las expresiones de los alumnos (véase la Tabla 12), el contexto de lengua oral parece promover una práctica lingüística predominante en las parcelas de la lengua que se refieren a acciones (expresadas mediante verbos). En matemáticas se promueve una práctica predominante en atributos (expresados mediante adjetivos o adverbios) y en manipulación-plástica una práctica predominante en objetos (expresados por medio de sustantivos). La noción de contenido semántico debe interpretarse de una manera relativa ya que, por ejemplo, una expresión categorizada como «etiqueta acción» no incluye necesariamente sólo un verbo: puede incluir también un sustantivo (*El conill corre* / El conejo corre). Con todo ello, tan sólo queremos indicar

la orientación semántica predominante en la expresión del alumno que le ha solicitado la profesora o que él mismo ha intentado producir (P: *Què fa el conill?* / ¿Qué hace el conejo?, Al: *El conill menja* / El conejo come; «etiqueta acción»).

TABLA 12. CONTENIDOS SEMÁNTICOS MÁS FRECUENTES

	<i>Lengua oral</i>		<i>Matemáticas</i>		<i>Manipulación-plástica</i>	
	n	%	n	%	n	%
<i>Responde + Informa</i>						
Acción (etiqueta + imita)	73	34,6				
Atributo (etiqueta + imita)			118	57,8		
Objeto (etiqueta)					35	14,7

## Conclusiones

Cada uno de los tres contextos analizados varía en el grado en el que incorpora las variables interactivas definidas por Ellis. Los tres contextos incluyen, aunque en distinto grado, interacciones de naturaleza diferente (medium, mensaje, organización, actividad y social) en las que los alumnos se expresan con propósitos generales diferentes.

Los tres contextos varían en el grado en que proporcionan a los alumnos la posibilidad de ejercer un control sobre el contenido proposicional y en la diversidad de actos comunicativos que promueven. Lengua oral y matemáticas dan poca flexibilidad a los alumnos para utilizar sus recursos lingüísticos; en esos contextos se limitan básicamente a responder a las preguntas de la profesora. Manipulación-plástica les permite un control mayor sobre el contenido proposicional y producir una diversidad mayor de actos comunicativos.

Las anteriores afirmaciones coinciden, en líneas generales, con los trabajos realizados sobre los determinantes y características de la conversación en la clase, realizadas tanto en alumnos que aprenden en la L1 (Florin, 1989), como en la L2 (Cathart, 1986, y Ramírez y Merino, 1990).

Los tres contextos varían, según la perspectiva temporal, en el tipo y características de las expresiones que promueven. Lengua oral y matemáticas promueven, desde el primer momento, un uso frecuente del catalán; se trata de un uso poco espontáneo y «modelado» por la profesora y por el léxico y las estructuras de los contenidos de cada actividad. En el contexto manipulación-plástica esto no es así: la posibilidad de permitir un uso más flexible de los recursos lingüísticos hace que el alumno al principio se exprese más en la L1; pero a medida que va dominando la nueva lengua la va utilizando aquí de forma más espontánea.

Variables como la dirección del acto comunicativo (a la profesora o a otros alumnos) y el tipo de interacción en el que el mismo se inscribe (instruccional, organizativo, social) determinan probablemente también, además del tipo de contexto, la frecuencia de uso de la L2.

Las características de las expresiones varían también según los contextos. Matemáticas promueve expresiones de complejidad mínima, repetitivas y con poca diversidad léxica. Lengua oral, aunque modeladas, promueve expresiones de mayor riqueza sintáctica y diversidad léxica. Manipulación-plástica promueve expresiones espontáneas, de mayor complejidad, bastantes de las cuales en el segundo momento temporal son, como hemos dicho, en catalán o interlengua.

Los contenidos predominantes de las expresiones parecen apuntar también campos semánticos diferentes. Lengua oral promueve actos comunicativos cuya orientación predominante es la expresión de acciones (mediante verbos); matemáticas promueve la expresión de atributos (mediante adjetivos o adverbios); manipulación-plástica promueve la etiquetación de objetos (sustantivos).

No todas las actividades que pertenecen a un mismo contexto incluyen en el mismo grado las variables interactivas y características de las expresiones. Un ejemplo de lo que decimos lo representan las de lengua oral; la naturaleza de los materiales y su forma de presentación son elementos que influyen en el control del contenido proposicional, diversidad de actos comunicativos y práctica desinhibida.

## Discusión

Articulamos la discusión en torno a dos cuestiones básicas: la primera parte del marco teórico propuesto por Ellis y hace referencia al «potencial» con el que cada contexto analizado contribuye a la rapidez en el desarrollo de la L2; la segunda se refiere al cambio de rol comunicativo que puede ejercer el profesor para promover interacciones que incluyan en grado elevado las variables o aspectos del discurso propuestas por este autor.

Desde el marco teórico propuesto por Ellis, podría afirmarse que el contexto manipulación-plástica contribuye más a la rapidez en el desarrollo de la L2 que cualquiera de los otros dos, porque en el primero los alumnos tienen en la conversación un papel más simétrico y producen una mayor diversidad de actos comunicativos. Esta apreciación hay que matizarla diciendo que los otros dos contextos (lengua oral y matemáticas) también contribuyen en el desarrollo porque, al contrario que el primero, proporcionan desde el primer día una práctica lingüística en catalán.

El análisis que de los contextos hemos hecho más bien apunta la idea de que tal vez la complementariedad de los mismos es lo que probablemente explica, junto con otras variables del *input* que aquí no hemos analizado, la rapidez de adquisición de la L2. En efecto, hay contextos en donde los alumnos participan predominantemente en interacciones basadas en la actividad (manipulación-plástica), los hay en donde las interacciones son predominantemente de tipo «mensaje» (lengua oral) y los hay en donde se combinan éstas con las de tipo «Organización» (matemáticas); y en todos ellos, aunque en grado diferente, los alumnos participan en interacciones «Medium», es decir, interacciones en donde la

profesora de manera muy flexible promueve explícitamente el uso de la L2. Por otra parte, unos contextos (lengua oral y matemáticas) favorecen un uso «modelado» de la L2 mientras que otros (manipulación-plástica) estimulan un uso más flexible de los recursos lingüísticos. El uso «modelado» puede ser tan efectivo como el «espontáneo» en un programa como el de inmersión, en donde los alumnos pueden usar su propia lengua, con lo que quizás, sin el primero, tardarían demasiado en usar la L2; y el marco teórico también defiende que la práctica promueve la adquisición.

Los tres contextos se complementan también en el sentido de que los discursos que promueven son diferentes (el de la narración, el de la actividad, etc.) y las parcelas de la realidad a las que se refieren (vocabulario, estructuras) también son diferentes y necesarios para un desarrollo más efectivo.

Otras variables que el análisis ha dejado entrever como importantes para el uso de la L2, y por tanto para la adquisición, son la dirección del acto comunicativo y la lengua empleada por los alumnos en función del interlocutor. En estos contextos, sobre todo en los dos primeros, la profesora es el centro de las actividades y parece que al principio sólo son formulados en la L2 algunos de los actos comunicativos dirigidos a ella. En el segundo momento temporal y en el contexto manipulación-plástica ya empiezan a aparecer expresiones en la L2, dirigidas a un compañero y formuladas, probablemente, por los alumnos más competentes lingüísticamente. A partir de este momento el profesor dejaría de ser el único modelo de hablante de la L2 con lo que las probabilidades del *input* aumentarían.

La segunda cuestión que formulamos, referida al rol comunicativo del profesor, presupone que cualquier actividad puede planificarse para que proporcione mayores posibilidades comunicativas que lleven a los alumnos a ejercer un control mayor sobre el contenido proposicional y a una mayor flexibilidad en la utilización de sus recursos lingüísticos. Cada actividad puede incluir usos del lenguaje diferentes que dependen de los objetivos de las prácticas interactivas que el profesor planifique (Kramsch, 1984).

En la narración (contexto de lengua oral), por ejemplo, la profesora sólo promueve un uso del lenguaje que consiste en «recontar», es decir, preguntar sobre la misma tal como está formulada en la versión original. El análisis de los usos del lenguaje y de las prácticas interactivas indica que esta actividad puede promover nuevos usos del lenguaje que le permitan al alumno una participación más activa en el discurso (Tough, 1985). Con la narración se pueden formular hipótesis, anticipar las consecuencias de las acciones o de los acontecimientos antes de que ocurran y avanzar alternativas de acción (predecir), se pueden justificar acciones y reconocer problemas (razonar), se pueden relacionar las experiencias, reacciones o situaciones de los personajes con los propios niños (proyectar), se puede conversar sobre cómo es el mundo de los personajes más allá de la trama explicada (imaginar). Estos nuevos usos permiten, sin duda, una participación más activa en el discurso ya que no constriñen sus aportaciones y promueven, además, unos objetivos cognitivos que van más allá del mero «recontar».

En las actividades de matemáticas, la profesora se propone comprobar si los alumnos dominan un concepto (cuantitativo, espacial, etc.), pidiéndoles que

lo etiqueten verbalmente o con acciones. Esta forma de preguntar restringe también la participación de los alumnos, determinando en ellos una cierta pasividad y dependencia (Edwards y Westgate, 1987). En este tipo de actividades existe también la posibilidad de fomentar nuevos usos del lenguaje: aplicar los conceptos a diferentes parcelas de la realidad, diseñar transacciones reales sobre la base de los conceptos aprendidos, crear juegos basados en los mismos, etc. (Kamii y Devries, 1988).

En resumen, estimular la necesidad de comunicarse requiere un cambio en el estilo de diálogo y para cambiarlo es necesaria una planificación de nuevas prácticas interactivas. Habría que plantearse un currículum pensado no sólo desde el ángulo de la cognición y los contenidos académicos sino también desde el ángulo de la comunicación (Enright, 1986). Si esto es importante para los programas en L1, sin duda todavía lo es más para los programas en L2.

## REFERENCIAS

- Cathart, R. (1986). Situational differences and the samplings of young children's school language. In R.R. Day (Ed.), *Talking to Learn. Conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury.
- Edwards, A.D. & Westgate, D.P. (1987). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. London: Prentice Hall.
- Enright, D.S. (1986). Use everything you have to teach English: Provide useful input to young language learners. In Rigg, P. & Enright, D.S. (Eds.), *Children and ESL: Integrating Perspectives* (pp. 115-162). Washington D.C.: Ablex.
- Florin, A. (1989). Organisation of the conversation in the classroom and types of knowledge conveyed to children. Comunicación presentada a Third European Conference for Research on Learning and Instruction, Madrid, Universidad Autónoma.
- Johnson, D.M. (1989). Enriching task contexts for second language writing: power through interpersonal roles. In Johnson, D.M. & Roen, D.H. (Eds.), *Richness in Writing. Empowering ESL Students* (pp. 39-54). New York: Longman.
- Kamii, C. & Devries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de la langue*. Paris: Hatier.
- Milk, R. (1980). *Variation in language use patterns across different group settings in two bilingual second grade classrooms*. Tesis doctoral no publicada, Stanford University.
- Pica, T. & Doughty, C. (1988). Variation in classroom interaction as a function of pattern participation and task. In J. Fire (Ed.), *Second Language Discourse* (pp. 41-56). Norwood: Ablex.
- Ramirez, J.D. & Merino, B.J. (1990). Classroom talk in English immersion, early-exit and late-exit in transitional bilingual education programs. In Jacobson, R. & Faltis, Ch. (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 61-103). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Tough, J. (1985). *Talk Two. Children using English as a second language in primary schools*. London: Onyx Press.
- Wong Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In Gass, J.M. & Madden, C.G. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 17-50). Rowley: Newbury.

## APÉNDICE

### Actos comunicativos del alumno (Cathart, 1986)

#### CONTROLA

##### Inicia

- Pide atención (*Mira que bonic! / ¡Mira qué bonito!*).
- Solicita objeto (*Jo no tinc la fitxa / Yo no tengo la ficha*).
- Solicita acción (*Fes-ne més / Haz más*).
- Advierte (*Si ho agafes, et...! Si lo coges, ¡te...!*).
- Pide permiso (*¿Puedo ir al agua?*).
- Pide participar (*Jo, jo, jo! / Yo, yo*).
- Protesta, prohíbe (*Però no ho facis! / ¡Pero no lo hagas!*).
- Reclama posesión (*Aquest és meu! / ¡Éste es mío!*).

##### Da apoyo

- Confirma (P: *Que maco és! / ¡Qué bonito es!*; Al: *Sí*).
- Añade (*Sí, i jo també / Sí, y yo también*).

##### Contesta

- Acepta (*Sí*).
- Se niega, rehúsa (*No vull! / ¡No quiero!*).

#### INFORMA

##### Anuncia, inicia

- Etiqueta objeto / animal (*Un llapis / Un lápiz*).
- Etiqueta acción (*Faig un collar / Hago un collar*).
- Etiqueta persona (*Los indis / Los indios*).
- Atributo (*És quadrat / Es cuadrado*).
- Localiza (*Debaix de la finestra / Debajo de la ventana*).
- Función (*És per pintar / Es para pintar*).
- Estado (*Està amagat / Está escondido*).
- Clarifica (*No és l'abric, és l'anorac / No es el abrigo, es el anorak*).
- Evalúa (*Està molt bé / Está muy bien*).

##### Expresa

- Opinión (*Té vergonya, té vergonya! / ¡Tiene vergüenza!*).
- Estado interno (*M'agrada la casa / Me gusta la casa*).
- Lenguaje interior (*Què serà... què serà això? / ¿Qué será esto?*).
- Intento (*Ara vaig a agafar-ne un / Ahora voy a coger uno*).
- Experiencia personal (*Jo tinc un cotxe de color groc / Yo tengo un coche de color amarillo*).
- Identidad (*Som pintors! / ¡Somos pintores!*).

#### SOLICITA

##### Información

- Instrucción (*Ho pinto? / ¿Lo pinto?*).
- Descripción (*Això és un conill? / ¿Esto es un conejo?*).
- Localización (*On va això? / ¿Dónde va esto?*).
- Clarificación (*Només repassat? / ¿Sólo repasado?*).

#### RESPONDE

##### Da información

- Etiqueta objeto / animal (*És una serp / Es una serpiente*).
- Etiqueta acción (*Menja / Come*).
- Etiqueta persona (*El caçador / El cazador*).
- Atributo (*Jo tinc quatre / Yo tengo cuatro*).

Localiza (*A la casa del cèrvol / En la casa del ciervo*).

Función (*És per jugar / Es para jugar*).

Estado (*Aquí no hi ha res / Aquí no hay nada*).

Posesión (*És d'aquest nen / Es de este niño*).

Razón (*Perquè té dues potes / Porque tiene dos patas*).

Imita: (P: *Digueu tots: Corre conill! / Decid todos: ¡Corre conejo!*; A!: *Corre conill!*).

Confirma (P: *Ja està? / ¿Ya está?*; A!: *Ja està*).

#### OTROS

(Juegos de lengua, rutinas) (*Cada dia al dematí canta el gall quiquiriquic / Cada día por la mañana canta el gallo kikirikí.*)

