

Los Programas de Inmersión Bilingüe y la Adquisición del Discurso Académico

Guadalupe López-Bonilla
Universidad Autónoma de Baja California

Abstract

En este trabajo se analizan las estrategias utilizadas por una maestra de cuarto grado de primaria en un programa de inmersión bilingüe inglés-español. El propósito del trabajo fue observar en qué medida la interacción entre la maestra y los alumnos en un contexto bilingüe, el tipo de discurso, los materiales de lecturas, y las actividades en clase, proporcionan las herramientas necesarias para que el alumno acceda y a su vez sea capaz de producir un discurso académico en español.

Los estudiantes de origen latino en Estados Unidos, en particular los de ascendencia mexicana, tienen hasta ahora el índice más alto de deserción escolar entre los estudiantes de grupos minoritarios en el país. Algunos estudios reportan que aproximadamente el 45 por ciento de los estudiantes mexicanoamericanos no se gradúan de bachillerato. Si bien las causas de esta situación han sido estudiadas desde varios enfoques y disciplinas, llaman la atención los estudios que abordan el problema a partir de las prácticas de enseñanza en el sistema educativo al que se enfrentan los estudiantes mexicanoamericanos, particularmente los de clase trabajadora, cuya lengua materna es generalmente el español. Desde esta perspectiva, el fracaso que estos estudiantes experimentan no se debe solamente a causas lingüísticas (el escaso dominio del inglés, por ejemplo), sino al poco o nulo acceso a un discurso académico en su lengua materna, y con ello, a la falta de oportunidades para desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para tener éxito en el contexto escolar (Bartolomé, 1998). Algunos autores señalan que esta situación se debe, en parte, a la formación y experiencia de los maestros de educación bilingüe en este país, para quienes las oportunidades de adquirir un discurso académico en español son casi inexistentes (Guerrero, 1997).

Por otro lado, se ha demostrado que en los programas de inmersión bilingüe, los estudiantes de grupos minoritarios tienen mayores probabilidades de éxito académico al transferir las habilidades de su lengua materna a la segunda lengua (Cummins, 1981; Christian, 1994; Guerrero, 1997; Collier, 1992; Lindholm, 1996). Por ello, es importante estudiar hasta qué punto estos programas promueven el uso y la adquisición de un discurso académico en la lengua materna de los estudiantes de grupos minoritarios.

En este trabajo analizo las estrategias utilizadas por una maestra durante una clase de ciencias en español para alumnos de cuarto grado de primaria. Este grupo forma parte de un programa de inmersión de doble vía español-inglés, en una escuela con una población estudiantil predominantemente latina. El propósito del trabajo fue observar en qué medida la interacción entre la maestra y los alumnos en un contexto bilingüe, el tipo de discurso, los materiales de lectura, y las actividades de los alumnos en el salón de clase, proporcionan las herramientas necesarias para que el alumno comprenda y a su vez sea capaz de producir un discurso académico en español.

El trabajo demostró que el material de lectura, como un modelo particular de discurso académico en español, fue accesible tanto para los estudiantes hispanohablantes como para los anglohablantes. Esto fue posible gracias a las estrategias utilizadas por la maestra, entre las que sobresalen las siguientes: la utilización de elementos visuales, la relación de conocimientos nuevos con conocimientos previos, la redundancia, el modelado de paráfrasis, y la recurrencia en su discurso de funciones metalingüísticas.

Discurso Académico, Discurso Científico

El discurso académico ha sido caracterizado desde varios enfoques y disciplinas. Para algunos teóricos, se trata de un registro lingüístico que, a pesar de ciertas consistencias léxicas y sintácticas, está delimitado por las tareas asignadas por cada maestro (Solomon y Rhodes, 1995). Para otros, es un lenguaje que comprende tanto aspectos estructurales como pragmáticos (Bachman, 1990; Guerrero, 1997). Podemos afirmar entonces que el discurso académico va más allá de estructuras reconocidas y un léxico especializado, ya que comprende aspectos socioculturales que en última instancia determinan las fórmulas discursivas socialmente aceptadas para cada disciplina.

Por otro lado, el discurso de la ciencia, como un discurso académico específico, tiene también estructuras retóricas y normas estilísticas particulares. En su libro *Talking Science: Language, Learning, and Values* (traducido al español como *Aprender a hablar ciencia*), Jay Lemke (1990) señala que algunas de esas normas, entre ellas el uso de la voz pasiva y de sustantivos abstractos, tan recurrentes en los textos científicos, confieren a este discurso la ilusión de ser un lenguaje objetivo y universal. No obstante, como bien afirma el mismo Lemke, en la enseñanza de la ciencia suelen ser aquellos maestros que transgreden la rigidez de este discurso los que mejor logran comunicar a sus

alumnos los “significados” científicos. Aún así, uno espera que tanto maestros como alumnos sean capaces de reproducir los mismos contenidos científicos según las normas específicas de este discurso (Lemke, 1990).

Por lo tanto, la comprensión y adquisición del discurso de la ciencia, como un registro específico, puede ser doblemente ajeno para alumnos cuyo lenguaje materno no es el mismo que el idioma de instrucción.

El Sitio

La escuela Nestor está situada en la frontera con México al sur de California, en una comunidad predominantemente latina. Es una escuela con una larga tradición en educación bilingüe; de hecho, los grupos de inmersión bilingüe son una de las tres modalidades de enseñanza por idioma de instrucción en esta escuela. Las otras dos son educación en inglés y educación bilingüe tradicional, dentro de esta última se incluye un componente de *English Language Development* (ELD).

El programa de inmersión bilingüe de doble vía inició en esta escuela en 1995 y desde entonces se ha seguido un modelo 90/10. En este modelo durante el primer año el 90 por ciento de la enseñanza se da en español y 10 por ciento en inglés. En los siguientes niveles se aumenta gradualmente hasta llegar a 50 por ciento en cada lengua durante los dos últimos años de primaria. La distribución de las áreas de enseñanza por idioma de instrucción es la siguiente:

Grado	Instrucción en español	Instrucción en inglés
K-1	Lenguaje, matemáticas, ciencias, estudios sociales, arte	Desarrollo de lenguaje oral
2	Lectura y lenguaje, matemáticas, ciencias, arte	Estudios sociales
3	Lectura y lenguaje, matemáticas, estudios sociales, arte	Lectura y lenguaje
4	Lectura y lenguaje, ciencias, estudios sociales, arte	Lectura y lenguaje, matemáticas
5	Lectura y lenguaje, ciencias, arte	Lectura y lenguaje, matemáticas, estudios sociales
6	Lectura y lenguaje, ciencias, matemáticas	Lectura y lenguaje, estudios sociales, arte

Cabe destacar que aunque en muchos programas de inmersión bilingüe la enseñanza es impartida por dos maestras/os (una/o por cada lengua), en la escuela Nestor las maestras del programa son todas bilingües. En cuarto y quinto grado la enseñanza se da en bloques de tiempo, y se utilizan diversos estímulos, a discreción del instructor, para discriminar el idioma de instrucción. Por ejemplo, en el caso del grupo que observamos, el estímulo que utilizó la maestra fue el cambio de iluminación en el aula.

Entre los objetivos del programa destacan los siguientes: lograr el éxito académico de los estudiantes mediante el dominio de los contenidos académicos y curriculares del distrito escolar; desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes en las dos lenguas; y, hacer que el contexto escolar promueva la apreciación de culturas diferentes. Para cumplir con estos objetivos, los maestros que participan en el programa reciben periódicamente cursos y talleres sobre estrategias de enseñanza que facilitan el desarrollo de habilidades en los estudiantes, entre los que resaltan el entrenamiento en estrategias de “Enseñanza Especialmente Diseñada Para la Instrucción Académica en Inglés” (*Specially Designed Academic Instruction in English*), y el uso de andamiajes para estimular el aprendizaje significativo en los estudiantes. Así, en la observación pudimos apreciar la puesta en práctica de algunas de estas estrategias.

El grupo de cuarto grado que pudimos observar estuvo compuesto de 30 estudiantes; para 50 por ciento de ellos, el español es su lengua materna, y para el 50 por ciento restante el inglés. La mayoría de los estudiantes había estado en el programa de inmersión bilingüe desde el inicio de su educación básica.

Procedimiento

Para realizar el estudio se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con la maestra y con la coordinadora del programa de inmersión bilingüe para abordar algunos aspectos de la filosofía del programa y las estrategias de enseñanza utilizadas con el grupo. La maestra también proporcionó información sobre las actividades que los alumnos habían realizado previamente a la sesión objeto de estudio (actividades manuales, lecturas, y discusiones), y sobre el material de lectura. Finalmente se videograbó la sesión de discusión grupal (40 minutos) sobre la lectura, y se recogió el material de lectura y los materiales que los estudiantes escribieron en clase sobre el tema discutido.

Para analizar la videocinta se hizo una transcripción de la discusión grupal con anotaciones al margen sobre la distribución y participación de los alumnos—los gestos, principalmente los demostrativos, de la maestra y los alumnos, así como el uso de objetos manipulables por ambas partes. Posteriormente se identificaron los patrones temáticos en el discurso (Lemke, 1990), y las formas de interacción entre la maestra y los alumnos (Coll y Onrubia, 1993). Por último, se hizo un cotejo de las composiciones con el material del libro para constatar hasta qué punto los alumnos habían sido

capaces de parafrasear el texto y de relacionar el contenido con otra información o experiencias personales.

El Discurso en el Aula

El discurso dentro del aula ha sido objeto de estudio en las últimas décadas. Los trabajos de Mehan (1979), Cazden (1988), Lemke (1990), Wells (1992), Wertsch (1991), entre otros, han puesto énfasis en el papel que tiene el discurso como “mediador esencial en los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de interacción educativa” (Coll y Onrubia, 1993). Detrás de estos postulados están las tesis de Vygotski, los aportes de la sociolingüística, y las teorías del análisis del discurso y de los estudios literarios. De ahí la importancia de documentar las formas de interacción entre maestros y estudiantes y la construcción de significados compartidos.

En el contexto de la educación bilingüe, la intersubjetividad entre los participantes es pieza clave para comprender hasta qué punto el código es un obstáculo para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En los programas de inmersión bilingüe las estrategias de enseñanza toman en cuenta las restricciones del código y se utilizan técnicas y estrategias de enseñanza que facilitan el acceso a los contenidos de la materia (Echevarría y Short, 1998). Aunque este enfoque pedagógico fue pensado para materias impartidas en inglés a una población estudiantil cuya lengua materna es otra, en la clase que pudimos observar resultó por demás evidente la puesta en práctica de estas técnicas a pesar de que la clase se condujo en español. Si tomamos en cuenta que para el 50 por ciento del grupo el español no era su lengua materna, la pertinencia de este enfoque es indudable, ya que su eficacia no debería depender del idioma de instrucción.

El tema de la lectura que se discutió en clase era las placas continentales, y formaba parte de la unidad del currículo de ciencias sobre las características del planeta. Los alumnos habían hecho la lectura del texto en casa, aunque durante la clase se relejeron algunos pasajes en silencio. Al inicio del período de ciencias la maestra les pidió a los alumnos que se sentaran en el suelo en semicírculo alrededor de ella, y bajo su guía comentaron algunas de las características de las placas continentales. A medida que los alumnos intervenían, la maestra escribía en el pizarrón una lista con la información que ellos fueron aportando. La clase se condujo totalmente en español, salvo en una intervención de una estudiante que utilizó el inglés para preguntar si las placas tenían gravedad (este pasaje se comentará más adelante porque es ilustrativo de los intercambios entre la maestra y los alumnos).

Es importante destacar que para iniciar la discusión, la maestra retomó la pregunta que días antes había hecho una alumna sobre la posición de los océanos en el planeta. Para responderla, la maestra mostró una naranja sobre la cual había dibujado un mapa de la tierra. Vale la pena reproducir el inicio de la discusión para comentar algunas de las estrategias utilizadas por la maestra:¹

Maestra: El otro día Mónica preguntó: “¿Por qué el Océano Pacífico está aquí y también está del otro lado?” Entonces yo pensé, cómo le voy a hacer para que vea el mundo entero y luego como al mostrarlo plano se ve diferente. ¿Recuerdan el modelo del mundo que ustedes hicieron? Chris y Miguel, me faltan acá. Marcela, ven acá, porque si no no vas a ver.

(Pausa)

Entonces, miren lo que hice yo, para que vieran cómo se veía diferente, si le quito la corteza a la tierra, y la pongo aquí plana. (La maestra pela la naranja y extiende la cáscara)

¿Qué pasaría? ¿Qué pasó?

Estudiante 1: Se cayó.

Estudiante 2: Se cayó el mundo.

Estudiante 3: Nada.

Maestra: ¿Si le quito toda la corteza, donde vivimos?

Estudiante 4: Se van a caer el mundo.

Maestra: Pero la pongo así para que la puedan ver bien, ¿verdad? Entonces, ¿cuántos de ustedes creían que la corteza de la tierra estaba así como la cáscara de la naranja? ¿Cuántos creían que estaba así entera y que no se movía?

(Varios levantan la mano)

Maestra: Yo también. ¿Y qué leyeron en el libro?

Estudiante 1: Que hay . . .

Maestra: Lo primero que leímos es que las placas de la tierra están . . . separadas (la maestra rompe la cáscara de naranja en varios pedazos) que las placas de la tierra están así, ¿verdad? No están cortadas exactamente así.

Estudiante 2: Que las placas de la tierra están . . . y era como un rompecabezas.

Estudiante 3: Es como un rompecabezas.

Maestra: ¡Me gusta que lo comparaste con un rompecabezas! Unas qué hacen . . .

Estudiante 3: Chocan . . .

Maestra: Unas quizá chocan, ¿las otras?

Estudiante 5: Se separan . . .

Lo primero que ha hecho la maestra es conectar el conocimiento nuevo con lo que ellos ya conocen sobre el tema. En el contexto de este grupo y sus actividades previas, la maestra aporta un modelo más del mundo que sirve para ilustrar el tema de discusión. En este caso la naranja, como analogía del planeta, cumple dos funciones: por un lado, permite ver la posición de los

océanos y con ello responder a la pregunta de la alumna; por el otro, es un excelente medio para introducir el tema de la discusión: las placas continentales. Los tres gestos que sobresalen en la actividad de la maestra sirven también para ilustrar rasgos específicos del concepto “placa continental”: Al pelar la naranja la maestra hace alusión a los conocimientos adquiridos en clases y a sus lecturas previas sobre las capas de la tierra. Así, de entrada queda establecido que las placas continentales son parte de la corteza terrestre. Por otro lado, cuando extiende la cáscara de la naranja la maestra indaga sobre las preconcepciones de los alumnos sobre la corteza terrestre para establecer una base común de conocimientos (“¿Cuántos creían que estaba así entera y que no se movía? Yo también.”) En este caso la maestra comparte con los alumnos su propia percepción del fenómeno que se discute, logrando así crear una “comunidad de aprendizaje” al reducir la distancia entre ella y sus alumnos (Dalton, 1989). Es este un ejemplo claro de lo que Tharp y Gallimore (1991) han llamado una “conversación instructiva.”

Un tercer gesto demostrativo sirve para “romper” casi en sentido literal las suposiciones erróneas sobre la corteza de la tierra: Al cortar la cáscara en varios pedazos la maestra enriquece sustancialmente los conocimientos previos de los alumnos sobre la corteza de la tierra e introduce aspectos distintivos del concepto que estudian en ese momento. Es decir, “demuestra” gráficamente que la corteza está dividida en secciones y que a éstas se les conoce como placas continentales. Así la maestra organiza toda la conversación entre ella y los alumnos en torno a algunos rasgos particulares del concepto “placa continental,” presentes en la lectura objeto de discusión. Con estas tres acciones demostrativas, aunadas al intercambio discursivo entre la maestra y los estudiantes, la maestra logra crear un ambiente inquisitivo sobre un concepto nuevo. Logra también retomar conocimientos previos y enriquecerlos a la luz de la discusión en clase y, por último, se preocupa en destacar tres aspectos fundamentales sobre el nuevo concepto: su ubicación, su actividad, y las posibles consecuencias de esa actividad.

En este intercambio inicial entre la maestra y los alumnos es importante hacer hincapié en las respuestas de los alumnos a la primera pregunta de la maestra (pregunta la maestra, “¿Qué pasó?”, y el estudiante responde, “Se cayó el mundo”), pues es una interrogante que reaparece en la discusión de la lectura. En efecto, aunque a lo largo de la discusión los alumnos, siempre guiados por la maestra, fueron aportando más información sobre las placas continentales (su espesor, la distancia que se mueven en un año, cuántas son), al final una estudiante retoma el primer comentario sobre las placas. Fue éste el único caso en que hubo un cambio de código en la participación de los estudiantes, y es ilustrativo porque a través de este intercambio se amplía el vocabulario de los estudiantes, a la vez que se profundiza sobre el concepto “placas continentales” con nueva información ausente en la lectura, como se puede apreciar en el siguiente extracto de la discusión:

Estudiante 1: Pero, ¿pero no más pueden el mundo *fall apart*?

Maestra: ¿Se podría? ¿Se podría así como separar todo y caer?

Estudiante 1: Sí.

Maestra: No creo.

Estudiante 1: ¿No?

Maestra: No fácilmente porque mira Teresa, éstas se están moviendo así (muestra con la naranja) pero se quedan en el mismo lugar . . . se quedan en esta esfera, pero no se van a caer así. . .

Estudiante 1: Pero como . . . la mundo como esto (muestra el movimiento con un cuaderno) ¿y por qué no caen?

Maestra: ¿Por qué no se caen? ¿Por qué se queda así? ¿Quién sabe por qué no se cae?

Estudiante 1: ¿Por *gravity*?

Maestra: Tú lo sabes. en español se dice gravedad. Pero en el universo, los planetas que quizá en segundo grado estaban estudiando.

Estudiante 1: ¿Sí hay *gravity*?

Maestra: Gravedad.

Estudiante 2: Pues si hay gravedad en el universo ¿por qué no hay gravedad en el mundo?

Maestra: El mundo tiene gravedad. Okay. Teresa, creo que sé lo que estás preguntando. Nosotros vivimos aquí . . . ¿por qué no nos caemos de aquí? ¿O por qué no se cae esto? y tú solita contestaste esto. La gravedad, la gravedad está aquí, existe como si fuera un imán que todo lo llama. Que todo lo llama para que se le pegue. Por eso es que esta escuela está aquí, te puedes plantar acá, en la capa de la tierra, por eso es que los carros, las personas, todo lo que tiene qué (gesto con la mano) todo lo que tiene qué . . . peso, todo lo que tenga peso se va a quedar . . . y si no tiene peso qué le va a pasar (gesto con la mano y la naranja) . . . flota, entonces sí flota fuera de la tierra.

Entonces, ¿qué diríamos de las placas de la tierra por todo lo que dijo Teresa?

Estudiantes (varios): Que tienen gravedad.

(La maestra escribe en el pizarrón: Las placas de la tierra tienen gravedad).

En este caso una estudiante retoma el comentario inicial de los alumnos para plantear las dudas aún no resueltas en la discusión grupal. Es interesante notar que, así como la maestra utiliza gestos demostrativos para responder la pregunta, la alumna se vale de gestos similares (el movimiento con el cuaderno) para compensar las limitaciones de lenguaje. Por otro lado, al reformular la pregunta de la alumna y dirigirla al resto del grupo, la maestra involucra a los

demás estudiantes en el diálogo, de tal forma que la última pregunta que formula la maestra es respondida por la mayoría de los estudiantes. En este ejemplo resulta evidente que gracias a la actitud de la maestra y a la apertura en el diálogo, las limitaciones del código no son un obstáculo para que los alumnos expresen ideas complejas, situación que es aprovechada por la maestra para aportar el discurso adecuado en el idioma de instrucción, y ofrecer una explicación sobre el nuevo concepto. En esta explicación, la maestra una vez más conecta la información con la experiencia cotidiana de los alumnos, haciéndola así más relevante para ellos. Cabe destacar que en las composiciones que escribieron los alumnos, todos, sin excepción, incluyeron un comentario sobre la gravedad en las placas continentales.

Ahora bien, para estimular la paráfrasis en las intervenciones de los alumnos la maestra, además de rechazar reiteradamente citas textuales, utilizó en su discurso funciones metalingüísticas que complementó con elementos visuales:

Maestra: ¿Alguien más? ¿Bianca?

Estudiante 1: Cada placa se mueve entre uno y diez centímetros al año.

Maestra: Ay, esto yo no lo sabía, ¡qué interesante! Dímelo otra vez.
Cada placa . . .

Estudiante 1: Cada placa se mueve entre uno y diez centímetros cada año.

Maestra: Uno y diez centímetros cada año. ¿Qué quiere decir eso?
¿Me lo puedes decir en tus propias palabras? ¿Como cuánto sería diez centímetros? ¿Quién sabe? Trae una regla de allá atrás, ahí están en la cajita azul. ¿Quién sabe como cuánto sería diez centímetros, más o menos?

Estudiante 2: Así (gesto con las manos).

Maestra: ¿Así? (gesto con las manos) El lado de los centímetros es éste, y dice como diez centímetros, sería hasta aquí . . . la mitad de lo que dijo Andrés, diez centímetros . . . así . . . como de aquí hasta aquí, más o menos así (gesto) Perdón, entre uno (énfasis) y diez, nos dice la información . . . uno es esto (señala en la regla), tan poquito como esto . . . poquitito mira, un centímetro. (Escribe cada placa se mueve entre uno y diez centímetros cada año)

Esta reflexión sobre el código fue acompañada en otros momentos con modelado de paráfrasis, lo cual se vio reflejado en el ejercicio de escritura asignado por la maestra.

De la Lectura a la Escritura

En la entrevista con la maestra sobresale su insistencia en utilizar el libro de ciencias en español diseñado para el grado del grupo. Este es un aspecto importante de su práctica pedagógica, pues un libro de texto bien elaborado

puede constituir una muestra de un discurso académico al que de otra forma no tendrían acceso los estudiantes.

El ejercicio de escritura consistió en escribir un texto de diez renglones en el que los alumnos explicaron a un lector que no sabía nada sobre el tema, lo que ellos aprendieron sobre las placas continentales, utilizando sus propias palabras. Las instrucciones de la maestra fueron lo suficientemente claras respecto al formato y el contenido del texto.

Del total de los alumnos, sólo tres utilizaron citas textuales; para dos de ellos el español es su lengua materna, mientras que para uno lo es el inglés. El resto de los estudiantes pudo parafrasear con relativo éxito el pasaje que leyeron, sin apoyarse exclusivamente en la lista del pizarrón, como se muestra a continuación:

Texto del libro: ‘[Las placas] continúan moviéndose lentamente.’

Texto en el pizarrón: ‘[Las placas] Están en constante movimiento.’

Texto de un alumno: ‘Las placas se mueven constantemente.’

En otros casos, los alumnos complementaron la información con comentarios personales, confiriéndole al texto un tono más informal, como se aprecia en el siguiente texto: “A mi me gusta cuando las placas chocan porque se siente como que se va a acabar el mundo y en Noviembre o en Diciembre tembló y eso era que las placas chocaron.” No obstante, un buen número de estudiantes optó por un discurso más impersonal, semejante al texto del libro.

Conclusiones

Los programas de inmersión bilingüe constituyen un notable esfuerzo para lograr el éxito académico de los estudiantes de grupos minoritarios. El hecho de que el contenido de un buen número de materias se imparta en el idioma materno de los grupos minoritarios, facilita el acceso y adquisición por parte de estos grupos de un discurso académico en su propia lengua.

Por otro lado, investigaciones recientes han documentado que la adquisición de una segunda lengua—en este caso, el inglés—se realiza con mayor éxito cuando se cuenta con bases firmes en la propia lengua (Lanauze y Snow, 1989; Collier, 1995). Así, las habilidades adquiridas en la lengua materna se transfieren a la segunda lengua.

Es importante que en estos programas se cuente y se haga uso de materiales didácticos que ofrezcan muestras pertinentes de discursos académicos en ambas lenguas. La lectura, discusión, y reelaboración de estos materiales constituyen actividades esenciales para el acceso y la apropiación de estos discursos por parte de los estudiantes. Esto puede ser promovido mediante enfoques pedagógicos que proporcionan herramientas efectivas para superar las limitaciones del código. De esta forma se logrará avanzar en el desarrollo de sujetos bilingües y bilingües mediante la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje.

References

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Reading, MA: Oxford University Press.
- Bartolomé, L. (1998). *The misteaching of academic discourses: The politics of language in the classroom*. Boulder, CO: Westview Press.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christian, D. (1994). *Two-way bilingual education: Students learning through two languages*. Santa Cruz, CA: University of California, Santa Cruz, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (2) 241–259.
- Collier, V. (1992). A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1 & 2) 187–212.
- Collier, V. (1995). *Acquiring a second language for school*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA: National Dissemination and Assessment Center.
- Dalton, S. (1989). *Teachers as assessors and assistants: Institutional constraints on interpersonal relationships*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Echevarria, J., & Short, D. (2000). *Using multiple perspectives in observations of diverse classrooms: The sheltered instruction observation protocol*. Santa Cruz, CA: University of California, Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Guerrero, M. D. (1997). Spanish academic language proficiency: The case of bilingual education teachers in the U.S. *Bilingual Research Journal*, 21 (1), 65–84.
- Lanauze, M., & Snow, C. E. (1989). The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1, 323–340.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Lindholm, K. (1996). *Evaluation of academic achievement in two-way bilingual immersion programs*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Solomon, J., & Rhodes, N. (1995). *Conceptualizing academic language*. Santa Cruz, CA: University of California, Santa Cruz, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social practice*. Santa Cruz, CA: University of California, Santa Cruz, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Wells, G. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Endnotes

- ¹Todas las transcripciones son literales.