

Práctica educativa y adquisición de la lengua de la escuela.

Judith Oller, Montserrat Fresquet, Josep Maria Serra, Carina Siques i Ignasi Vila

Departament de Psicología i Departament de Didàctiques Específiques.

Universitat de Girona

judith.oller@udg.es, montserrat.fresquet@udg.es, josepm.serra@udg.es, carina.siques@udg.es, ignasi.vila@udg.es

EMIGRA Working Papers núm. 23
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

Resumen/ Abstract

La presencia de alumnado extranjero en las aulas de Cataluña aumenta en número cada año. Ante esta realidad -que provoca nuevos retos en relación a la igualdad de oportunidades y la cohesión social- se han desarrollado actuaciones diversas desde el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña: el plan de acogida para la infancia extranjera y sus familias centrado en el período de matriculación, el apoyo específico a la escolarización de los niños y niñas extranjeros, así como diversas actuaciones encaminadas al aprendizaje de la lengua catalana para los alumnos que se incorporan tardíamente a nuestro sistema educativo.

Como es bien sabido, a pesar de los enormes esfuerzos realizados desde el Programa LIC, una buena parte de la infancia y la adolescencia extranjera escolarizada en nuestro país sigue teniendo serias dificultades para desarrollar un buen conocimiento de las dos lenguas oficiales de Cataluña al finalizar la enseñanza obligatoria (Areny i Vial, 2005; Ferrer, Ferrer i Castel, 2006; Fullana, Besalú i Vilà, 2003; Maruny i Molina, 2000; Siguan, 1998; Vila, 2005; Vila i Siqués, 2006; Vila, Siqués i Roig, 2006). En otras palabras, estos alumnos no desarrollan las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para superar con éxito las demandas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje escolares.

En este contexto, creemos indispensable desarrollar trabajos que permitan identificar las prácticas educativas que promueven el conocimiento de la lengua de la escuela y el desarrollo de las competencias básicas de todo el alumnado, independientemente de su lengua familiar y del momento de incorporación al sistema educativo catalán. Concretamente, pensamos que esta “nueva” realidad requiere nuevas formas de actuar en las aulas, tanto desde el punto de vista de la organización escolar como de la práctica educativa (Schecter i Cummins, 2003; Vila, Siqués i Roig, 2006).

El trabajo que presentamos pretende establecer e implementar criterios respecto la organización escolar y la práctica educativa para mejorar las competencias básicas del alumnado extranjero que participa en las aulas de Cataluña con una gran diversidad respecto el conocimiento de la lengua de la escuela. En concreto, buscamos profundizar y localizar los factores y elementos relevantes para la organización escolar y la práctica educativa en escuelas plurilingües con estas características.

Palabras clave / Keywords: Atención a la diversidad, diversidad lingüística, aprendizaje de segundas lenguas, educación bilingüe.

Cómo citar este artículo: **OLLER, J; FRESQUET, M; RODRIGUEZ, N; SERRA, J.M; SIQUÉS, C; VILA, I** (2007) “Práctica educativa y adquisición de la lengua de la escuela.” *EMIGRA Working Papers*, 23. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **OLLER, J; FRESQUET, M; RODRIGUEZ, N; SERRA, J.M; SIQUÉS, C; VILA, I** (2007) “Práctica educativa y adquisición de la lengua de la escuela.” *EMIGRA Working Papers*, 23. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



INTRODUCCIÓN

La presencia de alumnado extranjero en las aulas de Cataluña aumenta cada año. Ante esta realidad se han desarrollado actuaciones diversas desde el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña: el plan de acogida para la infancia extranjera y sus familias centrado en el período de matriculación, el apoyo específico a la escolarización de los niños y niñas extranjeros, así como diversas actuaciones dirigidas al aprendizaje de la lengua catalana para los alumnos que se incorporan tardíamente a nuestro sistema educativo.

Como es bien sabido, a pesar de los enormes esfuerzos realizados desde el Programa LIC, una buena parte de la infancia y la adolescencia extranjera escolarizada en nuestra comunidad sigue teniendo serias dificultades para desarrollar un buen conocimiento de las dos lenguas oficiales de Cataluña al finalizar la enseñanza obligatoria (Areny y Vial, 2005; Ferrer, Ferrer y Castel, 2006; Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Maruny y Molina, 2000; Siguan, 1998; Vila, 2005; Vila, Siqués y Roig, 2006). En otras palabras, este alumnado progresiona lentamente respecto al desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para superar con éxito las demandas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje escolares.

Actualmente la situación en las aulas es cualitativamente distinta a la que se venía produciendo en los últimos años y por ello, las reflexiones y propuestas educativas planteadas desde los programas de inmersión lingüística en Cataluña (formuladas en los años 80) tienen actualmente una limitada validez: de un lado, el aumento del número de lenguas familiares del alumnado hace imposible el tratamiento escolar de todas las lenguas de los alumnos (Vila, 2000; 2005), y del otro, en una misma aula tenemos alumnado extranjero con distintos niveles de competencia en la lengua vehicular de la escuela (el catalán), lo cuál complica mucho el trabajo de las maestras y los maestros.

En este contexto, creemos indispensable desarrollar trabajos que permitan identificar las prácticas educativas que promueven el conocimiento de la lengua de la escuela y el desarrollo de las competencias básicas de todo el alumnado, independientemente de su lengua familiar y del momento de incorporación al sistema educativo catalán. Concretamente, pensamos que esta “nueva” realidad requiere nuevas formas de actuar en las aulas, tanto desde el punto de vista de la organización escolar como de la práctica educativa (Schecter y Cummins, 2003; Vila y al., 2006).

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo que presentamos tiene como objetivo principal establecer e implementar criterios respecto la organización escolar y la práctica educativa para mejorar las competencias básicas del alumnado extranjero que participa en las aulas de Cataluña con una gran diversidad respecto el conocimiento de la lengua de la escuela. En concreto, buscamos profundizar y localizar los factores y elementos relevantes para la organización escolar y la práctica educativa en escuelas plurilingües con estas características.

Con este objetivo en mente, las preguntas de investigación que intentamos responder a lo largo del estudio son las siguientes:



- ¿Es posible una escuela inclusiva con este grado de diversidad lingüística o es necesario desarrollar fórmulas organizativas que –previamente– garanticen el conocimiento de la lengua de la escuela con el alumnado extranjero?
- ¿Qué uso de la lengua de instrucción tiene que hacer el profesorado? ¿Cómo se puede tener en cuenta la diversidad lingüística del alumnado respecto el conocimiento de la lengua de la escuela en las actividades de enseñanza y aprendizaje?

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN: EL CEIP LA FARGA DE SALT

La escuela La Farga tiene dos líneas y escolariza a alumnado desde los 3 a los 12 años. La escuela está situada en la población de Salt que forma parte del área metropolitana de la ciudad de Girona. A comienzos de los años 60, Salt era una pequeña población rural que tuvo un rápido crecimiento debido a la industrialización y a la llegada de personas procedentes de Andalucía.

Al inicio de los años 90 del siglo pasado, gracias a la bonanza económica, la proximidad con Europa y una aplicación permisiva por el Gobierno Civil de la ley de extranjería vigente en aquellos años, la provincia de Girona se convirtió en un polo de atracción importante de personas inmigrantes que procedían fundamentalmente del Magreb y de los países de Gambia y Senegal. Eran personas socializadas en la sociedad agraria y, por tanto, con un perfil educativo bajo que se incorporaban a tareas económicas diversas como el campo, la construcción o los servicios. Con el tiempo, especialmente desde la llegada del nuevo siglo, la población inmigrante ha aumentado su diversidad y el contingente de personas hispanas o de los países de la Europa del Este ha crecido notablemente sin que, por otra parte, haya disminuido la llegada de personas procedentes de África. El municipio de Salt jugó un papel importantísimo de acogida de las nuevas personas que llegaban a la provincia de Girona y, de hecho, durante bastantes años, junto con la población de Santa Coloma de Farners, fue uno de los territorios de recepción de personas inmigrantes.

La población de Salt se acerca a los 30.000 habitantes y el porcentaje de personas extranjeras es aproximadamente el 35%. Además, su distribución por edades no es semejante. Así, durante el curso escolar 2005-2006, el 50'92% de la población de 0 a 6 años era extranjera y, entre la población de 6 a 16 años, el porcentaje era un 39'63%.

El CEIP La Farga tiene una larga tradición respecto a la escolarización de la infancia extranjera. Así, durante años, este centro ha escolarizado a la mayor parte del alumnado extranjero que ha llegado a Salt. Así, el curso 2001-2002 ya tenía más de un 60% de alumnado extranjero y, por ejemplo, el curso 2000-2001 incorporó a 75 alumnos llegados a lo largo del curso escolar. Hoy en día, más del 90% del alumnado de la escuela es extranjero y la incorporación tardía es un fenómeno permanente. En el centro conviven más de 15 lenguas distintas al catalán y al castellano, lo cuál significa que en una misma aula pueden haber 6, 7 o más lenguas. Además, se debe tener en cuenta que el alumnado en su vida social y familiar tiene contacto exclusivamente con la lengua castellana y su propia lengua, de modo que el catalán, lengua de la escuela, no



forma parte de su entorno social y familiar. Con lo cuál la escuela aparece como el contexto exclusivo donde se pueden desarrollar habilidades lingüísticas en catalán.

METODOLOGÍA

La investigación que presentamos es un estudio etnográfico longitudinal realizado en la escuela La Farga de Salt durante cinco años (del curso 2003/04 hasta el curso 2006/07). La escuela escolariza a 427 alumnas y alumnos desde los 3 años hasta Sexto de Primaria. En cada nivel hay dos aulas. El profesorado son 45 personas lo cual significa una ratio global de 10'54 alumnas y alumnos por persona adulta. La lengua de las actividades de enseñanza y aprendizaje es la catalana y la lengua castellana se enseña como asignatura a partir de segundo curso de primaria.

Participantes

Todo el alumnado de una de las dos aulas de primero de primaria del curso 2003-2004 (aula A) y una de las dos aulas de primero de primaria del curso 2005-2006 (aula B), que han tenido la misma maestra que es bilingüe catalán-castellano.

En el aula A, las lenguas del alumnado eran cinco y sus países de origen siete. De los seis alumnos de nacionalidad española, uno era bilingüe castellano/árabe y tres eran de etnia gitana. De los 28 alumnos y alumnas, 14 empezaron la escuela en el aula de tres años, 4 en la de cinco años, 5 en la de seis años, 4 en el primer curso de primaria y 1 durante el curso 2004-2005. A lo largo de los dos años, las familias de dos criaturas marroquíes, la familia del bilingüe castellano/árabe y una familia hispana cambiaron de residencia y, en consecuencia, sus criaturas ya no acuden a la escuela¹ y una de las criaturas de etnia gitana tenía un elevado absentismo escolar de modo que durante el curso 2004-2005 prácticamente no apareció por la escuela. Por último, una criatura gambiana estuvo 4 meses escolares del curso 2003-2004 en Gambia con una parte de su familia.

En el aula B, las lenguas del alumnado eran nueve y los países de origen cuatro. Una alumna de habla soninké marchó a Gambia con sus abuelos a mediados del curso 2005-2006 y, en febrero de 2006, se incorporó una niña venida de Marruecos que no había estado escolarizada previamente. A lo largo del Curso 2006-2007 se incorporaron cuatro alumnos, un niño de lengua árabe que había estado previamente escolarizado en Marruecos en una escuela francesa, un niño de habla castellana, previamente escolarizado en Tenerife (Canarias), un niño procedente de Gambia sin escolarización previa y una niña de Malí escolarizada en su país en francés. A lo largo del curso 2006-2007, tres familias modificaron su domicilio y abandonaron la escuela. Una de lengua catalana y dos de lengua castellana. Igualmente, dos niñas de habla soninké se fueron dos meses a Gambia durante el curso 2006-2007 y un niño, también gambiano, se marchó el mes de abril de 2007. La niña que se fue el curso 2005-2006 a Gambia no ha vuelto a la escuela y, al inicio del curso 2006-2007, la niña de habla amazic que se incorporó en febrero de 2006 y un alumno de lengua árabe tampoco volvieron a la

¹ 3 familias dejaron la escuela al inicio del curso 2004-2005 y una al finalizar el primer trimestre del curso 2004-2005.



escuela. Finalmente, un alumno hispano pasó dos meses del curso 2006-2007 en Honduras y un niño marroquí se fue en mayo de 2007.

Procedimiento

Durante los cinco años del estudio, cuatro personas han asistido a las clases durante uno o dos días a la semana observando las prácticas educativas en el aula y sistematizando qué tipo de prácticas promueven el aprendizaje de la lengua de la escuela, así como el análisis de la organización escolar que las hacen posibles. En concreto, se observaba el uso de la lengua o lenguas que realizaba el alumnado así como las interacciones lingüísticas que se producían entre la profesora y el alumnado.

Se han utilizado tres fuentes de datos empíricos: un diario que recogen los observadores a lo largo de la sesión en el aula, los registros en audio de las sesiones que las tutoras hacen en pequeños grupos para enseñar la lengua de la escuela y los registros esporádicos en vídeo de las sesiones preparadas conjuntamente entre el equipo de la universidad y las tutoras.

Todas las observaciones han sido transcritas y se ha configurado un diario de la actividad lingüística oral y escrita en el aula a lo largo de todos los cursos. El análisis de los datos se ha hecho cualitativamente y cuantitativamente. Los diarios son la fuente más importante del análisis cualitativo y los registros de audio y visuales son categorizados a partir de las estrategias que utilizan las tutoras de aula en relación a dos mecanismos de influencia educativa: la negociación de los significados implicados en lo que se hace y dice en el aula y el traspaso de control. Los dos mecanismos son analizados en relación a la adquisición de la lengua de la escuela y a dos parámetros que hemos identificado en las investigaciones previas: énfasis en el significado y énfasis en la lengua. En concreto, el sistema de categorías incluye las siguientes dimensiones:

- Recursos lingüísticos utilizados por el alumnado
- Aportaciones del alumnado (conocimientos y significados) en relación a los temas implicados en las actividades de enseñanza y aprendizaje
- Conductas de las tutoras respecto a las producciones lingüísticas y la aportación de conocimientos y significados al alumnado
- Estrategias lingüísticas orales utilizadas por las tutoras para expandir y reformular las producciones lingüísticas del alumnado.

La organización escolar se ha analizado a partir de dos parámetros: la posibilidad de un trabajo más individualizado de las tutoras con el alumnado, y la posibilidad que el alumnado participe en tareas cooperativas.

Finalmente decir que las situaciones observadas en el aula eran muy diversas y versaban sobre lengua, matemáticas, conocimiento del medio y conocimiento natural.



RESULTADOS

Hemos dividido los resultados en tres apartados. En el primero nos centramos en la descripción y análisis del modelo organizativo del centro que permite una práctica educativa diferente en la que todo el alumnado -independientemente de su dominio de la lengua vehicular- avanza en su desarrollo lingüístico y cognitivo. En el segundo, mostramos los procedimientos semióticos que emplea la profesora para definir y mantener la situación didáctica. Y finalmente, esbozamos brevemente el uso que se hace de la lengua propia del alumnado para promover conocimiento de la lengua de la escuela y como ello repercute en la identidad y la autoestima del alumnado.

1. Organización escolar

a) El trabajo por ciclos

Al inicio del Curso 2004-2005, el Ciclo Inicial reflexionó sobre la optimización de los recursos humanos de que disponía el ciclo y modificó radicalmente la organización escolar. En síntesis, los dos grupos-clase de un nivel se convirtieron en tres lo cual redundaba en una mayor atención individualizada de las maestras al alumnado y, a la vez, promovía el trabajo en las aulas en forma de pequeños grupos sobre la base del trabajo cooperativo.

Hubo tres razones que justificaron el nuevo modelo organizativo escolar:

1. Apoyar el trabajo educativo en la lengua oral de modo que todo el alumnado, independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela, pudiera negociar los significados implicados en lo que se hacía se decía en el aula.
2. Diversificar los apoyos lingüísticos en el aula de modo que la diversidad lingüística real se convirtiera en el eje de la práctica educativa. Es decir, promover prácticas educativas en las que las ayudas lingüísticas que recibía individualmente el alumnado fueran proporcionadas tanto por el profesorado como por el propio alumnado.
3. Implicar a todos los recursos humanos del ciclo en un proyecto educativo común, independientemente de las especialidades de cada una de las personas.

El Cuadro I presenta la organización escolar del ciclo inicial de una mañana en el centro². El horario escolar era de 9 a 12 de la mañana y de 3 a 5 de la tarde. En cada grupo-clase (clase A y clase B) se formaban tres grupos heterogéneos (A1, A2, A3 y B1, B2, B3), de modo que para un mismo nivel (primero o segundo de primaria) se constituían 6 grupos (tres por cada grupo-clase). Durante la primera, la segunda y la tercera hora, dos grupos (uno de cada clase) realizaban la misma tarea, de modo que, en cada hora, las tres parejas de dos grupos realizaban una tarea distinta. Hora tras hora, los grupos intercambiaban las tareas de modo que, al finalizar la mañana, los seis grupos

² La incorporación de la sexta hora a la escuela pública de Catalunya ha modificado en parte esta organización escolar que mantiene vigente los principios que llevaron a su introducción.



(en parejas de dos) habían realizado tres tareas distintas con la ayuda y la dirección de una persona adulta.

CUADRO I
Horario escolar de una mañana (9-12 horas) en el ciclo inicial. Curso 2004-2005.

De 9 a 10 horas de la mañana	A1+B1 realizaban clase de educación física con la persona especialista. A2 y B2, cada grupo en su aula, realizaban un trabajo intencionalmente dirigido sobre lengua por la persona tutora. A3 y B3, cada grupo en su aula, realizaban un trabajo cooperativo previamente organizado por la tutora.
De 10 a 11 horas de la mañana	A2+B2 realizaban clase de educación física con la persona especialista. A3 y B3, cada grupo en su aula, realizaban un trabajo intencionalmente dirigido sobre lengua por la persona tutora. A1 y B1, cada grupo en su aula, realizaban un trabajo cooperativo previamente organizado por la tutora.
De 11 a 12 horas de la mañana	A3+B3 realizaban clase de educación física con la persona especialista. A1 y B1, cada grupo en su aula, realizaban un trabajo intencionalmente dirigido sobre lengua por la persona tutora. A2 y B2, cada grupo en su aula, realizaban un trabajo cooperativo previamente organizado por la tutora.

Esta organización se mantenía con todas las personas especialistas y, en relación a todos los contenidos, de modo que la ratio profesorado/alumnado en la actividad educativa se reducía drásticamente. Los contenidos de las áreas de sociales y naturales se impartían por las tardes y se mantenía la misma estructura organizativa con una pequeña variante. Estos contenidos eran impartidos en el aula por las personas tutoras con dos de los grupos sin que, como en el caso de lengua y matemáticas, fueran divididos para realizar dos tareas distintas en el aula. Sin embargo, la novedad consistió en intercambiar los grupos de las dos aulas. Es decir, por ejemplo, los grupos A1 y B1 trabajan contenidos del área de sociales en la clase A, mientras los grupos A2 y B2 trabajaban contenidos del área de sociales en la clase B. Mientras, los grupos A3 y B3 realizaban, por ejemplo, una actividad de lengua extranjera. A lo largo de la semana, se organizaba el horario de modo que todos los grupos tuvieran las mismas actividades.

Esta organización comportaba que el trabajo educativo de las tutoras con todo el grupo-clase quedara limitado a muy pocas horas a la semana.



Las ventajas de esta forma de proceder eran, además, otras. Primero, las personas especialistas organizaban su trabajo educativo de acuerdo con todas las personas del ciclo y, por tanto, respecto al mismo proyecto y la misma manera de actuar educativamente en lo fundamental (es decir, respetando las idiosincrasias propias de cada persona). Por ejemplo, en el caso de educación física, la persona especialista debía de organizar las actividades tras considerar que las criaturas no tenían patio³. A la vez, las personas tutoras de las aulas debían de permitir a su alumnado que tranquilamente, en el aula, alrededor de las 10 de la mañana y antes de comenzar la segunda hora, pudieran almorzar y beber agua. De la misma forma, las personas especialistas de música y de lengua extranjera tenían que considerar el trabajo de sociales y de naturales que se realizaba en el aula ordinaria y promover actividades que estuvieran en continuidad educativa con dicho trabajo.

b) El trabajo en pequeños grupos y las situaciones de aprendizaje cooperativo

Esta organización escolar promovió cambios drásticos en la práctica educativa del profesorado. De un lado, posibilitaba el trabajo más individualizado del alumnado (en pequeños grupos de menos de 8 alumnos), una manera de gestionar las tareas de clase a través de un lenguaje más próximo al que se da en situaciones de interacción natural, procurando andamiar los progresos lingüísticos del alumnado desde la lengua oral. Y del otro, potenciar el trabajo colectivo y el diálogo sobre las actividades escolares a través de la cooperación del alumnado en la realización de las tareas individuales.

Dicho de otra manera, la división de cada grupo-clase en pequeños grupos heterogéneos que abordan conjuntamente tareas y contenidos diversos bajo la dirección, supervisión y guía de las personas adultas es una forma de optimizar los recursos humanos y materiales del centro escolar, lo cual redunda en ratios distintas y en una práctica educativa diferente de lo que es habitual.

Así, a lo largo de las observaciones, la misma maestra modifica con todo el grupo-clase una práctica educativa unidireccional que se convierte en una práctica educativa simétrica en la que el habla del alumnado se convierte en el camino director que guía las ayudas educativas que proporciona la tutora.

La siguiente observación, extraída de Vila y al. (2006:139) es un ejemplo de la modificación de la situación interactiva entre la maestra y el alumnado:

La maestra está con 6 alumnos de primero de primaria durante el primer trimestre del curso escolar. Tres niños, Saúl (S), Christian (C) y Jorge (J), son de habla castellana, una niña, Fatoumata (F), es de habla fula, otra niña, Laura (L), es de habla catalana y una niña, Firdaws, es de habla amazic. La maestra (M) les explica un cuento y al principio mantiene este diálogo.

- (1) M: *Sabeu què és un caçador?* (“¿Sabéis qué es un cazador?”)
- (2) Muchos niños: *Síii.*
- (3) M: *Què és un caçador?* (“¿Qué es un cazador?”)
- (4) F: *Pim pam.*
- (5) S: *Que té un arma que pot matar.* (“Que tiene un arma para matar”)

³ El alumnado de primer curso tenía un pequeño descanso a las 10 horas de la mañana de 10 minutos.



- (6) M: *Que porta un arma que pot matar. I a qui pot matar?* (“Que lleva un arma que puede matar. ¿Y a quién puede matar?”)
- (7) J : *Els dolents.* (“A los malos”)
- (8) M: *Els dolents? Estàs segur? A qui vol matar el caçador?* (“¿A los malos? ¿Estás seguro? ¿A quién quiere matar el cazador?”)
- (9) F: *Els animals.* (“Los animales”)
- (10) A: *Els animals dolents.* (“A los animales malos”)
- (11) M: *Als animals dolents?* (“¿A los animales malos?”)
- (12) L: *També, animals bons.* (“También, animales buenos”)
- (13) J: *A la tele he vist animals dolents, el tigre, el león, el cocodril...Aquests es poden matar.* (“Por la tele he visto animales malos, el tigre, el león, el cocodrilo...Estos se pueden matar”)
- (14) M: *Hi ha animals que es poden matar?* (“¿Hay animales que se pueden matar?”)
- (15) L: *No.*
- (16) M: *No s'ha de matar els animals. Els animals no són dolents. Si li fas alguna cosa al tigre et pot atacar, però no és dolent. Cal deixar-lo que visqui.* (“No se debe matar a los animales. Los animales no son malos. Si le haces alguna cosa al tigre te puede atacar, pero no es malo. Tenemos que dejar que viva”)
- (17) J: *A la tele un cocodril se comía un animal.* (“Por la tele un cocodrilo se comía un animal”)
- (18) M: *Clar, perquè els animals també han de menjar. Això no vol dir que siguin dolents.* (“Claro, porque los animales también tienen que comer. Eso no significa que sean malos”)
- (19) M: *El caçador porta una escopeta i vol matar als animals del bosc, els ocells...* (“El cazador lleva escopeta y quiere matar a los animales del bosque”)
- (20) S: *Abans ho fan amb fletxes.* (“Antes lo hacían con flechas”)
- (21) M: *Sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes.* (“Sí, antes los cazadores cazaban con flechas”)
- (22) C: *La papallona no fa res, les abelles sí* (“La mariposa no hace nada, las abejas sí”)
- (23) J: *El caçador porta escopeta, i després surt de casa, y després va al bosc, i després caza.* (“El cazador lleva escopeta, y después sale de casa, y después va al bosque, y después caza”)
- (24) M: *Sí, el caçador porta una escopeta i va al bosc a caçar animals.* (“Sí, el cazador lleva una escopeta y va al bosque para cazar animales”)

Como vemos, en el transcurso de la interacción todos los alumnos del pequeño grupo (excepto una niña) han participado de la actividad a pesar de los distintos niveles de conocimiento y dominio de la lengua catalana. Desde el *pim-pam* de Fatoumata a la lengua castellana de Jorge, los alumnos utilizan todos los recursos que conocen. Además, hacen explícitos sus significados y sus conocimientos respecto a la “negociación” establecida sobre la definición, las características y las funciones de la palabra “cazador”.

En definitiva, la maestra no explica un cuento en el sentido tradicional de contar cuentos, sino que utiliza el cuento para promover la actividad lingüística de su alumnado, implicarse con ellos en los diálogos sobre temas que proponen las criaturas y, de esta manera, hacer posible el progreso en sus conocimientos lingüísticos a través de establecer significados compartidos entre ella y el grupo-clase. Esta situación se repite en las distintas actividades del aula. Así, por ejemplo, incluso en las tareas de realización individual, siempre se parte del conocimiento que aporta todo el grupo para compartir y entender los objetivos de la tarea y su realización.

2. El uso de los mecanismos discursivos implicados en la definición y el mantenimiento de la situación didáctica.

Hemos identificado distintos recursos semióticos que utiliza la maestra para definir la situación, mantenerla y progresar hasta su consecución:



1. El establecimiento de una situación dialógica simétrica que permite al alumnado el uso de cualquier recurso lingüístico conocido, incluido el uso de su propia lengua, y su aceptación por parte de la maestra.

La situación interactiva propuesta por la maestra es simétrica y bidireccional, de modo que el transcurso de la interacción se construye conjuntamente entre su habla y el habla del alumnado. Evidentemente, las “mentes” de la maestra y del alumnado no son simétricas, sino asimétricas. Es la maestra la que “sabe” aquello que quiere compartir con las mentes del alumnado, pero no lo explicita, sino que aparece como un “destilado” de la situación dialógica propuesta.

2. La expansión por parte de la maestra del habla del alumnado en unidades discursivas más amplias y correctamente construidas.

La maestra emplea permanentemente esta estrategia. A veces, lo hace de manera contingente con la producción infantil (producciones 6, 21 y 24 del ejemplo anterior), mientras que, otras veces, mantiene la situación dialógica hasta conseguir la mejora de las producciones infantiles (como en la producción 19).

3. La reformulación del tema compartido sobre la base de comentarios de la maestra contingentes con los del alumnado (como en la secuencia desde la producción 8 a la 19).

4. Un habla comprensible y adaptada.

El habla de la maestra está adaptada al conocimiento lingüístico del alumnado. Sus frases son cortas, están bien construidas e introduce todos los referentes sin que deje rendijas a la “libre interpretación” desde el contexto. A veces, se asegura de que aquello que está diciendo es comprendido por el alumnado. Por ejemplo, lo hace de manera habitual con el léxico que utiliza.

5. El uso del marco social de referencia.

Tanto la maestra como los niños y las niñas utilizan el marco social de referencia para construir sistemas de significados compartidos. Es decir, a todo aquel conocimiento que se aprende fuera del contexto escolar y que es invocado por la maestra para construir conocimiento escolar. En este sentido, antes de empezar cualquier tarea escolar, la maestra acude permanentemente a los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema que van a trabajar.

En otros casos, la maestra utiliza el conocimiento social compartido que han construido conjuntamente en las salidas escolares para promover conocimiento de la lengua de la escuela. Por ejemplo, dos niñas tienen que realizar un ejercicio en el que hay un dibujo de una piña colgada de un pino. La maestra les explica que se llama “piña”, pero que es distinta de las “piñas” que vieron el otro día en el mercado y muestra la diferencia entre las dos “piñas”. Más tarde, una niña de habla mandinga, en un grupo más amplio, se refiere a la piña del dibujo como “aquesta no compra” (“esta no compra”) para diferenciarla de la piña comestible que había visto en el mercado o un niño afirma “jo sempre menjo aquesta i a Mercadona” (yo siempre como esta y a Mercadona) a la vez que señala el dibujo de una piña comestible.



6. El uso del marco específico de referencia.

Este es un recurso que la maestra utiliza en ocasiones para compartir el significado de lo que se hace y se dice. Este marco invoca los significados construidos en el marco escolar alrededor de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Veamos la siguiente actividad de lengua escrita:

Abdelkarin sale a la pizarra y escribe “L’oma porta un sac a la ascena” por “L’home porta un sac a l’esquena” (El hombre lleva un saco en la espalda).

- (1) Maestra: **Fixeu-vos en la primera lletra. És majúscula. Ho ha fet bé Abdelkarin?** (“Fijaros en la primera letra. Es mayúscula. ¿Lo ha hecho bien Abdelkarin?”)
- (2) Todos: **Sí, perquè és al començament.** (“Si, porque es al principio”)
- (3) M: **Sempre comencen amb mayúscula** (“Siempre empezamos con mayúscula”)
- (4) M (pasa a la palabra *home*): **Tothom està d’acord que comença per vocal?** (“¿Todo el mundo está de acuerdo que empieza por vocal?”)
- (5) Abel: **No, amb una h.** (“No, con una h”)
Abdelkarin escribe la *h* delante de la *o*.
- (6) M: **per què posem l apòstrof?** (“¿Para qué ponemos un apóstrofe?”)
- (7) Abel: **Perquè la h no sona.** (“Porque la *h* no suena”)
- (8) M: **Molt bé. La h no sona. Posem un apòstrof quan comença per vocal o quan comença per h perquè no sona.** (“Muy bien. La *h* no suena. Ponemos el apóstrofe cuando empieza por vocal o cuando empieza con *h* porque no suena”)
- (9) M: **Està ben escrit home?** (“¿Está bien escrito *home*?”) (señala la palabra *homa* que ha escrito Abdelkarin).
- (10) Jorge: **La a enganya. És una e.** (“La *a* engaña. Es una *e*”)
Abdelkarin borra la *a* y escribe una *e*.
La maestra explica que después lo ha hecho bien hasta llegar a “la ascena”.
- (11) Jorge (se fija en ascena): **La primera és una e.**
- (12) Faris: **I una q sinó diria escena.** (“Y una *q* sino pondría escena”)
- (13) M: **Molt bé. Cambia Abdelkarin.** (“Muy bien. Cambia Abdelkarin”)
Abdelkarin escribe *esquena*.
- (14) Fatoumata (espontáneamente): **És una l apòstrof perquè comença per vocal.** (“Es un apóstrofe porque empieza con vocal”)
- (15) M: **Molt bé Fatoumata.** (“Muy bien Fatoumata”)
Abdelkarin sustituye *la* por *l*.

En el ejemplo se puede observar que tanto la maestra como el alumnado acude permanentemente al marco específico de referencia para construir conjuntamente la forma escrita “L’home porta un sac a l’esquena”. Así, la referencia al uso de las letras mayúsculas, del apóstrofe o de las arbitrariedades ortográficas son ejemplos de este uso.

3. El tratamiento en el aula de la lengua propia del alumnado.

Este tema, que es de enorme interés y complejidad, sería arduo de abordar en tan poco espacio y requeriría de una comunicación entera para comprenderlo. Por eso no vamos a extendernos en este aspecto, sólo destacar que el uso de la lengua propia del alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje es un recurso que las maestras utilizan para promover conocimiento de la lengua de la escuela.

En nuestras observaciones encontramos numerosos ejemplos. Algunos se refieren al uso de la lengua propia del alumnado para promover conocimiento lexical y otras se relacionan con la atribución de sentido al contexto escolar (Besalú y Vila., en prensa).



La presencia de la lengua propia del alumnado en las producciones infantiles debería aceptarse y normalizar dentro de la dinámica del aula con niños que están aprendiendo la lengua. Existen varias razones para hacerlo. De un lado, facilita que el mantenimiento y el progreso de la actividad discursiva no se vean afectados por el pobre dominio de la lengua de la escuela y, del otro, se relaciona con el sentimiento de autoeficacia y la identidad de los alumnos. Eso no significa que, a medida que pase el curso, las y los maestros no deban aumentar las exigencias respecto el uso de la lengua vehicular de la enseñanza. Sino que, en definitiva, creemos que la única manera de avanzar en este sentido es a través de la aceptación de las producciones del alumnado (con errores, interferencias o en su lengua propia) y la reformulación explícita de este conocimiento en conocimiento de la lengua de la escuela. Desde esta perspectiva, los errores en las producciones (orales y/o escritas) del alumnado no son vistos como un problema a erradicar, sino como una muestra del progreso que cada alumno hace de la lengua de la escuela a través de la matriz de su lengua propia.

CONCLUSIONES

El análisis de los recursos semióticos y las estrategias discursivas utilizadas por la maestra en una situación de clase en la que el alumnado tiene un dominio muy limitado de la lengua de la escuela es un buen procedimiento para comprender el progreso conjunto en la construcción de estructuras de significados sobre lo que se hace y se dice en el aula. En este sentido, los resultados muestran que el mecanismo educativo que permite el avance de todo el alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula es la posibilidad de negociar los significados implicados en las tareas escolares (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Vila y al., 2006).

Así mismo, hemos presentado un modelo organizativo escolar que permite realizar una práctica educativa diferente a la que se suele producir en las aulas tradicionales, que facilita la individualización de la práctica educativa y el trabajo colaborativo del alumnado. En concreto, creemos que un modelo organizativo escolar similar al descrito puede promover una práctica educativa que permita, de un lado, la separación entre el desarrollo cognitivo-académico del alumnado y su desarrollo lingüístico y, del otro, individualice las ayudas lingüísticas y académicas que recibe el alumnado tanto del profesorado como de sus compañeros.

Desde esta perspectiva, mostramos algunos elementos de la práctica educativa que lo hacen posible, como son: el uso de la lengua oral, el trabajo en pequeños grupos, el aprendizaje cooperativo y el tratamiento de la lengua familiar del alumnado.

En la comunicación se ejemplifica cada una de estas categorías y se muestran los progresos lingüísticos del alumnado de La Farga a través de los resultados obtenidos el año pasado en las pruebas oficiales de competencias básicas en matemáticas realizadas por el Gobierno de Cataluña.



Referencias.

- Areny, M. y Vial, S. (2005). *Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrat en acabar el Cicle Inicial de l'Educació Primària*. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, setembre.
- Besalú, X. y Vila, I. (en prensa). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Ferrer, F., Ferrer, G. y Castel, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de recerca. Vol. I i II. Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.
- Schechter, S.R. y Cummins, J. (eds.) (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En AA.VV., *a inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundació La Caixa: Barcelona, 145-166.
- Vila, I. (2005). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?, *Perspectivacep*, 8, 23-54.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

