

CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE LA ESCUELA Y PRÁCTICA EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO EN UN AULA DE ACOGIDA LINGÜÍSTICA EN CATALUNYA

Neus Rodríguez Hernández

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/363925>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

**CONOCIMIENTO
DE LA LENGUA DE LA ESCUELA
Y PRÁCTICA EDUCATIVA**

UN ESTUDIO DE CASO EN UNA AULA DE ACOGIDA
LINGÜÍSTICA EN CATALUNYA

María de las Nieves Rosalía Rodríguez Hernández

2012



TESIS DOCTORAL

**CONOCIMIENTO
DE LA LENGUA DE LA ESCUELA
Y PRÁCTICA EDUCATIVA**

UN ESTUDIO DE CASO EN UNA AULA DE ACOGIDA
LINGÜÍSTICA EN CATALUNYA

María de las Nieves Rosalía Rodríguez Hernández

2012

PROGRAMA DE DOCTORAT EN
CIÈNCIES SOCIALS, DE L'EDUCACIÓ I DE LA SALUT

Dirigida por: Dr. Ignasi Vila Mendiburu

Memoria presentada para optar al título de Doctora por la Universidad de Girona

*Para mis hermanos,
Francisco, Santiago, Joaquín, Jesús, Guadalupe y Juan.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero darle las gracias al Doctor Ignasi Vila, por su guía y su apoyo a lo largo de estos años. Esta tesis no habría sido posible sin sus propuestas, recomendaciones y ayudas. También le adeudo su consideración en las diferentes complicaciones de salud que han surgido en el curso de este trabajo.

La escuela, los profesores y los alumnos, a los cuáles observé y acompañé durante varios cursos escolares, generosamente me dejaron entrar en sus clases y realizar el trabajo de campo, grabaciones y entrevistas. Les agradezco que hayan compartido sus actividades y experiencias conmigo. En especial, debo reconocer a Bea y Pilar, quienes me incorporaron a la vida de la escuela y me ayudaron a desarrollar mi actividad de observación en las clases.

Esta tesis representa una parte de mi actividad y participación en el grupo de investigación Cultura y Educación. Por ello quisiera dar las gracias a los otros miembros del equipo, por el soporte y el aprendizaje compartido en este tiempo. Gracias a Josep Maria Serra, Judith Oller, Carina Siqués, Moisés Esteban, Naira Tortajada, Montse Fresquet, Mariona Llopart y Marta Amorós.

Así mismo, debo decir que esta tesis se ha realizado gracias a la financiación del Ministerio de Educación y Ciencia, que me ha ofrecido soporte económico con una beca FPU, y complementariamente, también me ha concedido financiación para realizar estancias de investigación en Brasil y Canadá. También estoy en deuda con el Departamento de Psicología de la Universitat de Girona. Durante este tiempo ha sido un importante apoyo para mi trabajo, procurándome siempre las condiciones y los medios necesarios para desarrollar mis tareas de investigación y docencia.

En cuanto a la elaboración misma de la tesis, considero muy valiosa la tutoría y la colaboración establecida con otras investigadoras, quienes me han ayudado en el proceso de encuadre y discusión de este trabajo. Deseo expresar aquí mi agradecimiento a:

Ana Luiza Bustamante Smolka, por invitarme a la Universidad Estadual de Campinas y ofrecerme un fructífero contexto de reflexión teórica sobre el focus y la perspectiva de esta investigación. Sus ayudas, algún tiempo después, han generado interesantes reflexiones en el proceso de análisis y en la escritura de la tesis.

Mónica Zoppi, por recibirme en sus clases de semántica y análisis del discurso. Esta experiencia me brindó un primer contacto con ciertas reflexiones teóricas en lingüística y análisis del discurso, las cuáles me han sido de gran utilidad llevándome a reconsiderar mejor *las piezas del análisis*.

Kelleen Toohey, por invitarme como visitante en la Simon Fraser University, y ofrecerme allí un buen tiempo de trabajo e intercambio académico, gracias al cuál he podido finalizar la redacción de los resultados y la discusión de esta tesis.

Diane Dagenais, por hacerme parte de sus clases de “Plurilingüismo y Diversidad”. En este contexto he tenido la oportunidad de empaparme y discutir acerca de otras perspectivas de investigación en el tema. Sin duda, esta experiencia me ha permitido elaborar una postura *más propia* en lo referente al estudio de la práctica educativa y la diversidad lingüística y cultural en el contexto escolar.

También debo agradecer mucho a mis compañeros y compañeras del equipo *Pensamento e Linguagem* -en Brasil- Flavia, Lavinia, Daniela, Thelma, Joana, Celso, Tais, Cristina, Jose Carlos,

Eduarda, Raquel y Carol. Y en Canadá, a mis compañeras del equipo *SICLIE*, Andrea, Mariè-Helène, Chiara y Chantal. A ellos y a ellas deseo expresarles mi agradecimiento y mi cariño por recibirme en la UNICAMP y en la SFU, compartiendo conmigo sus ideas y su trabajo.

Por otra parte, mi salud y yo estamos en deuda con Adriana Laplane Frizman. Aprovecho este lugar para expresarles mi agradecimiento por ofrecerme su hospitalidad y su atención durante mi recuperación en Brasil. Igualmente no quiero dejar de reconocerle su libro: “Interção e silencio na sala de aula”, el cuál ha sido un excelente estímulo para mi labor de análisis.

Y por último, y no por ello menos importante, deseo dar las gracias a mi familia y a mis amigos, por haber estado a mi lado desde el inicio de esta aventura.

Índice

INTRODUCCION	10
INMIGRACIÓN, DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN	15
CAMBIOS SOCIODEMOGRÁFICOS EN CATALUNYA 2000 2010	16
<i>Las nuevas características del alumnado en la escolarización obligatoria</i>	<i>22</i>
LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CATALUNYA	28
LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN UNA SOCIEDAD MULTILINGÜE EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN	36
LA LENGUA DE LA ESCUELA: DEL DOMINIO CONVERSACIONAL AL DOMINIO ACADÉMICO DE LA LENGUA	46
PRÁCTICA EDUCATIVA COMO MEDIADORA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR.....	50
LA CONCEPCIÓN SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	51
EL DISCURSO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO DE COMPRENSIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE CONOCIMIENTO ESCOLAR	54
EL DISCURSO EDUCACIONAL EN AULAS MULTILINGÜES	74
LA CO-CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES: UN APUNTE TEÓRICO.....	89
ESTUDIO EMPÍRICO	99
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	101
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	102
ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	103
<i>Enfoque metodológico cualitativo</i>	<i>103</i>
<i>Un estudio de caso</i>	<i>104</i>
<i>El método observacional.....</i>	<i>106</i>
<i>Etnografía de la comunicación.....</i>	<i>107</i>
LA SITUACIÓN DE OBSERVACIÓN: LA UNIDAD DIDÁCTICA “EL MURAL DE LES NOSTRES FAMÍLIES” EN EL AULA DE ACOGIDA LINGÜÍSTICA.....	110
<i>Descripción general de la selección del caso</i>	<i>110</i>
<i>La escuela</i>	<i>112</i>
<i>El aula de acogida: contenido de enseñanza y disposición del espacio físico.</i>	<i>113</i>
<i>Descripción de la situación de práctica educativa observada</i>	<i>117</i>
RECOGIDA DE LOS DATOS	120
<i>Procedimiento de registro y observación de las clases.....</i>	<i>121</i>
ANÁLISIS DE LOS DATOS	124
<i>La transcripción de los registros.....</i>	<i>124</i>
<i>El análisis de los datos.....</i>	<i>126</i>
RESULTADOS	129
LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA	131
PROCEDIMIENTO DE SEGMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	133
LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA: DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	134
<i>Los segmentos de organización de la tarea</i>	<i>136</i>
<i>Los segmentos de escritura.....</i>	<i>137</i>
<i>Los segmentos de repaso.....</i>	<i>139</i>
<i>Los segmentos de montaje del mural.....</i>	<i>141</i>

<i>Los segmentos de preparación de la tarea</i>	143
<i>Los segmentos de corrección-evaluación</i>	145
<i>Los segmentos de lectura</i>	147
<i>Los segmentos de conversación guiada</i>	148
<i>Los segmentos de aportación de información</i>	149
<i>Los segmentos de juego</i>	150
<i>Los segmentos de dramatización</i>	152
<i>Los segmentos de actividad de ficha individual</i>	154
<i>Los segmentos de aclaración</i>	155
<i>Los segmentos de cierre de la tarea</i>	157
<i>Los segmentos de comprobación del conocimiento</i>	158
LA EVOLUCIÓN TEMPORAL DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA.....	160
LA APARICIÓN DE SEGMENTOS CON ESTRUCTURA DIÁDICA :.....	173
LA AYUDA INDIVIDUAL COMO ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN.....	173

CO-CONSTRUYENDO EL SIGNIFICADO EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO..... 180

EL PROTOCOLO DE ANÁLISIS DEL CORPUS.....	184
EVOLUCIÓN DEL CONTENIDO REFERENCIAL EN LA CONVERSACIÓN.....	185
LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y MECANISMOS SEMIÓTICOS EMPLEADOS POR LA MAESTRA EN LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO.....	190
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DOCUMENTADAS PREVIAMENTE POR OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE EL DISCURSO EDUCACIONAL.....	192
OTRAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS IMPLICADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	199
<i>E 14 Describir los materiales</i>	205
<i>E 15 describir los referentes que aparecen en los materiales</i>	207
<i>E 16 Contextualización mediante la parodia de la voz</i>	209
<i>E 17 Pre-definición</i>	212
<i>E 18 Yuxtaposición de los marcos de referencia</i>	214
<i>E 19 Contextualizar la lengua familiar en el marco específico de las tareas del vocabulario</i>	217
<i>E 20 Enunciados de invitación a las tareas</i>	219
<i>E 21 Coenunciar con etiquetas escritas</i>	221
<i>E 22 Respuesta incorrecta</i>	226
<i>E 23 Referencia a la ortografía de las palabras</i>	227
<i>E 24 Enunciar a coro</i>	229
<i>E 25 Referencia metadiscursiva</i>	230
<i>E 26 Ayuda al uso apropiado de la lengua de la escuela</i>	234
<i>E 27 La lectura acompañada</i>	237
<i>E 28 Falsedad obvia como interpelación</i>	241
<i>E 29 Desmarcar la prosodia de los ítems temáticos</i>	242
<i>E 30 Desatender los enunciados temáticos</i>	244
EVOLUCIÓN TEMPORAL DE LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO.....	245

CO-CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO Y LAS DIFERENCIAS EN EL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE LA ESCUELA..... 256

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DEL CORPUS.....	257
<i>E 31 Habla en ronda</i>	262
<i>E 32 Ayuda individual a expresar verbalmente con el grupo</i>	266
<i>E 33 La parodia del habla como clave de ayuda individual</i>	268
<i>E 34 Los sub diálogos</i>	269

<i>E 35 Re-captura o haciendo preguntas por sorpresa</i>	<i>271</i>
<i>E 36 Extensión o desdoblamiento de la ayuda a la respuesta</i>	<i>273</i>
FORMAS DE MEDIACIÓN EN LO GRUPAL	276
<i>E 37 Habla de traducción.....</i>	<i>280</i>
<i>E 38 Co- construcción de los marcos de referencia cultural y social en el grupo.....</i>	<i>282</i>
<i>E 39 Anticipar la actividad futura</i>	<i>284</i>
<i>E 40 La co- explicación</i>	<i>287</i>
<i>E 41 La re-negociación de la participación.....</i>	<i>289</i>
<i>E42 Reclamar explícitamente la opinión o la validación del grupo.....</i>	<i>292</i>
EVOLUCIÓN TEMPORAL DE LAS ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA INCLUSIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LA ACTIVIDAD CONJUNTA.....	294
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	300
LA ORGANIZACIÓN Y LA EVOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA	300
<i>Las formas de la actividad conjunta y sus funciones instruccionales.....</i>	<i>301</i>
<i>Evolución y cambios de las formas de la actividad conjunta en relación a las tareas</i>	<i>303</i>
<i>La individualización de la ayuda desde un punto de vista organizativo</i>	<i>304</i>
<i>Diversidad de reglas sociodiscursivas presentes en las diferentes formas de la actividad conjunta</i>	<i>305</i>
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y RECURSOS SEMIÓTICOS EMPLEADOS PARA ENSEÑAR LA LENGUA DE LA ESCUELA	310
<i>La globalidad discursiva en la secuencia didáctica del vocabulario</i>	<i>311</i>
<i>La co-construcción del significado entorno a la lengua.....</i>	<i>313</i>
MEDIACIÓN EDUCATIVA, ACTIVIDAD CONJUNTA Y CONDICIONES LINGÜÍSTICAS DIVERSAS DE LOS ALUMNOS	319
APORTACIONES, LIMITACIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	326
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	332
ANEXOS	348
ANEXO 1. GUIÓN DE LA ENTREVISTA CON LA MAESTRA*	349
ANEXO 2. DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS DESARROLLADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA	350

RESUMEN

El cambio del bilingüismo al plurilingüismo probablemente es la mayor transformación que ha experimentado la escuela en Catalunya en los últimos diez años. Esta tesis doctoral presenta un estudio cualitativo que examina cómo la práctica educativa media en el aprendizaje del catalán con alumnos inmigrantes multilingües a su llegada a Catalunya. Desde una aproximación socio-constructivista analizamos la mediación pedagógica indagando en dos niveles de análisis: en el nivel molar, se identifican las formas de organización de la actividad conjunta bajo las cuáles se desarrollan las diferentes tareas de aprendizaje de la lengua, y en el nivel local, se examina el diálogo en clase, focalizándonos en los recursos semióticos y discursivos mediante los cuales la maestra establece y mantiene intersubjetividad entorno al uso del lenguaje con los alumnos. Los resultados de esta investigación muestran tres cuestiones fundamentales en el desarrollo de la práctica educativa en el aula de acogida lingüística: enseñar la lengua constituye un proceso reflexivo continuado entorno al lenguaje como procedimiento, este proceso se sostiene mediante la negociación compartida de transiciones entre formas y modos diferentes de emplear el lenguaje, y por último, la práctica educativa se define por la orquestación de diferentes estrategias discursivas diádico-grupales, las cuáles permiten crear condiciones de inclusión para los alumnos que tienen un menor conocimiento del catalán en relación a aquellos otros alumnos que poseen un mayor conocimiento de esta lengua.

RESUM

El canvi del bilingüisme al plurilingüisme probablement és la major transformació que ha experimentat la escola a Catalunya en los darrers deu anys. Aquesta tesi doctoral presenta un estudi qualitatiu que examina com la pràctica educativa media en l'aprenentatge del català amb alumnes nouvinguts multilingües que acaben d'arribar a Catalunya. Des d'una aproximació socio-constructivista s'analitza la pràctica educativa indagant en dos nivells d'anàlisi: en el nivell molar, on s'identifiquen les formes d'organització de l'activitat conjunta sota les quals es desenvolupen les diferents tasques d'aprenentatge de la llengua, i en el nivell local, s'examina el diàleg a classe, focalitzant-nos en els recursos semiòtics i discursius mitjançant els quals la mestra estableix i manté intersubjectivitat amb els alumnes entorn a l'ús del llenguatge. Els resultats d'aquesta reserca mostren tres qüestions fonamentals en el desenvolupament de la pràctica educativa a l'aula d'acolliment lingüístic: l'ensenyament de la llengua constitueix un procés reflexiu continuat entorn al llenguatge com a procediment, aquest procés es sosté mitjançant la creació de transicions entre formes i maneres diferents d'emprar la llengua, i finalment, per poder atendre a les diferències en coneixement del català que tenen els diferents alumnes, la pràctica educativa es defineix per l'orquestració de diferents estratègies discursives "diàdiques-grupals" que permeten crear condicions d'inclusió per els alumnes que sabem menys de català amb relació amb aquells altres que ja tenen un nivell més alt d'aquesta llengua.

ABSTRACT

This PhD dissertation examines how educational practice mediates learning the language of instruction with immigrant students in a linguistic support classroom in Catalonia. From a socio-constructivist theoretical approach, educational practice was examined at two levels: at the molar level, we identify the forms of joint activity which are developed during the different tasks of learning the language, and at the local level, the dialogue at the classroom was examined, by focusing on the semiotic and discursive resources through which the teacher establishes and maintains intersubjectivity with students. The research results show three key issues in the development of educational practice: the teaching of language is a reflective process around the language as a procedure, second, this process is supported by the transitions between different forms and ways of using language, and finally, the educational practice is characterized by the orchestration of discursive strategies "in dyad" with other discursive strategies "in group", thereby the teacher's speech become adjusted to different levels of knowledge of the language school that the students possess.

INTRODUCCIÓN

Antes de que la crisis económica fuera el centro de la opinión pública, la inmigración era uno de los temas de mayor relevancia social en gran parte de Europa y España. En la última década instituciones y medios se han estado debatiendo acerca de la convivencia dentro de las actuales sociedades multilingües y multiculturales. Este debate no parecía vano porque el conocimiento que tenemos para afrontar esta empresa parece realmente reducido.

En relación con el fenómeno de la inmigración, esta tesis doctoral presenta un estudio de caso sobre la práctica educativa en una aula de acogida lingüística con alumnado inmigrante multilingüe. Concretamente, nuestra investigación se centra en examinar cómo la práctica educativa permite aprender la lengua de la escuela a alumnos inmigrantes recién llegados a Catalunya. Los resultados de este trabajo pueden ayudar a comprender mejor cómo los procesos comunicativos en las tareas escolares son un elemento clave del éxito en las escuelas donde conviven alumnos de diferente procedencia lingüística y cultural.

En la era de la globalización la movilidad humana representa una casi inevitable condición para las personas. Las sociedades, especialmente en Europa y Norteamérica, asisten a un continuo contacto e incorporación de nuevos grupos sociales de procedencia diversa. Esta nueva panorámica sociodemográfica se relaciona con el crecimiento extraordinario de la diversidad lingüística y cultural en muchas sociedades. Un vivo ejemplo de ello es el caso de Catalunya, que durante la última década se ha transformado en una nueva sociedad multilingüe en el marco de la globalización (Vila, 2005a; Carbonell, 2004).

Podemos decir que en la última década la escuela en Catalunya forma parte de un nuevo proceso “viajero” característico de nuestra época. Actualmente el ya tradicional modelo de enseñanza bilingüe catalán-castellano está siendo reconsiderado ante la cada vez mayor presencia de alumnado inmigrante, el cuál, resulta extremadamente más diverso lingüística y culturalmente en comparación al alumnado de las décadas anteriores. Este es un cambio complejo que plantea nuevas preguntas sobre las prácticas educativas que se desarrollan en el

contexto escolar. En especial, porque la diversidad lingüística en las aulas tradicionalmente ha significado situaciones escolares desventajosas para el alumnado inmigrante, el cuál tiene otra lengua en el hogar (Cummins, 2002; Vila, 2005a; Collot, Didier y Loueslati, 1993; Ouellet y Pagé, 1997).

En Catalunya, Ignasi Vila, Carina Siqués y Teresa Roig (2005) señalan que la actual diversidad lingüística escolar no se refiere únicamente al hecho evidente de que el nuevo alumnado habla otras lenguas en el hogar. Además existe otro problema fundamental para el desarrollo de las actividades escolares, que consiste en que los alumnos en un mismo grupo clase presentan grandes diferencias en su grado de conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza. En consecuencia, parece que la diversidad en conocimiento de la lengua de la escuela resulta tanto o más importante que el propio origen lingüístico familiar del alumnado.

Ignasi Vila presenta del siguiente modo la situación en las aulas de educación primaria en Catalunya:

...alumnado autóctono y alumnado extranjero escolarizados desde los 3 años, junto con una parte que se inició en la escuela a lo largo del parvulario y otra parte que lo hizo a lo largo de la enseñanza primaria y, si todavía hay sitio, puede llegar alumnado nuevo que no sabe nada de la lengua de instrucción. (Vila, 2006)

La convivencia escolar en grupos clase dónde existen fuertes diferencias en el conocimiento de la lengua de intercambio representa una nueva problemática para la investigación porque plantea la cuestión de cómo pueden comprenderse el profesorado con un alumnado que posee condiciones lingüísticas marcadamente diferentes. Relacionada con la anterior pregunta se nos plantea otra pregunta relevante: cómo los enseñantes pueden ayudar a utilizar y conocer la lengua de la escuela a su alumnado recién llegado, a fin de que este alumnado pueda participar en la mejor manera posible de las actividades escolares con el resto de sus compañeros. Este parece un punto crítico, porque según informa la investigación educativa (Cummins, 1979), las posibilidades de éxito escolar del alumnado inmigrante se hallan en estrecha relación con el dominio de la lengua vehicular que este alumno alcance en su proceso de incorporación en la sociedad de acogida.

Con la intención de averiguar acerca de la función de la práctica educativa en un aula con diferencias en el conocimiento de la lengua vehicular, en esta tesis presentamos una investigación cualitativa que examina la práctica educativa en un aula de acogida lingüística para alumnado inmigrante multilingüe recién llegado. Nuestro interés es el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, prestando un especial interés en comprender cómo la enseñante y los alumnos logran establecer intersubjetividad entorno al contenido de enseñanza, la lengua, a pesar de las diferencias en dominio de la lengua de intercambio que manifiestan los diferentes alumnos que forman parte de la actividad.

Consideramos que esta investigación tiene un especial interés aplicado para el profesorado de enseñanza primaria, especialmente para el profesorado que desarrolla su trabajo en aulas con alumnos que poseen fuertes diferencias en sus niveles de conocimiento y dominio de la lengua de enseñanza. Nuestra investigación, fundamentalmente, ayuda a comprender y aporta nuevo conocimiento acerca de los recursos organizativos y comunicativos que emplean los enseñantes para mediar en el aprendizaje de la lengua de sus alumnos

inmigrantes. Para muchos maestros esta descripción puede ser realmente útil en tanto en cuanto puede ser empleado como un recurso para la reflexión sobre la propia práctica. Este estudio de una situación didáctica real les puede ayudar a identificar y comprender cómo ellos desarrollan su trabajo, imaginando dónde o por qué funcionan sus intervenciones, cómo o por qué pueden o no llegar a tener éxito cuando tratan de ayudar a sus alumnos recién llegados a aprender la lengua de la escuela.

Este documento escrito se divide en tres partes fundamentales, que dan cuenta del proceso y los resultados de la investigación realizada. La primera parte se corresponde con el primer capítulo “Inmigración, diversidad lingüística y educación”. En este capítulo se describe y encuadra la problemática social y educativa a la que esta tesis trata de ofrecer respuestas en el contexto social e institucional de Catalunya. Fundamentalmente, aquí se describen los cambios derivados de la inmigración de la última década en Catalunya, y también se explica la actual problemática socioeducativa en relación con la implementación del modelo de inmersión al catalán.

La segunda parte del texto se corresponde con la exposición del marco teórico que fundamenta esta investigación. En este apartado se describe en primer lugar la concepción socioconstructivista de la enseñanza-aprendizaje, referente conceptual que enmarca nuestro análisis de la práctica educativa. A continuación, centrándonos en nuestro foco de análisis, presentamos una recopilación de las investigaciones realizadas acerca del estudio del discurso educacional como recurso para construir sistemas de significados compartidos en el contexto escolar. Esta revisión incluye de manera especial un examen de los estudios llevados a cabo en contextos de alta diversidad etnolingüística. Por último, el apartado del marco teórico se cierra con un apunte teórico, en el cual diferenciamos aquellos elementos conceptuales que, dado nuestro problema de investigación, resultan útiles para comprender la forma en que el discurso y la acción educativa median en la construcción compartida de significados en las tareas escolares con alumnado diverso lingüísticamente.

La tercera parte del documento se corresponde con la presentación y discusión del estudio empírico realizado. Esta parte se compone de varios capítulos que dan cuenta de nuestro : un primer capítulo de presentación de la investigación, tres capítulos de resultados y un capítulo final, dedicado a la discusión y a las conclusiones de la tesis.

En el capítulo de presentación de la investigación se explica detalladamente cómo fue ideado este estudio de caso, las razones que nos condujeron a su selección y las principales decisiones metodológicas adoptadas en la recogida y el análisis de los datos. A continuación se presentan los tres capítulos de resultados. En el primer capítulo de resultados se describen las diferentes formas de organización de la actividad conjunta identificados en la situación didáctica analizada. En el segundo capítulo, se describen y detallan las estrategias discursivas que la maestra emplea en las tareas de enseñanza de la lengua para establecer intersubjetividad con los alumnos entorno a los diferentes usos del lenguaje. Y en el tercer y último capítulo de resultados, se describen específicamente aquellas estrategias empleadas por la maestra que tienen por finalidad ajustarse y responder a las diferencias de conocimiento de la lengua de la escuela que los diferentes alumnos manifiestan en las actividades de la secuencia didáctica analizada.

El documento se cierra con un apartado de discusión y conclusiones, dónde también incluimos una reflexión escrita sobre las aportaciones de la tesis, sus limitaciones y las líneas futuras de indagación que podrían dar continuidad a la discusión de los resultados de nuestra investigación.

Esperamos que la lectura de esta tesis permita al lector apreciar de una nueva forma los actuales problemas educativos relacionados con la diversidad lingüística, considerando otros sentidos y posibilidades. También esperamos que de alguna manera este documento mueva a la reflexión acerca de las formas en que la investigación psicológica conceptualiza la función de la ayuda educativa con el grupo clase.

INMIGRACIÓN, DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

Uno de los cambios sociales más destacados de las últimas décadas en Catalunya es la cada vez mayor presencia de inmigración procedente de muy diferentes puntos del planeta. Desde mediados de los años 90 hasta la actualidad la sociedad catalana ha recibido más de un millón de personas. Este fenómeno ha convertido Catalunya en uno de los principales núcleos de recepción de inmigración extranjera de España y Europa.

Como hemos adelantado en la introducción, nuestro trabajo de investigación trata de examinar los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado inmigrante en el contexto escolar de Catalunya. Para facilitar el conocimiento de nuestro estudio, en este capítulo se presenta el marco socioescolar desde el cuál han sido planteadas las preguntas de esta investigación.

En las siguientes páginas describimos cómo la inmigración extranjera transforma la tradicional sociodemografía de Catalunya, y cómo ello significa una modificación decisiva para la educación escolar en este territorio. A lo largo de este capítulo explicaremos además cómo dentro del tradicional modelo de enseñanza bilingüe catalán-castellano la presencia cada vez mayor de alumnado extranjero genera importantes interrogantes para el desarrollo de la práctica educativa de los enseñantes.

CAMBIOS SOCIODEMOGRÁFICOS EN CATALUNYA 2000 2010

De acuerdo con los datos del Instituto de Estadística de Catalunya, la población extranjera actualmente censada en Catalunya es de 1.140.378 personas, con respecto a una población total de 7.512.381 personas (IDESCAT, 2012¹). Esto equivale a que más del 14% de la población actual de Catalunya es extranjera. Al considerar la demografía previa de Catalunya este hecho supone una transformación substancial, dado que al inicio de los años 90 del siglo pasado la población extranjera en Catalunya no llegaba a sobrepasar el 1% de la población total.

Tabla 1. Evolución de la población extranjera en Catalunya 1996-2010

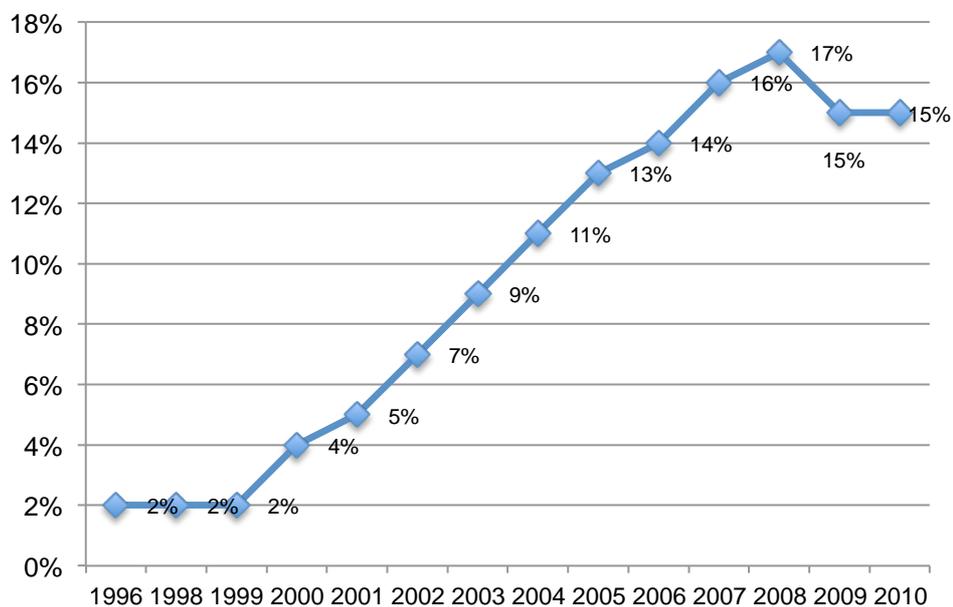
AÑO	POBLACION EXTRANJERA	POBLACION TOTAL	PESO POBLACION EXTRANJERA
1996	97789	6090040	2%
1998	121361	6147610	2%
1999	144925	6207533	2%
2000	253050	6261999	4%
2001	335862	6361365	5%
2002	461251	6506440	7%
2003	623947	6704146	9%
2004	725384	6813319	11%
2005	878890	6995206	13%
2006	998721	7134697	14%
2007	1133240	7210508	16%
2008	1228527	7364078	17%
2009	1129625	7475420	15%
2010	1140378	7512381	15%

Fuentes: INE 2012. Institut d' Estadística de Catalunya (IDESCAT) 2012

El saldo migratorio creció de forma geométrica entre el año 2000 y el año 2008, sin producirse retrocesos hasta el año 2009. Una vez pasado este período excepcional, los saldos migratorios comenzaron a moderarse a partir del año 2009, pero manteniéndose en niveles significativamente más elevados que en décadas anteriores. El pronóstico para los próximos años es que los saldos migratorios seguirán siendo positivos, caracterizándose por una menor magnitud y mayor estabilidad (IDESCAT, 2012).

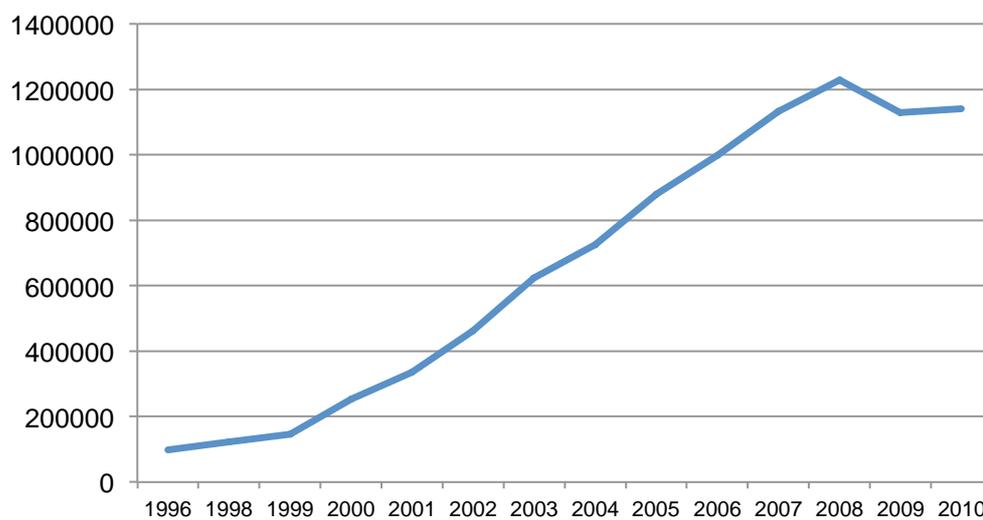
¹ Estos datos son referidos a los datos disponibles en la web del IDESCAT, los cuáles recogen sólo hasta el año 2010.

Ilustración 1 . Evolución del peso relativo de la población extranjera al conjunto de la población en Catalunya 1996-2010



Fuente: IDESCAT, 2012

Ilustración 2. Evolución de la población extranjera en Catalunya 1996-2010

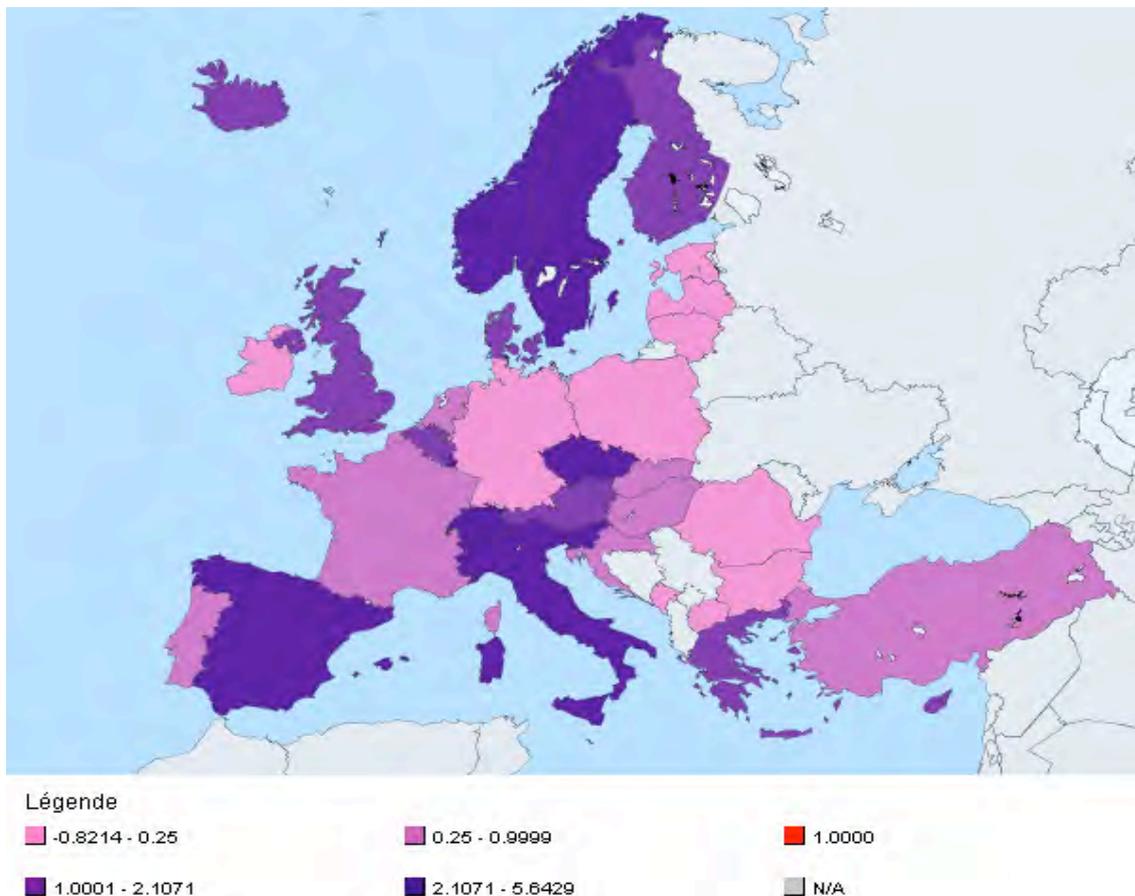


Fuente: IDESCAT, 2012

En el marco de España y la Unión Europea, Catalunya respresenta uno de los principales territorios receptores de población extranjera. Algunos datos del mapa migratorio europeo y español nos ayudan a comprender este hecho.

Dentro de Europa, en la última década el Estado Español se ha convertido en uno de los principales territorios receptores de inmigración extracomunitaria. En este contexto, Catalunya representa el principal territorio receptor de la inmigración llegada a España. Según datos del INE (Instituto Nacional de Estadística), el 22% de la población extranjera que reside actualmente en el Estado Español lo hace en Catalunya.

Ilustración 3. Tasa bruta de saldo migratorio por cada 1000 habitantes correspondiente al año 2008 en los 27 países miembros UE.



Fuente: EUROSTAT, 2012.

Por otra parte, comparándonos con nuestros vecinos europeos, lo que diferencia a España, así como a Catalunya, es que el crecimiento en la tasa migratoria no ha permanecido estancado, sino que durante diez años el saldo migratorio ha sido creciente, progresando año tras año (Eurostat, 2012).

Según informa Eurostat (2012), en el período comprendido entre el año 2000 y el año 2009 España sostiene un saldo migratorio que triplica la media europea en ese mismo período.

Durante casi diez años consecutivos la tasa migratoria española se situaba entre las 6 y las 17 personas por cada mil habitantes. Mientras que en ese mismo período en la mayoría de países europeos el saldo migratorio se situaba entre las 2 y las 5 personas por cada mil habitantes. Este patrón diferencial ha situado a España como uno de los principales territorios de recepción de inmigración europea.

En la tabla 2 se encuentran reflejados los saldos migratorios de diferentes países de la Unión Europea para el año 2006, año que se corresponde con un momento álgido de recepción migratoria en España y Catalunya.

Tabla 2. Saldos migratorios y crecimiento poblacional en algunos países de la UE. Año 2006

	Saldo migratorio	Crecimiento total	Tasa bruta de saldo migratorio	Tasa bruta de crecimiento total
España	636.000	726.100	14,4	16,5
Francia	160.500	450.100	2,5	7,1
Reino Unido	159.500	314.000	2,6	5,2
Italia	157.000	182.100	2,7	3,1
Irlanda	80.000	117.700	18,7	27,6
Suecia	58.000	72.100	6,4	7,9
Bélgica	40.700	59.100	3,9	5,6
Grecia	41.000	43.900	3,7	3,9
Alemania	40.500	-126.300	1,7	-1,5
República Checa	37.800	37.800	3,7	3,7
UE-27	1.422.600	1.822.400	2,9	3,7

Fuente: Eurostat 2012

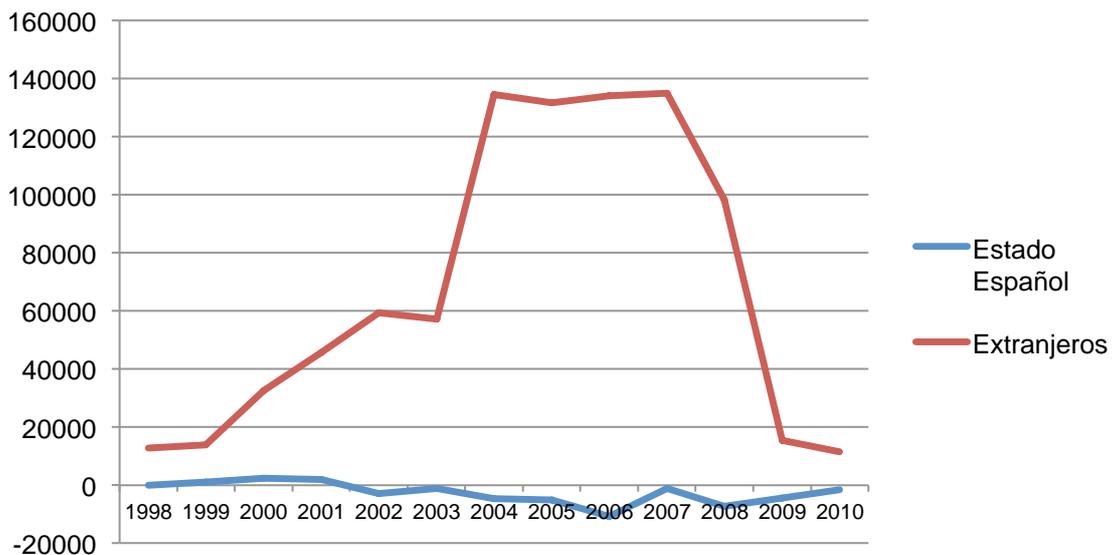
Como hemos adelantado al inicio de este apartado, dentro de la historia reciente de Catalunya la llegada de inmigración extranjera representa un cambio drástico en relación con su patrón migratorio anterior. En los años 80 y principios de los 90 del pasado siglo las variaciones poblacionales eran pocas en este territorio. En las décadas anteriores Catalunya había sido destino migratorio para personas procedentes de otros puntos del Estado Español, lo cual sucedía en períodos variables de intensidad migratoria. En el mapa migratorio actual la inmigración del resto de España tiene un peso mínimo y, en cambio, la inmigración que llega es fundamentalmente inmigración externa al Estado Español, la cual procede fundamentalmente de países extracomunitarios.

Catalunya es tanto un destino primario así como un destino secundario para la población extranjera que ya reside en el Estado Español que decide cambiar su residencia en España. Según los datos del INE, las altas residenciales en Catalunya desde el año 1999 proceden mayoritariamente de personas de otros países, lo cual contrasta con la casi ausencia de altas procedentes del resto del Estado Español. Tal y como se muestra en la ilustración 4, durante la última década una gran cantidad de población extranjera, residente en otros puntos de España, se ha desplazado a vivir a Catalunya. Estos movimientos migratorios internos de la

población extranjera se han reducido drásticamente desde el inicio de la recesión económica. Sin embargo, los valores continúan siendo positivos para el caso de los inmigrantes exteriores, quiénes, si bien se desplazan en menor medida, continúan eligiendo Catalunya como destino.

Recaño Valverde (2009) en un artículo sobre la relación entre inmigración exterior y migraciones internas en España señala que en España ciertos territorios están mucho más afectados que otros en materia de inmigración. Recaño expone que, por ejemplo, en Catalunya y la Comunidad Valenciana los flujos de inmigrantes exteriores supera con creces el tercio de las entradas registradas en el resto de territorios del país.

Ilustración 4 . Saldo (interno/externo) variaciones residenciales con destino en Catalunya 1998-2010



Fuente: INE, 2012. Elaboración propia.

Dentro de la misma Catalunya, la recepción de inmigración revela así mismo importantes diferencias territoriales. La inmigración exterior se hace presente de una forma desigual en las cuatro provincias y en las diferentes comarcas del territorio. A lo largo de los años el peso de la población extranjera se ha ido modificando en cada una de las cuatro provincias siguiendo patrones diferentes. Por ejemplo, Barcelona y Girona son las provincias más afectadas, las cuáles comenzaron más tempranamente a recibir población extranjera. Lleida, en cambio, se incorporó más tardíamente a este proceso (IDESCAT, 2012).

La nueva población extranjera tiende a concentrarse especialmente en los núcleos urbanos y en las zonas agrarias (Prats,2005). Tal distribución comporta situaciones de contraste como que: por ejemplo, en la comarca del Alt Empordà la población extranjera representa el 19,95% de su población; o el caso de Barcelona y su área metropolitana, en dónde se concentra el 25% de la población extranjera que reside en Catalunya (IDESCAT 2012).

Inmigración, movilidad y globalización

Un apunte necesario en relación con los cambios sociodemográficos que hemos descrito es que tales movimientos migratorios responden a cambios sistémicos en las formas de migración.

Las tendencias migratorias de las últimas décadas responden a una cierta idiosincrasia cuando son contrastadas con otras formas de migración anteriores (Pizarro, 2000; Blanco, 2006). Uno de los elementos más distintivos de las migraciones en el mundo globalizado es la extraordinaria movilidad que caracterizan estos movimientos humanos. El proceso de la globalización dibuja en la actualidad un mapa de movilidad de mayores magnitudes, lo cuál está asociado con el dinamismo de la sociedad de la información y la economía global.

Vila, Siqués y Roig (2006) al considerar el impacto escolar de la población inmigrante en Catalunya manifiestan que comprender las formas de inmigración actual es una cuestión crítica para comprender el impacto que la inmigración tiene sobre el funcionamiento de los centros escolares. Estos autores explican, tomando como base sus observaciones y datos sociodemográficos, que el proyecto migratorio de muchas de las familias que han emigrado en los últimos años a Catalunya implica una gran movilidad. Este hecho forma parte de la creciente movilidad que afecta al conjunto de la sociedad, la cuál resulta más sobresaliente en el caso de las familias extranjeras.

A diferencia de otros países europeos en otros períodos, cuya inmigración tenía importantes grados de homogeneidad, como por ejemplo las personas turcas en Alemania o personas del Magreb en Francia, en el caso de España y Catalunya la inmigración ha acudido desde todos los puntos del mundo. En lugares como Barcelona, actualmente viven personas de los 220 países que configuran el planeta.

Al observar cómo la inmigración va configurando el día a día de los centros escolares en el caso de Catalunya se evidencia que actualmente las familias inmigrantes no llegan y se establecen definitivamente en un mismo lugar, sino que es frecuente que una familia con hijos en edad escolar realice un cierto número de cambios residenciales, los cuáles pueden ser entre países o dentro de un mismo país. Este hecho, como discutiremos más adelante, afecta visiblemente en el funcionamiento escolar. Pero aquí es importante remarcar que los cambios residenciales no son el producto del desorden particular de unas cuantas familias inmigrantes; sino que este tipo de movilidad se relaciona con el propio dinamismo de la globalización, el cuál favorece e incita a un tipo de movilidad cualitativamente diferente si se compara con las formas anteriores de migración y movilidad que conocemos.

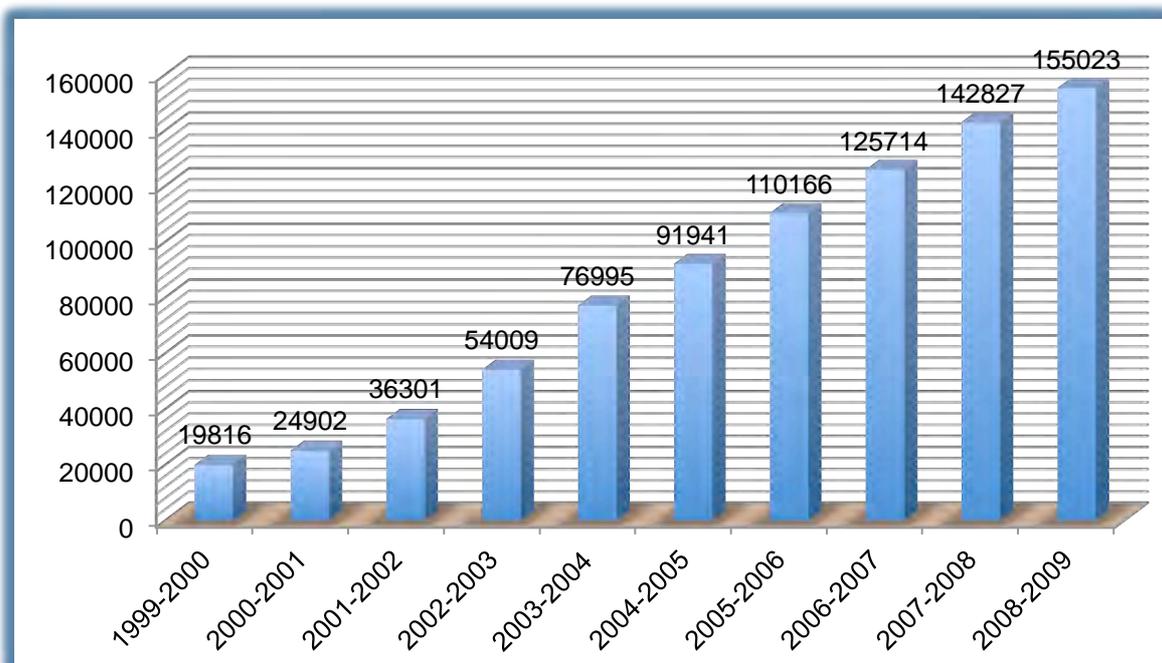
Después de exponer cómo la nueva inmigración ha dado lugar a un nuevo mapa social, seguidamente vamos a describir cómo estos cambios sociodemográficos suponen, además de un cambio social global, un cambio sustancial en las condiciones de escolarización obligatoria. A esta cuestión dedicaremos las siguientes páginas, dónde mostraremos algunos de los cambios más importantes que la inmigración extranjera ha supuesto en el contexto escolar de Catalunya.

Las nuevas características del alumnado en la escolarización obligatoria

De manera semejante a como ocurre con el conjunto de la población, la evolución en el número de alumnos de nacionalidad extranjera escolarizados en los últimos años ha seguido un patrón ascendente, que ha ido desde un 0.8% en el curso 1991-1992 hasta un 13.7%² en el curso 2008-2009 (IDESCAT, 2007). Actualmente los datos sitúan al alumnado extranjero entorno al 15% de la población escolar en Catalunya.

De este modo, las sucesivas oleadas migratorias han dado lugar a un nuevo mosaico dentro de las aulas, apareciendo una amplia diversidad identitaria, lingüística y étnica en las escuelas. En un período temporal relativamente corto, la presencia de niños, niñas y adolescentes de diferentes procedencias y lenguas se ha convertido en un tema prioritario de atención socio-institucional (Gencat, 2004, 2007,2009; Vila, 2006).

Ilustración 5. Evolución del alumnado extranjero en la enseñanza obligatoria en Catalunya 1999-2009



Fuente: Gencat, 2012. Elaboración propia.

La última actualización del plan LIC³ (*Pla per la Llengua i la Cohesió Social*) (Gencat, 2009, 2012) refleja que el alumnado extranjero en Catalunya no se distribuye uniformemente por el territorio. Concretamente, la distribución resulta característicamente desigual, mientras en

² El alumnado del que se muestran datos únicamente se refiere al alumnado nacido en otros países. No contamos con datos acerca del alumnado nacido en Catalunya perteneciente a la primera generación de familias de origen extranjero. Probablemente el número de niños de familia extranjera nacidos y escolarizados en Catalunya puede hacer que la proporción de alumnado extranjero en las aulas supere el 14% de la población escolarizada, a semejanza de la población general.

³ Se trata de un plan de acción planteado por la Generalitat de Catalunya con la intención de ofrecer más recursos sociales y pedagógicos para la recepción de alumnado inmigrante en los centros escolares. En este plan se recogen las líneas directrices para la atención al nuevo alumnado así como el modelo de atención a la diversidad con toda la comunidad escolar.

algunas comarcas el alumnado extranjero no llega al 5%, en otras sobrepasa el 10 % (en la comarca de l'Alt Empordà, por ejemplo, es de un 15.3%).

La concentración del alumnado inmigrante por centros escolares es también desigual en función del tipo de centro. Por ejemplo, en lo que se refiere a la matriculación de este alumnado, el 84,6% lo hace en centro públicos, aunque en los últimos años la matrícula en centros privados ha experimentado un incremento. Y si lo analizamos por zonas, por ejemplo, en la mayoría de centros públicos y algunos privados concertados del distrito de la Ciutat Vella de Barcelona el alumnado extranjero sobrepasa el 30%. En otros centros, el porcentaje del alumnado de origen extranjero representa el 60% del total del alumnado.

Tabla 3 Distribución del alumnado extranjero en función del tipo de centro privado/publico

Curs	Sector públic			Sector privat			TOTAL ALUMNAT		
	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total	Total alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total
1999-2000	16.562	578.266	2,86	3.254	421.283	0,77	19.816	999.549	1,98
2000-2001	20.713	570.511	3,63	4.189	419.240	1,00	24.902	989.551	2,52
2001-2002	30.086	574.167	5,24	6.215	418.530	1,48	36.301	992.697	3,66
2002-2003	44.295	592.157	7,48	9.714	418.969	2,32	54.009	1.011.126	5,34
2003-2004	64.166	615.199	10,43	12.829	419.595	3,06	76.995	1.034.794	7,44
2004-2005	76.616	635.604	12,05	15.325	419.048	3,66	91.941	1.054.652	8,72
2005-2006	92.801	653.620	14,20	17.365	421.071	4,12	110.166	1.074.691	10,25
2006-2007	106.068	680.576	15,59	19.646	424.497	4,63	125.714	1.105.073	11,38
2007-2008	120.309	716.438	16,79	22.518	428.370	5,26	142.827	1.144.808	12,48
2008-2009	130.839	752.601	17,38	24.184	433.562	5,57	155.023	1.186.163	13,07

Fuente: Gencat, 2012

Actualmente el alumnado extranjero tiene presencia en todos los niveles educativos, con un especial peso en la Educación Primaria, con un 15.07% durante el curso 2008-2009, y en la enseñanza secundaria, con un 17.48 % en el curso 2008-2009. En la Tabla 4 se puede apreciar cómo esta relación ha ido cambiando a lo largo de los años. Si bien se debe considerar con atención que el alumnado extranjero que recuenta el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* sólo considera al alumnado no nacido en Catalunya, dejando fuera del recuento al alumnado origen extranjero que es nacido en Catalunya.

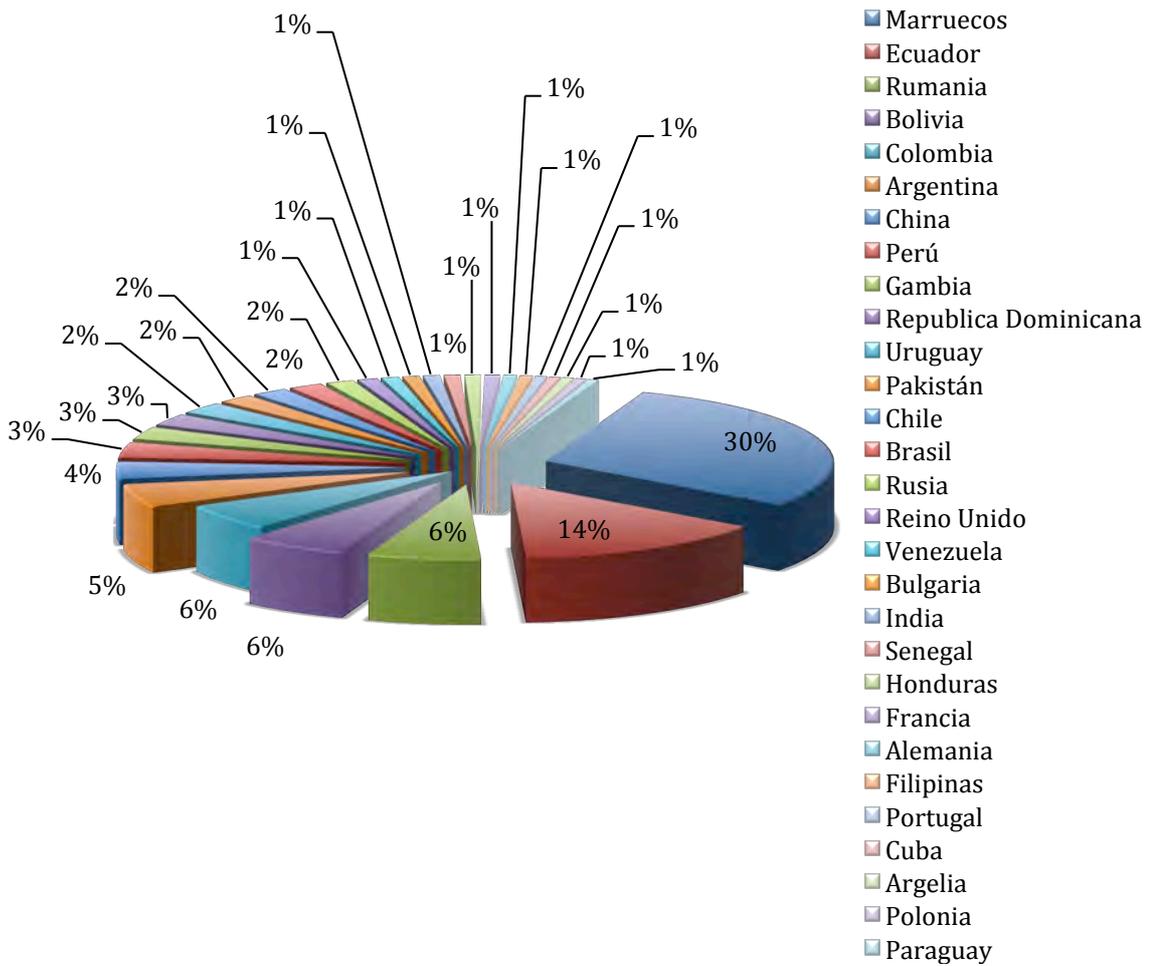
Tabla 4 Evolución y distribución del alumnado por niveles educativos en Catalunya 1999-2009

Curs	Educació infantil			Educació primària			ESO		
	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total	Alumnat estranger	Total alumnat	% sobre el total
1999-2000	3.678	208.820	1,76	8.002	347.457	2,30	6.352	267.029	2,36
2000-2001	4.804	216.393	2,22	9.618	346.604	2,77	8.177	257.318	3,18
2001-2002	7.519	224.892	3,34	14.664	348.665	4,20	11.090	253.340	4,36
2002-2003	11.841	237.488	4,99	22.636	354.597	6,38	14.955	253.424	5,90
2003-2004	17.693	251.419	7,03	32.761	362.817	9,03	20.261	256.556	7,90
2004-2005	20.178	264.355	7,63	40.245	368.267	10,93	23.532	258.746	9,09
2005-2006	22.297	276.743	8,06	47.020	376.585	12,49	31.160	260.966	11,94
2006-2007	24.127	288.104	8,37	53.901	389.878	13,83	35.864	264.829	13,54
2007-2008	26.505	304.809	8,70	59.992	404.456	14,85	42.444	269.442	15,76
2008-2009	28.542	318.158	8,97	63.159	418.914	15,07	47.528	271.847	17,48

Fuente: Gencat, 2012

Los datos ofrecidos por el *Departament d' Educació* muestran que a lo largo de los años la procedencia del alumnado inmigrante ha sufrido variaciones, emergiendo ciertos grupos con mayor peso. Los principales países de procedencia son en primer lugar Marruecos, seguido de Ecuador, Rumania, Bolivia; seguidos muy de cerca por Colombia, Argentina y China. En la ilustración 6 se puede apreciar que ciertas comunidades tienen un peso mayor que otras, si bien la heterogeneidad aparece como la norma que describe al conjunto del alumnado extranjero.

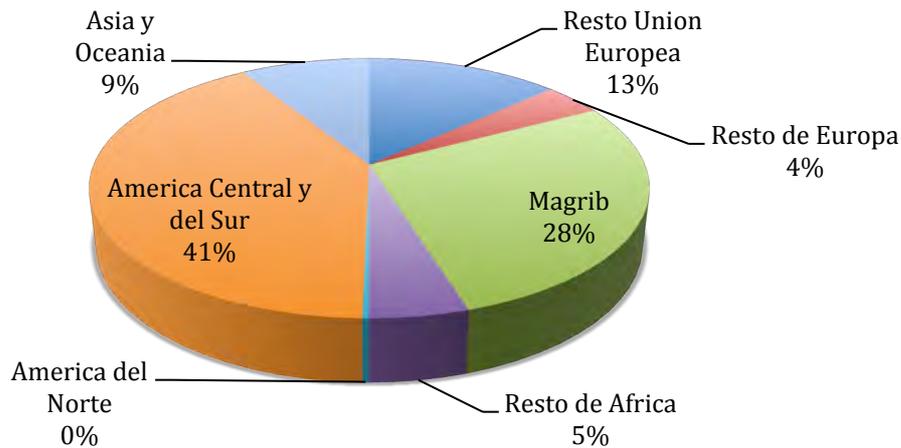
Ilustración 6 Principales países de procedencia del alumnado extranjero en el curso 2006-2007



Fuente: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació 2007. Elaboración propia.

Actualmente, según los últimos datos publicados por el *Departament d'Educació*, agrupados por regiones geográficas, el colectivo más numeroso es el alumnado procedente de América del Sur, seguido del Magreb, y seguido de otros grupos, como la Europa extracomunitaria y Asia (Gencat, 2012). En la ilustración 7 puede apreciarse la relación proporcional entre diferentes grupos del alumnado inmigrante.

Ilustración 7. Procedencia del alumnado extranjero escolarizado en Catalunya en el curso 2008-2009



Fuente: Generalitat de Catalunya. Departament d' Educació 2012. Elaboración propia.

Las comunidades inmigradas desde determinados países a veces siguen ciertos patrones de concentración, por ejemplo, en determinadas zonas es más fácil encontrar alumnado de una procedencia común. Sin embargo debemos decir que este hecho no parece una regla general para el conjunto del territorio.

Las concentraciones artificiales del alumnado

Aún cuando la distribución del alumnado extranjero no sigue un patrón uniforme por el territorio se deben considerar ciertas matizaciones a propósito de la distribución del alumnado inmigrante. La lectura de los datos nos muestra una distribución desigual por provincias, por comarcas y barrios. Pero además, esos mismos datos y las observaciones de campo, también nos muestra que más allá de ese patrón “natural” de distribución del alumnado es posible identificar un importante fenómeno de guetización escolar.

A menudo lo que sucede es que la población extranjera escolarizada en los centros educativos de una localidad no se corresponde con la proporción real de ese colectivo en dicha población o barrio. Esto significa que el alumnado de origen extranjero se concentra en determinados centros educativos, y por otra parte, el alumnado autóctono se agrupa en otros. De este modo, los centros escolares dejan de ser reflejo de las características de la población que vive en la zona o barrio particular, y pasan a concentrar al alumnado en función de su procedencia.

A estas situaciones escolares se las ha denominado concentraciones artificiales del alumnado (Carbonell, 2000, 2004) o lo que también se conoce como guetización (Nadal, 2005). Este fenómeno implica la existencia de centros en los que mayoritariamente se escolariza alumnado inmigrante, y por otra parte, los “otros centros” en los que mayoritaria, y casi exclusivamente, se escolariza alumnado autóctono. Como resultado de este proceso o práctica en Catalunya existen centros escolares diferenciados, en los que el alumnado extranjero sobrepasa el 60%, y en muchos casos se aproxima o sobrepasa el 90%. (Vila ,2006; Carbonell, 2000).

El mapa sociolingüístico en las aulas

Una cuestión importante, desde una perspectiva socioeducativa, cómo adelantábamos en la introducción, se refiere al significativo aumento de la diversidad lingüística en el contexto escolar. En Cataluña, un estudio del *Grup de Llengües Amenaçades del Departament de Lingüística General de la Universitat de Barcelona* cifra en más de 300 las lenguas presentes actualmente en Catalunya (cit. en Nadal, 2006).

Al contrastar lo que sucede en las aulas y en los centros escolares también se pone de manifiesto que una de las características diferenciales del alumnado extranjero que llega al sistema educativo catalán es su amplia heterogeneidad lingüística. En muchos puntos del territorio, además del castellano y el catalán, se pueden encontrar en un mismo centro escolar entre unas 10 y 15 lenguas. Y en una misma clase, pueden estar presentes 4, 5 o más lenguas diferentes (Vila, Siqués y Roig, 2006).

Algunas de las lenguas que se hablan en los centros cuentan con un significativo número de hablantes, como por ejemplo el árabe, el amazic, el mandarín, el rumano, el tagalo o el soninké, entre otras. Esta pluralidad lingüística supone un hecho sin precedentes en Catalunya, donde las lenguas que hasta ahora convivían en el contexto escolar y social eran el castellano y el catalán. Este cambio se hace visible en los datos procedentes de las aulas de acogida lingüística, aulas dónde se recibe al alumnado inmigrante recién llegado para ayudarles a adquirir un cierto dominio de la lengua de instrucción. En el curso 2006-2007 en las aulas de acogida de enseñanza primaria se contabilizaron unas 59 lenguas diferentes habladas por el alumnado (Vila, Perera y Serra, 2006), y en las aulas de secundaria se contabilizaron hasta 66 lenguas diferentes habladas por el alumnado. De todas las lenguas contabilizadas se identificó que 5 de estas lenguas eran habladas por más de 500 alumnos. Estas lenguas eran el árabe, el amazic, el castellano, el rumano y el mandarín.

Nuestro siguiente paso consiste en analizar cómo este nuevo mapa sociolingüístico escolar replantea las condiciones y los presupuestos del modelo de enseñanza bilingüe tradicionalmente implementado en Catalunya. Hasta este momento se ha puesto de manifiesto, además de otras cuestiones, la substancial diversidad lingüística que caracteriza el nuevo alumnado de procedencia extranjera. En las páginas sucesivas trataremos de discernir por qué y cómo la diversidad lingüística del alumnado en Catalunya afecta y transforma el desarrollo de la práctica escolar.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CATALUNYA

El sistema educativo en Catalunya establece la obligatoriedad de la escolarización de todo el alumnado hasta los 16 años de edad. El período de escolarización se organiza por etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (que comprende Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio), Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria. De estas etapas educativas son estrictamente obligatorias la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En Catalunya, la lengua vehicular de enseñanza-aprendizaje es normalmente el catalán. El alumnado aprende el castellano a partir del 2º curso de la Primaria, y durante el ciclo medio de Primaria incorpora además una lengua extranjera que normalmente es el inglés, si bien en ocasiones es el francés.

La condición del catalán como lengua vehicular de la escolarización no universitaria en Catalunya es el producto de un proceso histórico que ha implicado a la sociedad catalana en su conjunto desde principios de los años 80 hasta la actualidad. Este proceso ha conllevado numerosos cambios políticos, remodelaciones educativas y un extenso trabajo de seguimiento y evaluación.

El 23 de junio de 1978, con la aprobación del Real decreto 2092/1978, se incorporaba oficialmente la lengua catalana al sistema educativo no universitario. Con el Estatuto de Autonomía de Catalunya (Ley Orgánica 4/79) y la Ley 7/1983, de normalización lingüística en Catalunya, se definía un marco general a favor del catalán como lengua propia de Catalunya y como lengua propia de la enseñanza no universitaria.

Con este marco legal la lengua catalana pasaba a reconocerse como la lengua de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de Catalunya. En el curso 1983-1984 se inició formalmente el proceso de catalanización del sistema educativo. En este mismo año se comenzaron a implementar los llamados Programas de Inmersión Lingüística (PIL) en zonas dónde el alumnado era mayoritariamente monolingüe en castellano. Cuando se promulgó la ley de Normalización lingüística en Catalunya la enseñanza bilingüe era limitada: aproximadamente sólo un 40 % de las escuelas privadas utilizaba el catalán como lengua vehicular de enseñanza. En la enseñanza pública esta presencia era mucho menor, siendo sólo un 25% de los centros públicos los que ofrecían un parvulario en catalán. Esta situación cambió de manera importante después de la ley, y a comienzos de los años 90, el 56% del alumnado asistía a programas unilingües catalanes y un 34 % lo hacía en programas bilingües evolutivos. En el año 1996 la mayor parte de la población escolar en Catalunya estaba escolarizada en programas en los que se priorizaba la lengua catalana (Vila y Siguán, 1998). Fruto de este extenso proceso hoy la lengua de enseñanza-aprendizaje en la inmensa mayoría de los centros escolares públicos y privados de Catalunya es el catalán.

La organización bilingüe del sistema educativo catalán

El objetivo lingüístico fundamental del sistema educativo catalán es hacer competente en las dos lenguas cooficiales, catalán y castellano, a todo el alumnado. Para hacer posible este objetivo la escolarización se organiza tratando la diversidad lingüística en origen del alumnado presente en las aulas. Concretamente, esta labor se lleva a cabo mediante una organización

bilingüe de la enseñanza dirigida a garantizar el acceso a las dos lenguas para el conjunto del alumnado, con independencia de su lengua de origen familiar (Artículo 4.3 del Decreto 142/2007 por el que se regula la ordenación de la enseñanza en primaria en Catalunya).

La educación bilingüe

El sistema educativo bilingüe de Catalunya toma como referente las experiencias de la educación bilingüe desarrolladas en Québec (Canadá) y en algunas zonas de los Estados Unidos desde los años 60 (Lambert, 1974; Cummins, 1976, 1982; Fishman, 1976).

La educación bilingüe nació para atender fundamentalmente dos demandas. Por un lado, el deseo explícito de familias, generalmente de nivel sociocultural elevado, que deseaban que sus hijos fueran competentes en una lengua que no podían incorporar en su medio sociofamiliar. Y por otro, relacionada con las corrientes migratorias, la existencia de niñas y niños que se escolarizaban en una lengua diferente a la de su hogar. Estas dos cuestiones han dado lugar a una extensa variedad de programas educativos (Fishman, 1976; Cazden y Snow, 1990; Baker, 1993), y a numerosas investigaciones destinadas a analizar el éxito tales programas (Lambert, 1974; Skutnabb-Kangas, 1979).

Siguan y Mackey (1986) definen la educación bilingüe del siguiente modo:

Anomenem educació bilingüe a un sistema educatiu en què s'empren dues llengües com mitjà d'instrucció, una de las quals normalment, encara que no pas sempre, és la llengua primera dels alumnes.

Por lo tanto, la manera para aprender la nueva lengua (L2) es enseñar y aprender por medio de ella. Este es el elemento más distintivo de un sistema educativo bilingüe, y es lo que lo distingue de otras formas de organización escolar en donde se puede encontrar también presente la enseñanza de lenguas. En este caso, en la escuela se enseña una lengua desconocida para el alumnado aprendiendo a través de ella, y no enseñándola como una materia discreta del currículum (Arnau, 1992; Vila y Siguán, 1998).

La educación bilingüe toma sentido en el marco de comunidades en las que existen dos o más lenguas; y en las que es necesario ser competente en tales lenguas puesto que en algún momento de la vida las personas de esa comunidad precisarán de su uso y conocimiento.

Desde hace décadas una parte importante de la enseñanza bilingüe se ha dirigido a tratar sistemáticamente la presencia de varias lenguas. Se han buscado modelos de organización escolar que hicieran posible el dominio de dos o más lenguas, en especial, cuando alguna de ellas no es accesible o desarrollable en el medio social y familiar de un individuo. Para este fin la organización de un programa bilingüe trata de suplir la falta de exposición a uno o más idiomas en contextos informales al mismo tiempo que posibilita un dominio de tales lenguas en los usos formales de la lengua (Vila, 1995).

La educación bilingüe tradicionalmente se ha guiado por una serie de presupuestos o principios, los cuáles han sido la base de su eficacia y potencialidad para desarrollar conocimiento en varias lenguas. Algunas de las ideas más representativas de este enfoque son las siguientes:

1. *Concepción instrumental de la adquisición del lenguaje.* La idea que subyace a esta aproximación pedagógica es que las lenguas se aprende porque las personas podemos hacer cosas con ellas. Bajo este prisma se entiende que el lenguaje se incorpora desde la interacción social cuando se reconoce como un procedimiento eficaz y económico para regular y controlar los intercambios sociales (Bruner, 1983; Scribner y Cole, 1981; Vila, 1989; Vygotsky, 1962). Así se asume que una lengua se aprende porque se participa en situaciones comunicativas reales para hacer cosas importantes e interesantes con los otros. En el contexto escolar, ello se traduce en desarrollar las actividades propias de la escuela en la lengua que se pretende enseñar. Cuando los escolares junto con el profesorado están inmersos en tareas de enseñanza-aprendizaje, a la vez que hacen uso de la lengua para aprender y enseñar se están apropiando de ésta. Este uso situado y orientado en la actividad conjunta entre el enseñante y sus alumnos hace posible que la nueva lengua tome sentido para los alumnos, quiénes en este proceso la comprenden y finalmente la usan.

2. *La adquisición de la segunda lengua se apoya en el contenido curricular.* Bajo un modelo de enseñanza bilingüe se asume la adquisición de la L2 apoyándose en el contenido curricular (Vila, 1983, 1995, 2007; LaPlante, 2003; Räsänen, 1994; Arnau, 1999). De tal manera que los contenidos de las actividades de enseñanza-aprendizaje son el recurso en el que se sostiene el aprendizaje de la nueva lengua. En la autenticidad de las actividades del currículum los niños y niñas de un programa bilingüe aprenden la lengua siguiendo las tareas dirigidas a su alfabetización en las diversas áreas del currículum. Para ello es fundamental que el trabajo pedagógico ponga el énfasis en los significados implicados en los intercambios comunicativos entorno a los contenidos curriculares específicos, trabajando la comprensión para después poder pasar a un plano formal.

3. *Se asume que el proceso de adquisición de la L1 se asemeja a la L2.* La práctica educativa adopta una forma semejante a la que acontece en el contexto familiar, de modo que la comprensión precede a la producción (Vila, 1989). Para hacer posible la comprensión de las cosas que se dicen es necesaria una relación de enseñanza organizativamente simétrica; una relación comunicativa con un gran número de posibilidades de intercambio, en la que el diálogo en una actividad de enseñanza-aprendizaje quede *abierto*, permitiéndose negociar los significados implicados en la actividad en todo momento (Vila, 2007). Ciertamente, como en el caso del “aprendizaje natural” de una lengua, los procesos de “enseñanza y aprendizaje” implicados son asimétricos. Es decir, quien regula y controla la situación, quien tiene en la mente que es lo que quiere enseñar y que aprendan los alumnos, es siempre el profesorado. Por eso, la noción de simetría organizativa se refiere a la misma idea que Bruner (1983) formula en relación a la situación organizativa en la interacción adulto-niño respecto a la adquisición del lenguaje. De la asimetría inicial de los formatos se evoluciona a una simetría compartida por ambos, adulto y niño, que permite el progreso de las actividades, asimétricamente “decididas” por el adulto. Este proceder hace posible una riqueza de intercambios comunicativos a propósito de las actividades de enseñanza-aprendizaje que fructifica en un progreso del dominio de la lengua por parte del alumnado.

4. *El tratamiento y la importancia de la lengua propia del alumnado.* El reconocimiento de la lengua de origen del alumnado es clave para garantizar un programa de educación bilingüe. Esta importancia se ha relacionado con dos cuestiones: por un lado, existen relaciones entre las competencias desarrolladas en una lengua y en las otras que conoce el alumnado, (Cummins,

1979); y por otro lado, con igual importancia, el reconocimiento de la lengua familiar del alumnado tiene un valor fundamental en lo que se refiere al desarrollo de actitudes positivas para el seguimiento de un programa en una lengua diferente de la propia (Cummins, 1982). El deseo de aprender la nueva lengua, y la consiguiente la implicación activa del alumnado en las actividades de enseñanza-aprendizaje, no son posibles si la institución escolar no reconoce aquello que el alumno conoce y estima, su lengua familiar. De este modo se promueve, fomenta y reconoce la L1 del alumnado porque es preciso para que la instrucción en la L2 genere aprendizaje de esta nueva lengua.

5. *La importancia de las actitudes y la motivación.* Para lograr el éxito del aprendizaje *de y en* una nueva lengua (L2) ha de existir el deseo de comunicación en ella, el deseo de mantener intercambios sociales con las personas que la conocen (y por consiguiente la enseñan). Este deseo es la fuente de motivación más importante para adquirir el lenguaje (Vila y Siguán, 1998). Con el fin de generar un deseo de comunicación en la L2 no sólo es importante que existan situaciones de comunicación estimulantes; también es igualmente necesario que la valoración que hacen los alumnos de la lengua de intercambio sea positiva, es decir, que existan actitudes positivas hacia esa nueva lengua. Para aprender la L2, ésta debe de ser percibida y valorada positivamente, y consecuentemente, no debe ser vista como una amenaza a la propia lengua e identidad. Sin esta condición, es poco probable el funcionamiento exitoso de cualquier programa bilingüe, puesto que difícilmente se aprende una lengua que no se desea aprender (Vila y Siguán, 1998). No se trata únicamente de la existencia de actitudes positivas al inicio de un programa, sino lo que es tanto o más importante, que estas actitudes se mantengan y se promuevan desde la práctica educativa y la institución escolar. Esto es posible en la práctica educativa reconociendo la lengua del alumnado (incluyendo sus producciones en esta lengua) sin que en ningún momento se vea amenazada la lengua propia y tampoco sea forzada la expresión en la nueva lengua. Se trata de crear condiciones que promuevan el salto por parte de los alumnos del uso de una lengua a otra, sintiendo que la nueva lengua no amenaza el uso y el valor de la lengua del hogar.

6. *El valor estratégico de la práctica educativa.* Desde los presupuestos de la educación bilingüe la actividad didáctica del profesorado es el elemento fundamental que media en la emergencia del dominio de la L2 (Vila y Siguán, 1998). Como hemos mencionado, se trata de un tipo de actividad didáctica que enseña la lengua mediante los usos que se hacen de ésta en las actividades de enseñanza-aprendizaje propias del contexto escolar. Por este motivo el aprendizaje de la lengua se asocia con un repertorio de prácticas instruccionales que permitan el uso y el aprendizaje de la nueva lengua a la vez que el aprendizaje del contenido curricular en cuestión.

Para poder garantizar el aprendizaje de la L2 la práctica educativa ha de reunir una serie de requisitos, en ausencia de los cuáles difícilmente se logran los objetivos de un programa de educación bilingüe. El éxito no radica en una simple exposición a una lengua diferente de la L1, sino en que esta exposición debe darse en unas condiciones adecuadas para promover la competencia en la L2.

En lo que se refiere a la forma de interacción en el aula, diversidad de autores han manifestado que la educación bilingüe asume un modelo donde la predominancia en la comunicación oral no es asumida por el profesor (Enright, 1986; Fillmore, 1985; Milk, 1982), sino que requiere una organización particular de la conversación en el aula (Arnau y Bel, 1991;

Ramírez y Merino, 1990) siguiendo una disposición simétrica que permita a los alumnos discutir, contrastar y compartir lo que acontece en el aula. La adquisición de la lengua se aborda así desde una perspectiva comunicativa. Los enseñantes centran sus esfuerzos en el trabajo de la comprensión mediante el empleo de un lenguaje muy contextualizado. El objetivo principal de las actividades que se desarrollan en el aula no es únicamente que los alumnos se expresen en la L2 sino que, además, tengan el deseo de hacerlo. Este modelo de enseñanza se desarrolla gracias a que el profesorado hace uso de un input lingüístico adaptado (Long, 1985), aporta apoyos siguiendo una estructura como las descritas por Jerome Bruner (1983) y utiliza estrategias educativas que “expanden” y/o “reformulan” las producciones lingüísticas de los escolares. Es una práctica educativa orientada a la comunicación, en la que se integran “comunicación y currículum”. El planteamiento subyacente a este tipo de práctica es que la ayuda educativa sea sensible y activa con las necesidades, expectativas, motivaciones y actitudes del alumnado, y que busque promover conjuntamente las competencias lingüísticas y curriculares de este alumnado (Vila, 1998, 2006, 2007; Arnau, 1991; Laplante, 2003).

La organización bilingüe de la enseñanza en Catalunya

La organización actual de la enseñanza en Catalunya combina dos modelos de enseñanza bilingüe que persiguen los mismos objetivos para todo el conjunto del alumnado, pero con procedimientos diferentes en función del origen lingüístico del alumnado. Por un lado, se aplica un programa de mantenimiento de la lengua familiar, para el alumnado de lengua familiar catalana, y un programa de inmersión lingüística en catalán, para el alumnado cuya lengua familiar es el castellano (Serra, 2006). Estos dos programas persiguen que el alumnado al final de la escolaridad sea competente en las dos lenguas. Para hacerlo posible emplea dos de los llamados programas de enriquecimiento (Fishman, 1976). Estos programas buscan preservar la lengua y la cultura de origen de los escolares. Siguiendo este modelo, aquellos niños que proceden de familias de habla catalana se incorporan a la escuela en su lengua familiar y progresivamente van introduciendo en su currículum el castellano como L2 en el contexto formal; los niños y niñas que en el hogar hablan castellano se incorporan a la escolaridad en un programa de inmersión intensiva al catalán que les permitirá desde una corta edad el contacto y el uso de una lengua, a la cuál no tienen acceso en su medio familiar y social.

Con este planteamiento el sistema educativo catalán, desde el inicio de los años 90 del siglo pasado, garantiza que las nuevas generaciones puedan conocer y emplear las dos lenguas cooficiales sin ver mermado su desarrollo social, cognitivo y académico. Desde el marco de la educación bilingüe, la mayor presencia del catalán como lengua vehicular dentro de la escolaridad se justifica en el argumento propuesto por Lambert (1972) según el cuál para promover un bilingüismo aditivo es fundamental que la presencia de las lenguas se compense y se organice, de tal modo que el medio escolar compensa la exposición sesgada que socialmente se pueda recibir en una de ellas. Así se consigue que los miembros de la comunidad devengan bilingües independientemente de su lengua familiar, haciendo prevalecer en el medio escolar la lengua con menos posibilidades de desarrollarse, en nuestro caso la lengua catalana.

Los programas de inmersión lingüística

Los programas de inmersión lingüística al catalán han sido el principal recurso educativo hasta el presente empleado para atender a los escolares de lengua familiar no-catalana. Tal y como hemos expresado anteriormente, los programas de inmersión lingüística

en Catalunya toman como referente los primeros programas de inmersión que se desarrollaron en la Escuela de Saint Lambert en Québec (Canadá) (Lambert y Tucker, 1972). En Catalunya surgieron en la década de los 80 como un importante movimiento de renovación pedagógica - especialmente en la Educación Infantil- buscando hacer posible el conocimiento del catalán a un gran número de escolares monolingües en lengua castellana, lo cuáles no podían aprender el catalán en su medio social y familiar.

Estos programas desde sus inicios fueron extensamente evaluados con resultados altamente satisfactorios (Arnau, Bel, Serra y Vila, 1994; Bel, Serra y Vila, 1991, 1993 y 1994; Vila, 2005). Desde principios de los años 90 del siglo pasado los programas de inmersión están extendidos por todo el territorio y son considerados como uno de los mayores logros del Sistema Educativo Catalán. En la actualidad (Serra, 2006) continúan reconociéndose como la principal forma para hacer posible que el alumnado de lengua familiar no-catalana aprenda el catalán, sin que en su proceso de aprendizaje, se vea mermado el desarrollo de su propia lengua ni su rendimiento académico

Los programas de inmersión son una entre las numerosas posibilidades de educación bilingüe que se han desarrollado por todo el planeta (Mackey, 1970). Se corresponden con un tipo especial de los denominados programas de cambio de lengua escuela-hogar. Son programas de enseñanza en una L2, dirigidos a alumnos de lengua y cultura mayoritaria (en nuestro caso alumnado de lengua familiar castellana). Poseen un énfasis inicial en la L2, persiguen el enriquecimiento lingüístico y cultural. Y en último término buscan el desarrollo de bilingüismo sin perjuicio del desarrollo académico y social del alumnado. Se diseñan para el conjunto de la comunidad y no sólo para la minoría lingüística en cuestión (Arnau, 1992; Baker, 1993, 2007; Vila y Siguán, 1998).

Aunque existen muchas variantes de los programas de inmersión, estos generalmente implican un bilingüismo total. Es decir, una exposición precoz e intensiva del alumnado a la nueva lengua. En el caso del Sistema Educativo Catalán, la estructura temporal del programa contempla dos momentos o fases, que hacen pasar desde una primera exposición intensiva a la L2 (el catalán) a una incorporación gradual de la propia lengua (L1) (castellano):

- Primer período: comprendido entre el parvulario y 4º curso de primaria. Este primer período supone una exposición intensiva al catalán, siendo esta la lengua en la que se realiza la totalidad de la instrucción. Desde 2º curso existe una exposición limitada a la lengua castellana, restringida a las horas de instrucción específica de esta área curricular. En el tercer curso se introduce también la enseñanza en una primera lengua extranjera.
- Segundo período: comienza a partir del 5º curso, momento en el que se considera que el alumnado ya ha conseguido un dominio suficiente de la nueva lengua para utilizarla con normalidad en la mayor parte de aprendizajes. En este período se continúa la sistematización de su lengua habitual (castellano) y la enseñanza de la primera lengua extranjera (inglés o francés).

La aplicación de esta estructura temporal depende en último término, siempre ajustándose a las directrices legales, del Proyecto Lingüístico de cada centro educativo, que a su vez debe estar integrado en del Proyecto Educativo de Centro.

La idiosincrasia de los programas de inmersión viene dada por una serie de condiciones características de aplicación que permiten que este modelo de enseñanza sea un instrumento exitoso (Branaman y Rhodes, 1998; Vila, 2006). En este sentido, es preciso evitar caer en la creencia común de que por el hecho de se da una exposición intensiva en una segunda lengua, entonces ya podemos considerar que el alumnado está en un programa de inmersión lingüística. La exposición intensiva a la nueva lengua es sólo una parte del programa. Pero el éxito de este programa bilingüe depende, sobre todo, de las condiciones y los requisitos de aplicación del modelo de inmersión (Vila, Siques i Roig, 2006).

Los programas de inmersión, además de compartir todas las bases psicopedagógicas de la educación bilingüe descritas en el apartado anterior, poseen una serie de características fundamentales que los diferencian de otros modelos pedagógicos bilingües (Johnson y Swain, 1997; Vila, 1992):

- *Se trata de un modelo pedagógico de enseñanza en una L2 dirigido a un alumnado perteneciente a una lengua y cultura mayoritaria.* Su objetivo lingüístico es adquirir competencia comunicativa en dos lenguas sin que el aprendizaje de una de las dos comporte una pérdida de capacidad comunicativa en la otra lengua. Por ello la instrucción de las asignaturas desde el principio se dan en L2, y más tarde se enseña la L1 (la lengua familiar del alumnado), la cual es reconocida, valorada y respetada.
- *El alumnado desconoce inicialmente la lengua de la escuela.* Todos o la mayoría de los alumnos de la clase tienen la misma L1, en nuestro caso entre un 100% a 75% del alumnado ha de ser no catalanoparlante. El alumnado no conoce la lengua de la escuela al inicio del programa, y el grupo clase comienza en un nivel semejante de conocimiento de la L2. De este modo se da una homogeneidad lingüística de partida que hace al profesorado ajustar su discurso y sus acciones al nivel de comprensión particular del alumnado.
- *El profesorado es bilingüe (catalán/castellano).* Aún cuando sólo habla en la clase en catalán (L2), el profesorado conoce igualmente el castellano. Cuando los niños se expresan en castellano (L1) la profesora o profesor los entiende, reconoce las demandas y aportaciones en la lengua castellana, recogiénolas y haciéndolas útiles para el aprendizaje del catalán. De este modo se garantiza la comunicación en el aula y una atención educativa comunicativamente ajustada a las necesidades del alumnado.
- *Nunca se fuerza al alumnado a expresarse en la L2 (catalán en este caso),* sino que siempre se deja a elección de los alumnos la lengua a utilizar en sus intercambios lingüísticos dentro y fuera de la clase. Este hecho se relaciona con el propio sentido del programa, un programa de inmersión requiere crear, de forma continuada, actitudes positivas en el alumnado hacia la nueva lengua. Mediante el programa de inmersión no se pretende que el alumnado abandone el uso de su lengua familiar, sino que el medio escolar le permita ampliar su repertorio lingüístico con una nueva lengua.
- *Hay una participación voluntaria de las familias.* Los padres escolarizan a sus hijos e hijas con pleno consentimiento y de forma voluntaria. Esta implicación familiar motivada

garantiza, como mínimo inicialmente, unas actitudes positivas por parte de las familias hacia la lengua de la escuela, lo cuál repercute favorablemente en el éxito del programa.

Cuando no se da alguna de las condiciones anteriormente descritas un programa de inmersión lingüística ya no puede considerarse como “programa de inmersión lingüística” (Arnau, 1992; Vila, 1998). Es preciso explicitar esta obviedad porque frecuentemente se confunde la inmersión lingüística con la exposición escolar a una lengua diferente a la del hogar, no es el caso. Las características expuestas son el fundamento del programa, porque tales condiciones de aplicación crean un escenario favorable para el desarrollo de la práctica educativa, lo cuál permite el éxito del programa (Vila, 2006).

Como hemos referido anteriormente, la práctica educativa es el elemento estratégico para conseguir el aprendizaje de la L2 en un modelo bilingüe. El aprendizaje de la lengua se logra gracias a un trabajo activo del profesorado (Laplante, 2003; Vila, 2006), que cotidianamente emplea recursos múltiples para hacer partícipes a sus alumnos en las actividades de enseñanza-aprendizaje, aún cuando su dominio en la lengua de la escuela sea todavía incipiente. En un programa de inmersión lingüística el profesorado puede desarrollar eficazmente esta tarea gracias a tres condiciones de partida: 1) cuenta con la base de unas actitudes positivas garantizadas por la voluntariedad de escolarización en el programa, 2) el grupo clase posee en origen un desconocimiento semejante de la L2; y por último, 3) el profesorado es bilingüe. La presencia de profesorado bilingüe y la homogeneidad lingüística en el alumnado están directamente relacionadas con las condiciones comunicativas en que profesor y alumnos enseñan y aprenden juntos.

La homogeneidad respecto al conocimiento de la L2 hace que el profesor haga uso de un input lingüístico adaptado al grupo clase, similar para el conjunto de la clase puesto que el grado de desconocimiento de la L2 es semejante en origen para todos los alumnos. Al mismo tiempo, gracias a que el profesorado es bilingüe la práctica educativa se desarrolla en pre-condiciones de comprensión mutua. En este sentido, la comunicación entre alumnado y profesorado está salvaguardada porque el profesor conoce la lengua que el alumno habla, y ello permite que oportunamente el enseñante detecte los errores, confusiones y obstáculos presentes a lo largo del proceso de aprendizaje escolar tanto en la dimensión lingüística como curricular.

Cuando estas pre-condiciones de la práctica educativa dejan de estar presentes, entonces podemos decir que se ven comprometidas las posibilidades de éxito del programa así como los beneficios esperables (Arnau, 1992; Freeman, 2007; Vila y Siguán, 1998; Vila, Siqués y Roig, 2006; Lindholm-Leary, 1990).

En este apartado hemos descrito las particularidades del modelo de enseñanza bilingüe en Catalunya. Hemos insistido en los fundamentos de la educación bilingüe, y muy particularmente, en las condiciones distintivas de los programas de inmersión lingüística que se han venido implementado en Catalunya en las décadas precedentes. A continuación plantaremos cómo la nueva sociedad multilingüe y multicultural plantea ciertos interrogantes a este modelo de enseñanza bilingüe.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN UNA SOCIEDAD MULTILINGÜE EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN

Anteriormente apuntábamos que los programas de inmersión lingüística han constituido una solución socioeducativa de referencia, que ha permitido que un gran número de alumnos pudiera conocer el catalán cuando su medio socio-familiar no lo permitía. De este modo se ha garantizado una escolarización que atendía a la realidad bilingüe de las décadas anteriores en Catalunya. A pesar de este éxito, y de su enorme utilidad, los cambios que la sociedad catalana ha experimentado en los últimos 10 años plantean nuevos interrogantes que van más allá de hacer personas bilingües en comunidades bilingües relativamente estables (Cummins, 2001,2002; Vila, 1996, 2006; Pueyo, 2003).

El modelo bilingüe desarrollado hasta ahora –una combinación de programas de inmersión y programas de mantenimiento de la lengua familiar- nació para atender un contexto sociolingüístico diferente del actual. Sin embargo, dados los importantes cambios sociodemográficos vividos en los últimos años, en la actualidad se hace preciso examinar nuevamente las posibilidades y las condiciones de éxito del modelo de educación bilingüe.

Vila, Siqués y Roig (2006) presentan una serie de reflexiones entorno a la cuestión de las relaciones entre la inmigración, la lengua y la escolarización en el contexto de Catalunya. Estos autores enfatizan que la transformación sociodemográfica de la última década comporta severas transformaciones de la escolarización en varios sentidos. Muy especialmente, señalan que en lo que se refiere al desarrollo de la práctica educativa aparecen dos cambios radicales:

1. *Un crecimiento espectacular de la diversidad respecto al conocimiento de la lengua de la escuela.* En las aulas la diversidad lingüística y la movilidad frecuente se traduce en una gran heterogeneidad de niveles de conocimiento de la lengua de intercambio, el catalán. Curso a curso, en un mismo grupo clase convive alumnado que domina la lengua de la escuela con alumnado que desconoce en diferentes grados esa misma lengua. Esta situación puede perdurar a lo largo de toda la escolaridad (Vila, 2007).
2. *Ruptura del modelo tradicional del grupo clase como unidad pedagógica estable a lo largo del tiempo.* Los altos niveles de movilidad conllevan que el alumnado se incorpore en cualquier período de la escolaridad. Esto supone una gran diferencia –y una importante novedad- con relación al modelo del grupo clase que empieza juntos y avanza a lo largo de la escolarización de una forma estable. Ahora el alumnado puede cambiar y cambia curso a curso; y con ello, sus características y necesidades (Vila, 2006, 2007).

Ante estos cambios la escuela sigue manteniendo sus objetivos para la comunidad escolar. Los centros educativos continúan pretendiendo que tanto los alumnos y alumnas de origen extranjero como sus compañeros autóctonos catalano y castellanoparlantes lleguen a dominar al final de la escolaridad las dos lenguas escolares (castellano y catalán). Así como también, se espera que todos los alumnos lleguen a dominar los usos formales e informales de la lengua y cubran su alfabetización en las diferentes áreas del curriculum.

Hasta ahora, como expusimos en el capítulo anterior, la inmersión había aportado los recursos para hacer posible el cumplimiento de estos objetivos en presencia de dos

comunidades lingüísticas, la catalana y la castellana. Sin embargo, el mapa sociolingüístico actual cuestiona que los mismos planteamientos pedagógicos por extensión hagan posible lograr la consecución de estos objetivos en la enseñanza formal (Vila, 1996, 2006).

De modelos de inmersión lingüística a modelos de cambio de la lengua del hogar a la escuela

Rebecca Freeman (2007) en una revisión sobre las investigaciones en programas de educación bilingüe establece que para valorar la conveniencia, la clasificación y la idoneidad de un programa de enseñanza bilingüe se deben considerar las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuál es la población objetivo del programa?
- 2) ¿Qué metas persigue el programa para la población objetivo?
- 3) ¿Cómo está estructurado el programa?
- 4) ¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en el programa?
- 5) ¿Se trata de un programa eficaz? ¿Permite a la población objetivo alcanzar las metas indicadas en el tiempo indicado?

Algunas de estas preguntas son parte de las nuevas preguntas que se plantean actualmente al modelo de enseñanza bilingüe en Catalunya. En los últimos años la sociedad catalana, a fin de reconocer el nuevo alumnado inmigrante, se ha implicado a nivel institucional en buscar un nuevo replanteamiento del modelo de inmersión lingüística tradicional (Departament d'Educació i Universitats, 2004; 2006; 2007; Vila, 1995, 2006).

La población objetivo de habla no catalana ha dejado de ser sólo la comunidad castellanoparlante autóctona, y ha pasado a ser una comunidad escolar de extraordinaria diversidad lingüística. Este primer cambio introduce la cuestión de si los programas de inmersión pueden garantizar la progresión lingüística y académica de los niños y adolescentes extranjeros cuya lengua familiar no es el catalán. Una mirada a las transformaciones de los últimos años deja ver cambios significativos en lo que se refiere a las condiciones de la escolarización en Catalunya.

Hasta hace unos años el profesorado de los programas de inmersión se hacía comprender por niños y niñas monolingües en castellano, estos escolares tenían desde el comienzo del programa un desconocimiento semejante de la lengua de la escuela; su profesor o profesora comprendía su lengua y podía recoger todas sus aportaciones en ella. Las familias castellanoparlantes voluntariamente escolarizaban a sus hijos en programas de inmersión al catalán sabiendo de la importancia del aprendizaje de esta lengua para su desarrollo. Y al mismo tiempo, los profesores eran conocedores del contexto sociocultural del alumnado, lo cual permitía un trabajo de coordinación entre los diferentes contextos y las dos lenguas presentes (Vila, Siqués y Roig, 2006).

Sin embargo, en la actualidad las condiciones socioeducativas se alejan significativamente de la descripción anterior. El alumnado de lengua familiar no catalana no está escolarizado en un programa que responda a la descripción anterior. El nuevo mapa de posibilidades es ampliamente más complejo. Las niñas y niños extranjeros se escolarizan forzosamente en programas de cambio de lengua escuela-hogar y no en programas de

inmersión lingüística. Esta denominación se refiere a los programas, que no cumpliendo las características de la inmersión, responden a la característica general de que una parte del alumnado recibe la instrucción en una lengua diferente de la del hogar. Este cambio de denominación conlleva ciertas implicaciones que explicamos a continuación.

La eficacia de un programa de inmersión, como decíamos en el apartado anterior, reside en cómo sus condiciones hacen de él un instrumento para generar conocimiento lingüístico y académico en la lengua de la escuela (L2). Sin embargo, la actual situación escolar incumple abiertamente las condiciones de un programa de inmersión, de tal modo que se alteran las posibilidades de éxito del programa porque:

- 1) *No se garantiza la voluntariedad en el programa.* Las familias extranjeras actualmente no pueden elegir la lengua en que se escolarizan sus hijos, puesto que no existe la posibilidad -como si existe para los hablantes del castellano y del catalán- de que sus hijos sean escolarizados en sus lenguas de origen. Esto no tiene por qué significar que las familias tengan actitudes negativas o indiferentes hacia la educación en catalán, pero la falta de elección niega la voluntariedad de la escolarización en otra lengua. Si conjuntamente pensamos, que las familias que llegan a Catalunya, además de no poder elegir, desconocen mayoritariamente los motivos que están a la base de esta forma de organización escolar. Entonces resulta fácil pensar que el presupuesto de las actitudes positivas no se cumple necesariamente para todas las comunidades etnolingüísticas presentes en la escuela.
- 2) En relación al propio desarrollo de la práctica educativa, *el profesorado ya no puede ser bilingüe.* El profesorado bilingüe garantiza en un programa de inmersión el mutuo entendimiento con los alumnos en el aula. En el modelo de inmersión, dado que el profesorado domina las dos lenguas, puede ofrecer una atención educativa en la que no se interrumpe la comunicación puesto que el enseñante entiende y puede hacerse entender en la lengua de su alumnado. En cambio, en el contexto actual los enseñantes ya no cuentan con este recurso como apoyo para comprender, hacerse comprender y ajustarse al ritmo comunicativo de sus alumnos. El enseñante no puede comprender directamente aquello que pudiera ser aportado en la lengua familiar de los alumnos en la interacción en clase. Al no poder conocer todas las lenguas que hay en la clase, el profesorado no recoge una parte importante de las producciones de su alumnado, puesto que aquellas que se hacen en las lenguas de origen del alumnado -que no sean el catalán o el castellano- no pueden incorporarse de manera directa en el devenir de la clase. Así pues, el seguimiento de las tareas de enseñanza-aprendizaje requiere salvar una asimetría comunicativa que no existía en los tradicionales programas de inmersión años atrás, y la cuál precisa ser salvada para que el profesorado y alumnado progresen juntos en el aprendizaje escolar.
- 3) *No hay homogeneidad inicial en el desconocimiento de la lengua de la escuela (L2).* Un programa de inmersión, y cualquier otro programa de educación bilingüe en el sentido clásico, se basan funcionalmente en que todo el alumnado de partida mantiene cierta homogeneidad en el desconocimiento de la/s lengua/s de instrucción. Es decir, o bien desconoce la lengua de la escuela o bien tiene como lengua propia la lengua de la escuela, sin que, en ningún caso, se den mezclas entre

un tipo y otro de alumnado. Siguiendo esta pauta de homogeneización lingüística se facilita la actividad pedagógica. Garantizando al inicio de un programa el desconocimiento homogéneo de la lengua de instrucción por parte del alumnado, el profesorado puede tener un referente más preciso para adaptar su habla hacia el alumnado posibilitando su progresión en la lengua y los contenidos curriculares. Así pues, los programas de inmersión implican no mezclar alumnado con diferente grado de conocimiento de la lengua de instrucción. Esta situación en el pasado era fácilmente resoluble porque las comunidades lingüísticas que convivían en Catalunya estaban geográficamente segregadas, de tal forma que los centros que asumían un programa de inmersión lo hacían en coherencia con un contexto sociolingüístico delimitado en el que las concentraciones de alumnado estaban controladas y resultaban mucho más predecibles que en la actualidad. Gracias a esta homogeneidad “no artificial” y a la presencia del profesorado bilingüe la práctica educativa en el aula se desarrollaba en una lengua diferente de la de niños y niñas sin perjuicio para su desarrollo. El enseñante, conociendo las dos lenguas y el nivel de conocimiento de la lengua de su grupo clase, adaptaba su habla mediante un input comprensible para el conjunto del grupo-clase (Krashen, 1982; Long, 1983).

Las nuevas características del alumnado implican la ruptura con la homogeneidad y con la estabilidad de un grupo clase que progresa a lo largo de la escolaridad. En el desarrollo de las tareas escolares no acaba de saber para quién hacerse entender y cómo hacerlo. El enseñante cuando se comunica con el grupo clase requiere discernir para quién ha de ajustar su discurso, cómo hacerse comprender y por quién y cómo en cada momento. Este proceso se sostiene en una indudable incertidumbre comunicativa dado que el enseñante vive en la disyuntiva de no saber si hablar para un alumno que acaba de llegar, o bien, hablar para otro alumno que lleva varios años en la escuela y tiene mayor conocimiento de la lengua de intercambio (Vila, 2006, 2007).

En esta situación de aula, con fuertes diferencias en conocimiento de la lengua de instrucción, el interlocutor del habla para el profesorado se difumina fácilmente. Entonces aparecen preguntas como ¿A quién dirige el habla el profesorado? ¿Al alumnado que, intuitivamente, presupone que ya lo entiende o al alumnado que no lo entiende? ¿Al alumnado que le puede responder o al que no le puede responder? La investigación evidencia que en esta situación el profesorado, no de manera consciente, parece acabar hablando y haciendo cosas en relación al alumnado que ya lo entiende. En cambio, para el resto del alumnado presente en el aula, esta organización escolar se convierte en un programa escolar inadecuado con un elevado riesgo de fracaso escolar (Cummins, 2000; Freeman, 2007; Toohey, 2000).

Inmersión lingüística frente a submersión lingüística

La cuestión de si es válida o no la denominación de programas de inmersión lingüística no es de mayor trascendencia por lo que afecta a la etiqueta, sino por las posibles consecuencias perniciosas que estos cambios pueden tener para los escolares que crecen en el medio escolar. Cuando no se cumplen los presupuestos de la inmersión lingüística se puede producir, y de hecho, se produce lo que se denomina submersión lingüística (Cummins, 1984; Freeman, 2007; Hornberger, 1991; Skutnabb-Kangas, 1981; Swain, 1978).

La *submersión lingüística* es la situación en la que los alumnos quedan escolarizados cuando dentro de un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela no son garantizadas las condiciones adecuadas para su desarrollo cognitivo, académico y social. A esta categoría responde un programa en el que la instrucción se da en una lengua diferente a la lengua del hogar, al igual que en la inmersión lingüística, pero que en ningún caso, tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el currículum ni en su práctica educativa (Arnau, 1992; Glazer y Cummins, 1985). En este caso los niños, con una lengua propia diferente a la que predomina en el medio social o institucional⁴, llegan a la institución escolar con un conocimiento variado de la lengua de la escuela. Ese conocimiento puede ir desde un conocimiento nulo a un conocimiento funcional a nivel conversacional, que con todo continúa estando muy por debajo del conocimiento lingüístico que ya poseen sus compañeros autóctonos. Esta situación puede generar problemas en el desarrollo de estos escolares porque su aprendizaje escolar se da en condiciones que dificultan el aprendizaje de la L2 y de los contenidos curriculares dado que:

- Es un programa obligatorio, lo cual puede traducirse en una baja motivación sino se hace un tratamiento didáctico adecuado.
- Están mezclados hablantes de la lengua de la escuela (L2) y no hablantes. Esto implica que el profesorado tiene dificultades para ajustar el input lingüístico, puesto que ante la mezcla del alumnado no parece claro identificar cuál es el interlocutor de referencia para desarrollar su práctica docente.
- Los profesores desconocen la L1 de los alumnos. El alumnado no tiene la posibilidad de ser comprendido en su lengua propia, y sus aportaciones en esta lengua, no tienen la oportunidad de ser reconocidas e introducidas en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje (Vila y Siguán, 1998).

En una situación escolar de este tipo la manera en que se llega a dominar más de una lengua -ya implique bilingüismo o plurilingüismo- no beneficia a los escolares porque compromete su desarrollo. Los deja fácilmente en una condición de bilingüismo sustractivo. El *bilingüismo sustractivo* se refiere a la condición en que queda un sujeto cuando el aprendizaje de la L2 no beneficia el desarrollo de una buena competencia ni en L1 ni L2. Se explica por la existencia de una amenaza contra la propia identidad cultural y lingüística (Lambert, 1974), y porque la exposición a la L2 no genera un desarrollo positivo en ninguna de las lenguas que el alumnado conoce (Cummins, 1976). En esta situación la L1 del alumnado no es reconocida ni relacionada con la lengua de la escuela (L2), y su acceso a la L2 (la lengua de instrucción) es deficitario por las condiciones *inconvenientes* de contacto con la lengua de instrucción. El desconocimiento, a menudo encubierto, de la lengua de la escuela limita el acceso a la participación y el aprovechamiento de las actividades didácticas para estos alumnos. Así este alumnado queda desplazado a la periferia de las actividades escolares. Finalmente, una y otra

4 En el caso de Catalunya el catalán, la lengua de instrucción, no es siempre la lengua de presencia mayoritaria en el medio social del alumnado. En este sentido el catalán es una lengua minoritaria. Este es un problema añadido en comparación con otras sociedades como las comunidades de habla inglesa (Cummins, 2002; Vila, 2007). Para las criaturas extranjeras que aprenden en las escuelas el catalán a menudo no coincide con la lengua que escuchan y con la que podrían tener contacto en su entorno cercano fuera del entorno familiar.

lengua se vuelven impedimentos mutuos, no por su existencia sino por la forma en que se hacen presentes en la vida de los niños y niñas en el contexto escolar.

Esta forma de escolarización y desarrollo es vivida por un gran número de niños, niñas y adolescentes en diferentes contextos de Norteamérica, Australia y Europa (Cummins, 2001; Hakuta y cols., 2000; Suárez-Orozco y Sattin, 2007). No significa que estos escolares tengan un déficit particular en el conocimiento de su primera lengua, aquella que podríamos denominar la lengua familiar (Haworth, 2003). Lo que sucede es que en la medida en que este alumnado recibe un mismo trato lingüístico que los que tienen como propia la lengua de la escuela son educativamente marginados dado que su competencia lingüística es más pobre que la de sus compañeros (Toohey, 2000). De este modo, este alumnado no llega a dominar bien ni la segunda lengua (lengua de la escuela) ni la lengua propia, lo cuál hace que estos alumnos tengan severas dificultades para seguir los contenidos escolares dado que tienen un conocimiento limitado del instrumento que las vehicula. Con el paso del tiempo estos niños, niñas y adolescentes encuentran cada vez menos interesante la educación formal. El resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. (Cummins, 2001; Freeman, 2007; Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988; Thomas y Collier, 1997; Vila, 1995).

Repensar la educación para las comunidades multilingües en el marco de la globalización

En el pasado las soluciones para abordar el problema de la submersión lingüística consistían en tratar de manera sistemática la lengua en origen del alumnado, haciéndola presente mediante un programa bilingüe adecuado en la escuela (Cummins, 2001). Un ejemplo de este tipo de soluciones -basadas en el tratamiento de la lengua en origen de alumnado- eran alternativas educativas como: los programas de inmersión, o bien, programas de mantenimiento de la lengua familiar, que ofrecían una escolarización inicial en la lengua familiar de los alumnos. Mediante estos itinerarios de escolarización bilingüe se evitaban los efectos negativos de una escolarización en un modelo lingüísticamente “mayoritario” (Hornberger, 1991; Baker, 1993; Genesee, 1999; Tollefson, 1995). Así, se facilitaba el progreso académico de estas minorías lingüísticas (Cummins, 2001). Podemos decir que esta situación ha sido común en países como Estados Unidos, Suecia, Alemania y Australia, en los que se han implementado programas bilingües transicionales, y otros, para facilitar el progreso académico del alumnado perteneciente a minorías lingüísticas.

En la actualidad, sin embargo, parece que evitar la submersión lingüística precisa algo más que un enfoque basado en la educación bilingüe tradicional (Cummins, 2003). Son múltiples argumentos que empujan hacia la búsqueda de un nuevo enfoque. Uno de los argumentos procede del hecho de que la diversidad lingüística escolar actualmente ha dejado de ser un problema restringido a comunidades lingüísticas minoritarias homogéneas, delimitadas en una zona geográfica y estables en el tiempo, tal y como lo eran antaño (García, Skutnabb-Kangas y Torres-Guzmán, 2006). Frente a ello lo que nos encontramos, particularmente en Catalunya, es una extraordinaria y variable diversidad lingüística, lo cual hace inviable la implementación de programas bilingües para todas las comunidades lingüísticas presentes en los centros escolares. Como hemos descrito al explicar la reciente inmigración en Catalunya, las nuevas formas de inmigración comportan una gran movilidad: procesos de regularización, reagrupamientos familiares, cambios de residencia frecuentes para

las familias. Esta dinámica implica en cortos períodos de tiempo una variación no predecible de las lenguas presentes en los centros escolares. En este marco carece entonces de sentido tratar de establecer qué lenguas son las que se deben ser incorporadas al currículum escolar, puesto que estas lenguas en realidad son susceptibles de cambiar año tras año (Siqués y Vila, 2005a, 2005b; Cummins, 2001).

Un segundo argumento procede de la propia imposibilidad de cubrir los presupuestos y las prácticas de la educación bilingüe tradicional. La propuesta de los programas bilingües dirigidos a minorías lingüísticas, incluidas las minorías procedentes de la inmigración (*international minority languages*), se basaba en la integración de las lenguas del alumnado en el currículum. El principio educativo que regía en este caso, como decíamos anteriormente, era atender educativamente *en origen* a la diversidad lingüística (Vila, 2005). Para ser eficaz este planteamiento se sostenía en dos condiciones ya descritas anteriormente: por un lado, se garantizaba que inicialmente el grupo clase tenía homogeneidad de partida en el conocimiento de la lengua de la escuela; y por otra parte, el profesorado debía ser bilingüe.

En lo referente a la primera condición, actualmente en el contexto escolar catalán resulta inviable garantizar homogeneidad en el conocimiento de la lengua de la escuela. La presencia de numerosas lenguas familiares junto con la incorporación tardía –que implica momentos diferentes de llegada del alumnado a la escuela- hacen que en un mismo aula convivan fuertes diferencias en el nivel de conocimiento de la lengua escolar (Vila, Siqués y Roig, 2006).

La segunda condición tradicional del modelo de inmersión también plantea problemas evidentes. La presencia de profesorado bilingüe no es factible para todas las lenguas habladas en la actualidad. Dada la extraordinaria diversidad lingüística actual –más de 200 lenguas en toda Catalunya- no se puede garantizar profesorado formado en todas las lenguas posibles del alumnado. A ello se suma que las lenguas presentes presentan importantes diferencias entre ellas, lo cual hace todavía más controvertida su posible presencia en el currículum. Por un lado, hay lenguas de alto prestigio, normativizadas y utilizadas como lengua vehicular de la escolarización en un gran número de sistemas educativos, y por otra parte, existen otras lenguas débilmente normativizadas, sin casi presencia en sistemas educativos. Estas circunstancias hacen más complejo que todas las lenguas habladas por el alumnado puedan tomar una presencia curricular definida. En consecuencia, consideradas las cuestiones anteriores, el planteamiento pedagógico para atender al alumnado que no conoce la lengua de la escuela no puede asentarse, como antes, en un modelo basado en el tratamiento educativo de la lengua familiar *en origen* (Vila, 2005).

Igualmente, también aparece un tercer argumento relativo a la propia conveniencia legal y a la cohesión social. El modelo tradicional de educación bilingüe dirigido a las minorías lingüísticas se basaba, como decíamos, en el presupuesto explícito de una búsqueda de homogeneidad⁵ en el alumnado respecto al conocimiento de la lengua escolar. La búsqueda de tal homogeneidad “ideal” en el caso de entornos con diversidad lingüística como el actual *requeriría* de la separación del alumnado por criterios lingüísticos. Sin embargo, el cumplimiento

⁵ La idea de la homogeneidad es una herencia educativa compartida que posee un fuerte impacto en las prácticas escolares de nuestra época. La educación bilingüe comparte tales presupuestos tradicionales de la Educación en el siglo XX –la homogeneidad como principio ideal-, según lo cuál cuanto mayor es el grado de homogeneidad en un aula mayor éxito en los resultados de la enseñanza para ese grupo clase.

de este supuesto pedagógico presenta compromisos ideológicos y legales evidentes (sumados a los inconvenientes pedagógicos que ya hemos descrito). La separación lingüística está en abierta discordancia con los fines, principios y derechos que presiden la educación escolar en Catalunya:

1.3 L' educació primària s'organitzarà d'acord amb els principis d'educació comuna i la implantació d'un nou model educatiu basat en la filosofia coeducadora que disminueixi el sexisme i l'androcentrisme, el reconeixement de la diversitat afectivosexual i la valoració crítica de les desigualtats, així com l'atenció a la diversitat de l'alumnat...

4.7 L'alumnat té dret a no ésser separat en centres ni en grups classe diferents per raó de llur llengua habitual. (Decreto 142/2007 DOGC por el que se establece la ordenación de la enseñanza en le Educación Primaria en Catalunya, pág. 21822)

Dado este marco de referencia legal y pedagógico, algunos investigadores educativos (Besalú y Vila, 2005) señalan como más apropiado un modelo de atención a la diversidad lingüística que se ampare en un modelo de escuela inclusiva. De tal forma que se concilie en un proyecto escolar común la consecución de los objetivos educativos con la cohesión social.

Si lo que se pretende es la inclusión educativa del alumnado inmigrante que tiene otra lengua en el hogar un elemento necesario es comprender mejor cómo la práctica educativa se ajusta a los diferentes niveles de conocimiento de la lengua de la escuela que muestra el alumnado. Lo problemático del desarrollo de las lecciones escolares no es que un grupo particular de alumnos tenga otra/s lengua/s diferentes de la lengua de instrucción. Lo crítico en esta situación es que cuando el enseñante y sus alumnos tratan de desarrollar juntos las tareas escolares los alumnos disponen de recursos lingüísticos muy diferentes para participar en la situación didáctica. Por este hecho -que no depende en sí del origen lingüístico de cada alumno particular -los alumnos participan en condiciones diferenciales de acceso al significado de lo que sucede. Estas condiciones diferenciales están marcadas por el hecho de que lo que unos pueden comprender lingüísticamente, los otros compañeros puede que no; lo que es conocimiento supuesto para unos alumnos, no lo es necesariamente para otros; lo que es material legible para unos, puede ser poco o nada reconocible para los otros compañeros; lo que unos pueden expresar verbalmente, los otros no lo pueden producir de forma semejante. Esta desigualdad de condiciones, en ausencia de un abordaje pedagógico adecuado, deriva fácilmente en submersión lingüística.

A nuestro entender, la forma de abordar el tratamiento de la lengua familiar del alumnado para evitar los efectos negativos de la submersión lingüística no basta con la simple reivindicación de la incorporación de la lengua familiar de los alumnos al currículum escolar. Más bien en la práctica educativa es preciso dar la vuelta a la premisa que siempre ha dominado la educación bilingüe, es decir, abandonar la idea del tratamiento educativo de la diversidad lingüística *en origen*, para poner el acento en un tratamiento educativo de *la diversidad en el conocimiento de la lengua de la escuela* (Vila, 2005; Vila, Siqués y Roig, 2006). El problema ya no es qué lengua hablan los alumnos, sino como pueden aprender juntos empleando una misma lengua, de la cuál todos no poseen el mismo dominio.

La diversidad etnolingüística del alumnado, incluyendo la heterogeneidad en las condiciones de conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos, requiere de normalización en el ámbito escolar (Taylor, 2006). En la medida en que se abandone la visión

de las aulas como espacios de obligada homogeneidad lingüística, se hará más fácil llegar a prácticas inclusivas reales, que eviten que una parte del alumnado quede en condiciones de submersión lingüística. Los efectos negativos de la submersión lingüística son el resultado de modelos socioeducativos segregadores social y lingüísticamente, en los que la práctica educativa representa el último vértice de un proceso social más amplio (Cummins, 2001, 2002; Pennycook, 1989; Fairclough, 1992; Tollefson, 1991,1995).

Un referente en este sentido en el ámbito de la educación bilingüe son los programas de doble inmersión. A principios de los años 90 del pasado siglo aparecen movimientos que cuestionan los criterios organizativos que habían imperado hasta finales de los años 80 dentro de la educación bilingüe. En concreto, la gran importancia de niños y niñas hispanos en los Estados Unidos, así como la conciencia en algunos estados de preservar la cohesión social (Branaman y Rhodes,1998; Christian, 1994; Torres-Guzmán, 2007) llevó a la implementación de programas denominados de inmersión lingüística de dos caminos (*Two Way-Immersion/TWI o Dual Immersion*) (Lindholm-Leary, 1991; Cloud, Genesee y Hamayan, 2000).

En este caso se escolarizaba conjuntamente a la infancia hispana y anglófona en programas de educación bilingüe de enriquecimiento de manera que, tanto la una como la otra comunidad lingüística, en momentos definidos recibían conjuntamente la enseñanza en una lengua diferente a la propia (Torres-Guzmán, 2007). Por ejemplo, una semana se hacía toda la enseñanza en castellano y la siguiente todo en inglés o bien por la mañana inglés y por la tarde castellano. Este modelo implicaba un cambio de lengua en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado y rompía las condiciones que, hasta el momento, planteaba la educación bilingüe respecto a la mezcla de alumnado con lengua de la escuela y lengua diferente de la de la escuela. Posteriormente, esta organización escolar, se ha extendido a otras comunidades lingüísticas, especialmente procedentes del sudeste asiático (Freeman, 2007). La idea principal de base es romper con la idea de partida de separar para homogeneizar; y procurar programas, que desde la educación bilingüe, resulten útiles para lograr equidad lingüística y social (Johnstone, 2007).

La metodología empleada por estos programas responde, no obstante, a los criterios de la educación bilingüe: se controlan las fuentes de diversidad lingüística, por ejemplo, controlando el número de lenguas y la proporción de hablantes (Torres-Guzmán, 2007). Sus impulsores conscientes de los problemas derivados de la diversidad lingüística en origen del alumnado intentan eliminarla desde la práctica educativa y, de este modo, la diversidad lingüística en el grupo clase en lugar de ser vista como un problema para el trabajo del profesorado, como afirmaba tradicionalmente la educación bilingüe, es en este caso abordada como el eje de la práctica educativa. Eso supone adoptar dos medidas diferentes. Por un lado, el trabajo lingüístico en la segunda lengua mediante grupos lingüísticos homogéneos en origen (es decir, los alumnos anglófonos aprendían castellano, y las castellano-hablantes aprendían inglés en grupos sin mezclarse). Y por otro lado, la consideración del trabajo cooperativo como recurso de atención al alumnado cuya lengua familiar es diferente de la actividad escolar que se desarrolla en cada momento en el aula. De esta manera lo que se busca es reproducir la práctica educativa de los programas de inmersión lingüística creando un cierto equilibrio y simetría entre los dos grupos de hablantes.

La evaluación de estos programas ha mostrado resultados excelentes tanto desde el punto de vista del aprendizaje de la segunda lengua como académicamente (Lindholm-Leary,

2001; Thomas y Collier, 1997). No obstante, existen voces críticas como Valdés (1997, 2006) que defienden la escolarización del alumnado hispano en programas de mantenimiento de su lengua como forma de preservación de su identidad. Con independencia de las críticas, nos parece interesante que esta alternativa de organización escolar nos muestra que, desde la práctica educativa y la organización escolar, es posible promover el éxito escolar de todo el alumnado cuando no se cumplen las condiciones históricas de la educación bilingüe (Genesee, 1999).

Evidentemente, los modelos de doble inmersión no son un recurso viable para las condiciones socioescolares actuales en Catalunya. Sin embargo si nos demuestra que asumiendo los principios de la educación bilingüe existen caminos pedagógicos alternativos. Todo ello sin olvidar que, tal y como siguen reconociendo los investigadores, las cuestiones actuales implicadas alrededor de la diversidad lingüística en nuestra época tienen una solución mala en los marcos organizativos hasta ahora desplegados en la educación formal (Cummins, 2003, 2007).

A lo largo de este apartado hemos dibujado la problemática educativa en relación a la cuál esta tesis trata de aportar un nuevo conocimiento. Hemos descrito los cambios sufridos dentro del marco de la educación bilingüe en Catalunya. Después hemos problematizado como el alumnado que no conoce la lengua de la escuela no queda reconocido por ese modelo anterior, y como ello puede derivar en importantes problemas para el desarrollo socioescolar para ese alumnado. También hemos ejemplificado cómo algunos modelos bilingües logran ser inclusivos cuando se plantean cambios a nivel organizativo y asumen otro tipo práctica educativa. Dadas las actuales condiciones del modelo de enseñanza bilingüe catalán, creemos que la investigación debería ayudar a describir un tipo práctica educativa sensible y ajustada a la diversidad del alumnado actual, lo cuál implica examinar con mayor atención cómo la práctica educativa es atenta con los diferentes niveles de conocimiento de la lengua escolar del alumnado.

LA LENGUA DE LA ESCUELA: DEL DOMINIO CONVERSACIONAL AL DOMINIO ACADÉMICO DE LA LENGUA.

La adquisición de la lengua de la escuela por parte de los escolares pertenecientes a minorías multiétnicas muestra que se trata de un proceso largo y complejo. Numerosas investigaciones procedentes de diferentes contextos señalan que el alumnado extranjero alcanza relativamente pronto una competencia conversacional fluida, alrededor de los 2 o 3 años de estancia en la sociedad de acogida (Maruny y Molina, 2000; Siqués y Vila, 2005; Snow y Hoefnagel-Höhle, 1978). Sin embargo, estas mismas investigaciones y otras (Cummins, 1981b; Klesmer, 1994; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Thomas y Collier, 1997) también revelan que los alumnos inmigrantes para asemejarse a sus pares nacionales en competencia comunicativa académica (escolar) y en resultados académicos requieren como mínimo un período de 5 a 9 años dependiendo del tipo habilidad lingüística en cuestión.

Cummins en 1979 formuló la distinción entre dominio conversacional (DCIB) y dominio académico de la lengua (DCLA). Con esta diferenciación puso de manifiesto que no son iguales las habilidades implicadas en el uso conversacional de una lengua y las habilidades implicadas para su uso académico. Esta diferenciación tiene una amplia tradición en el campo de la psicología evolutiva y de la psicología de la educación (Bruner, 1975; Donaldson, 1978; Hickmann, 1987, 1995; Olson, 1977; Snow i al.; 1991; Vila, 1987b; Vygotsky, 1973). La idea que subyace a la mayor parte de estas aportaciones es que los usos del lenguaje implicados en uno y otro dominio son cualitativamente diferentes a la vez que mantienen entre sí una relación de interdependencia. De tal forma que se entiende que el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el dominio conversacional es desde dónde se hace posible el dominio subsiguiente de las habilidades lingüísticas académico-escolares.

En el caso de los niños cuya lengua en origen es la misma que la lengua de la escuela, el paso del dominio conversacional al dominio académico-escolar es secuencial, los niños conocen y adquieren la lengua en el hogar familiar y, posteriormente en al escuela, son introducidos en el dominio de la lengua académica. A diferencia de ellos, los alumnos cuya lengua familiar es diferente de la lengua de la escuela, el paso entre ambos dominios del lenguaje se produce de manera simultánea: los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas deben aprender al mismo tiempo ambos dominios en la lengua escolar, el conversacional y el académico-escolar (Cummins, 2002, 2007).

Dentro de un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela -como es el actual modelo bilingüe catalán-castellano que se desarrolla en Catalunya- las niñas y los niños aprenden materias curriculares como las matemáticas, las ciencias sociales o la educación física en una lengua desconocida parcial o completamente para ellos. Ello supone, como comentábamos anteriormente, una doble tarea de aprendizaje para los alumnos pertenecientes a minorías etnolingüísticas que forman parte de la clase: por un lado, la apropiación de conocimientos propios de estas materias curriculares y, por otro lado, dado que múltiples aspectos de estos conocimientos escolares se desarrollan desde el lenguaje, los niños han de dominar aspectos y contenidos lingüísticos que están asociados a cada una de las materias curriculares (Lemke, 1997; Laplante, 2003). Esta doble tarea se vuelve más difícil a medida que una determinada materia adquiere una mayor complejidad lingüística (Lemke, 1990; Laplante, 2001). Por eso para posibilitar que los alumnos que tienen otra lengua en el hogar

avancen en la escuela resulta necesario que la práctica educativa les ayude doblemente, en una dimensión lingüística y en una dimensión materia (Laplante, 2001, 2003).

La cuestión crucial para este alumnado es que no se trata de esperar al desarrollo de las habilidades lingüísticas conversacionales requeridas para un seguimiento adecuado de las clases; sino que es preciso que las clases en un sentido organizacional y comunicativo hagan posible la entrada en el dominio académico de la lengua para quienes puede que no tengan un buen dominio de ésta en lo conversacional.

Algunas características presentes en el discurso educacional, cuando no son advertidas, pueden convertirse en una pared de cristal para los alumnos inmigrantes que aprenden la lengua de la escuela. El discurso educacional a menudo deviene en formal, abstracto y descontextualizado para los participantes de la conversación en el aula. Este uso del lenguaje ya de por sí resulta difícilmente accesible desde el dominio conversacional en una lengua conocida (McCreey, 1998). Tanto más lo es para quienes no conocen, o bien conocen parcialmente, la lengua en la que se desarrolla el diálogo en la clase. Por este motivo, diversos investigadores insisten en la pertinencia de un trabajo continuado en la lengua oral a fin de garantizar la comprensión en clases con elevada diversidad lingüística (Vila, 2006; Cummins, 2003).

Jim Cummins (2002) afirma que el acceso a los diferentes registros de la lengua se relaciona directamente con el éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües⁶ en la escuela. Este autor expone que conducir el proceso de aprendizaje de los alumnos cuya lengua no es la lengua de la escuela requiere que el profesorado y el alumnado co-construyan unas interacciones que impulsen la generación del dominio de los estudiantes sobre los registros académicos de la lengua. No obstante, no contamos con respuestas para esta cuestión porque los estudios sobre las interacciones en aula multilingües son hasta ahora muy insuficientes (Cummins, 2002).

En Canadá y Estados Unidos, Genesee (1991) y Potowski (2007) declaran explícitamente que aún cuando existe una infinidad de trabajos que evalúan la educación bilingüe, y especialmente los programas de inmersión lingüística, no existen trabajos empíricos a partir de los cuáles se puedan extraer conclusiones firmes sobre las características del discurso en el aula en tales programas de enseñanza bilingüe. Cummins (2003) añade que conocemos poco sobre la práctica educativa en los programas de inmersión, pero que menos todavía se sabe sobre lo que ocurre en los programas de cambio de la lengua del hogar a la escuela, en los cuáles la enseñanza de la lengua de la escuela para los niños de otras lenguas no responde a un plan educativo predefinido, sino que se produce más bien como una socialización lingüística sobrevenida.

Por otra parte, otros autores en el ámbito de la etnografía educativa reconocen que, a pesar del rol crucial que juega la mediación educativa en el aprendizaje y desarrollo escolar, continúa siendo muy poco investigado lo que sucede en el curso de las clases con los alumnos

⁶ Con la denominación estudiantes bilingües Jim Cummins se refiere a aquellos estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas que han de aprender el inglés en la escuela. En nuestro caso el término se ampliaría a trilingüe o plurilingüe puesto que los escolares pertenecientes a minorías lingüísticas en Catalunya conocen y aprenden un número mayor de lenguas.

pertencientes a minorías lingüísticas y culturales (Green & Bloome, 1997; Watson-Gegeo, 1997).

Considerando este vacío en lo referente al estudio del discurso y las interacciones educativas en aulas con diversidad lingüística, nuestra propuesta es vincular la investigación psicológica con las cuestiones pendientes de la investigación en la educación bilingüe.

Nuestro argumento es que actualmente existen tanto espacios vacíos de investigación en la psicología así como en la educación a propósito de la relación entre mediación pedagógica y diversidad etnolingüística del alumnado. Por su parte, la investigación psicológica sobre la mediación educativa en contextos de diversidad lingüística es prácticamente inexistente. Y por otra parte, desde la misma educación bilingüe, tal y como hemos indicado, permanece sin una respuesta clara la comprensión del funcionamiento de la práctica educativa cuando se trata de atender aulas multilingües, en las que comúnmente los alumnos presentan diferencias importantes en su conocimiento de la lengua escolar.

En el siguiente capítulo nos ocuparemos de presentar el marco teórico de esta investigación. En ese apartado trataremos de clarificar, desde una aproximación psicológica sociocultural, qué entendemos por función de la ayuda educativa, y cómo pueden ser teóricamente mejor entendidas las relaciones entre los apoyos educativos y los aprendizajes del alumnado en las actividades escolares. Junto a ello, también discutiremos sobre algunas de las investigaciones que en la última década nos han ofrecido información acerca del papel de la mediación pedagógica en clases con elevada diversidad lingüística.

PRÁCTICA EDUCATIVA COMO MEDIADORA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

En el anterior capítulo hemos descrito los problemas actuales planteados al tradicional modelo de enseñanza bilingüe en Catalunya. Por una parte, se ha producido una evidente transformación sociolingüística que plantea nuevos retos para el modelo tradicional de inmersión lingüística, especialmente en lo que se refiere a su capacidad para responder a las nuevas características del alumnado. Y por otra parte, hemos descrito la complejidad del proceso de aprendizaje de la lengua de la escuela que experimenta el alumnado inmigrante, proceso que depende sustancialmente de la forma en que la práctica educativa ayuda a este alumnado a desarrollar habilidades lingüísticas académico-escolares en la lengua de la escuela.

En este capítulo presentamos las coordenadas teóricas de esta investigación, en base a las cuáles establecemos nuestro análisis de la práctica educativa en un aula de acogida lingüística. En primer lugar, presentamos la concepción socio-constructivista sobre el aprendizaje escolar, marco general dentro del cual situamos nuestro análisis de la práctica educativa. En segundo lugar, hacemos un recorrido por aquellos estudios antecedentes más representativos centrados en el estudio del discurso educacional como mediador en el aprendizaje escolar. Y en relación más estrecha con nuestro foco particular de estudio, en tercer lugar, presentamos una revisión de los estudios más recientes sobre el discurso educacional en aulas escolares con diversidad lingüística. Por último, concluimos este capítulo con un apunte teórico final, donde introducimos ciertos puntos de interés para el estudio de la comunicación y la influencia educativa en un grupo diverso en conocimiento de la lengua de la escuela.

La concepción socio-constructivista de la enseñanza-aprendizaje

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 1999) constituye el referente teórico-metodológico general para esta investigación. Considerando la importancia de una investigación centrada en la práctica educativa, este modelo teórico nos permite abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua de la escuela en el seno de las prácticas educativas escolares. La idiosincrasia de esta perspectiva teórica reside en que representa una síntesis conceptual que vincula conocimiento psicológico y educación. Esta concepción responde a cuatro características fundamentales:

[Primera] una visión constructivista del funcionamiento psicológico... [Segunda] una orientación netamente educativa, que se concreta en tomar como punto de partida las preocupaciones y los problemas de la educación... [Tercera] una visión bidireccional y no jerárquica de las relaciones entre conocimiento psicológico y teoría y práctica educativa... [Cuarta] y una voluntad integradora de aportaciones que pese a tener su origen en teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos que difieren entre sí en muchos e importantes aspectos, aparecen como complementarias al integrarse- y reinterpretarse- en un esquema de conjunto presidido por la toma en consideración de la naturaleza social de la educación y de las características propias y específicas de las prácticas educativas escolares. (Coll, 2001)

Entendemos que este modelo constituye un instrumento de fuerte coherencia interna, que permite derivar de la investigación implicaciones para la práctica a la vez que recoger preguntas y aportaciones desde la práctica para la elaboración teórica sin obviar la complejidad de tales procesos en términos psicológicos (Coll, 1999, 2001).

El postulado básico de esta concepción es que la clave de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje, y de dónde procede el aprendizaje, reside en la interacción entre los tres elementos del triángulo interactivo: contenido, actividad educativa o instruccional del profesor y la actividad mental constructiva de los alumnos (Coll y Solé, 2001). Para comprender la relación entre estos tres elementos, el análisis se centra en el análisis de las actividades que despliegan profesor y alumnos entorno a los contenidos escolares; lo que estos autores denominan el análisis de las formas de la actividad conjunta o el análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992).

El aprendizaje escolar –dentro del cuál se puede incluir el aprendizaje de la lengua de la escuela- desde este marco es considerado como un doble proceso:

...un proceso de construcción de significados y atribución de sentido que implica una intensa actividad mental del alumno orientada al establecimiento -o revisión- de relaciones y conexiones entre sus conocimientos y experiencias previas y los contenidos de aprendizaje. Por otro, y debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los contenidos escolares... el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que realiza el alumno requiere para poder desarrollarse satisfactoriamente -es decir, para los significados finalmente construidos sean compatibles con los significados culturales a los que remiten esos contenidos- algún tipo de orientación y guía externa. (Coll, 1999)

De este modo la enseñanza es concebida como un proceso de ayuda, cuya potencialidad en el proceso depende fundamentalmente de su ajuste, es decir, la enseñanza

responde a una función de ayuda -o no- para el aprendizaje en tanto en cuanto se ajusta a la actividad mental constructiva que llevan a cabo el alumno o alumna. Atendiendo a este principio explicativo, llamado *principio de ajuste de la ayuda educativa*, el foco de la observación y análisis de las prácticas educativas debe centrarse en cómo los profesores articulan, combinan y varían las ayudas que ofrecen a sus alumnos para que el proceso de construcción de significados sobre los contenidos escolares se oriente en la dirección deseada.

Esta función de ayuda educativa puede concretarse de múltiples formas. Desde una aproximación socioconstructivista se entiende que tales formas concretas de la ayuda educativa pueden organizarse entorno a dos mecanismos o procesos generales: por un lado, pueden responder a un *mecanismo de traspaso del control* desde el profesor hacia sus alumnos; y por el otro, a un *mecanismo de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos* entre profesor y alumnos acerca del contenido de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite mayor cercanía y equivalencia entre los significados del enseñante y los significados de sus alumnos entorno a los contenidos escolares (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera; 1992). Ambos mecanismos han sido propuestos bajo la denominación de mecanismos de influencia educativa. Deben entenderse como procesos de naturaleza interpsicológica, que subyacen a las formas de ayuda proporcionadas por el enseñante para ajustarse a la actividad mental de sus alumnos (Coll, 1999).

El primero de estos dos mecanismos, la cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad, recupera la idea del *andamiaje* —scaffolding—, propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976). Esta idea se refiere al carácter necesario a la vez que temporal de las ayudas entre aprendiz y quien lo guía. La ayuda es necesaria porque inicialmente el aprendiz no puede acometer la tarea con autonomía, por ello quien está en el lugar de experto o guía aporta ayudas que sostienen el proceso individual del aprendiz. Sin embargo, los soportes o andamios se van retirando a medida que el aprendiz muestra o asume mayor control y autonomía en la actividad que realiza, hasta el punto de llegar a desaparecer por completo. En el contexto escolar estos procesos apelan a las formas mediante las cuáles el profesor y los alumnos cambian las actuaciones que realizan, así como los roles que ocupan en el desarrollo de esas actividades escolares. Este mecanismo asimismo tiene a ver con la propia forma en que el profesor asume una guía de la actividad, haciendo cambios en el grado de estructuración de las tareas, cómo gradúa las demandas en el curso de la tarea y el grado en que aporta ayudas para que los alumnos puedan afrontar las demandas de tales tareas.

El segundo mecanismo, el *mecanismo de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos* entorno al contenido de enseñanza-aprendizaje, se apoya en los estudios socioculturales sobre el discurso como mediador interpsicológico. Algunos de los trabajos que inspiraron la propuesta de este mecanismo son los trabajos de Edwards y Mercer (1988) y James Wertsch (1979, 1988). Este mecanismo se relaciona con el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos; este proceso guiado por el enseñante conduce a que el enseñante y los aprendices compartan sistemas de significados cada vez más ricos y complejos a propósito de las tareas, situaciones y/o contenidos escolares. Este mecanismo remite a la construcción conjunta de referencias compartidas, a un mutuo entendimiento en la actividad conjunta, y muy especialmente, a un proceso discursivo guiado por el enseñante por medio del cuál los alumnos se acercan a versiones culturalmente más aceptadas (o privilegiadas) en relación al contenido de enseñanza-aprendizaje. Este proceso se sostiene en el uso del lenguaje como instrumento mediante el cuál

los participantes, bajo la guía del enseñante, negocian una cierta definición de la situación de enseñanza, privilegian ciertas acciones y referentes, reconsideran y enfatizan ciertas perspectivas, buscando y estableciendo acuerdos y desacuerdos acerca del contenido. Este mecanismo pone de relieve la importancia del análisis del habla educacional como mediadora en el aprendizaje en las actividades escolares. En particular, el estudio las estrategias discursivas (Mercer, 1995) y los mecanismos semióticos (Wertsch, 1988), ello nos puede aportar mayor conocimiento sobre los mecanismos gracias a los cuales los enseñantes están mediando en el aprendizaje de sus alumnos.

El análisis de estos dos mecanismos de influencia educativa requiere de prestar una especial atención a cuatro exigencias metodológicas en la observación y análisis en la práctica educativa (Coll, 1999):

- i. Considerar al mismo tiempo y de forma interrelacionada las actuaciones del profesor y los alumnos.
- ii. Prestar atención a la dimensión temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que las ayudas proporcionadas por el profesorado tienen un valor u otro en función del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión.
- iii. Atender a las características específicas del contenido y de la tarea de enseñanza y aprendizaje.
- iv. Tener en cuenta los aspectos discursivos como no discursivos en la actividad conjunta, considerando la interrelación entre los unos y los otros.

Asumiendo estas cuatro exigencias es posible describir e ilustrar comprensivamente cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, cómo se produce un doble proceso en el aprendizaje escolar: un proceso de construcción individual junto con un proceso -esencialmente interpersonal e interactivo- de construcción compartida entre profesor y alumnos (Coll, 1999).

La concepción socio-constructivista amplía y matiza la idea de interacción entre alumno y profesor reformulándola como interactividad. Lo importante aquí son las relaciones en el triángulo interactivo, es decir, las relaciones entre: actividad del aprendiz, actividad mediadora del enseñante y el contenido particular de enseñanza. Ello implica dimensionar los comportamientos entre alumno y profesor en el marco de su mutua articulación y orientación instruccional. Se trata de caracterizar el co-funcionamiento entre los roles (de aprendiz y enseñante), situando tales procesos en la singularidad de las tareas y de los contenidos escolares dónde toman forma.

En las últimas décadas esta aproximación al estudio de la práctica educativa ha recibido un importante apoyo empírico fruto de diversos trabajos de investigación. Estas investigaciones han ilustrado su potencialidad para dar cuenta comprensivamente de la función de la práctica educativa en diferentes tipos de prácticas educativas, etapas de la escolaridad y áreas curriculares (Arrieta Illarramendi, 1996; Colomina, 1995; López Ros, 2000; Maiz Olazabalaga 1998; Mayordomo, 2005; Onrubia, 1992; Rochera Villach, 1997).

Teniendo como base los presupuestos de la concepción socio-constructivista, seguidamente presentamos una revisión de los estudios antecedentes sobre el discurso educacional relacionados con nuestro foco de interés, el mecanismo de construcción

progresiva de sistemas de significados compartidos. A continuación nos centramos en revisar algunas investigaciones sobre el discurso educacional que nos ofrecen información acerca del funcionamiento del mecanismo de construcción de sistemas de significados compartidos. En esta revisión también trataremos de valorar cómo estas investigaciones pueden ser reconsideradas a luz de la problemática de las aulas con elevada diversidad lingüística.

El discurso educacional como instrumento de comprensión y construcción conjunta de conocimiento escolar

Cómo hemos expresado anteriormente, el proceso de construcción compartida de conocimiento entre profesor y alumnos se produce gracias a que entre ellos se establece un proceso de negociación del significado a propósito del contenido de aprendizaje. Así la influencia educativa remite a un proceso de negociación continuada con los alumnos entorno a los referentes y su relación con lo referido en la actividad escolar que desarrollan conjuntamente. Esta negociación se produce gracias a las acciones que acometen el profesor y los alumnos para poder alcanzar un cierto grado de intersubjetividad (Rommetveit, 1974, 1979) en las tareas escolares. El proceso es dirigido y conducido por el profesor e implica múltiples posibilidades concretas en curso de las actividades instruccionales:

El proceso de construcción progresiva de sistemas de significado compartidos remite a las diversas formas en que profesor y alumnos presentan, re-presentan, elaboran y re-elaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares en el transcurso de la interactividad, así como de la incidencia de esa elaboración y reelaboración en la modificación de las representaciones de los alumnos tienen de esos contenidos y tareas. (Colomina, Onrubia y Rochera, 1999)

A lo largo de la actividad conjunta la construcción guiada del conocimiento presenta diferencias, de tal modo que el profesorado cambiará globalmente sus actuaciones en función del devenir del proceso. Idealmente se diferencian dos fases en el proceso (Coll, 1999; Onrubia y Colomina, 2001):

- Una primera fase: en ella, el profesorado y el alumnado se aproximan por primera vez a un contenido de aprendizaje. En este período tratan de establecer un sistema inicial de significados compartidos que permita la construcción posterior de sistemas de significados compartidos cada vez más amplios, complejos y coincidentes.
- Una segunda fase, de evolución, ampliación y enriquecimiento de las parcelas de los significados compartidos. En esta fase el profesor dirige su intervención a evitar posibles bloqueos que pueden producirse y proporcionando las ayudas necesarias para su superación.

Este proceso sucede por medio de las formas de comunicación que se establecen entre profesorado y alumnado, el discurso y los recursos semióticos que comparten (Wells, 1996, 2006) les permite ir modificando sus representaciones, de modo que progresivamente pueden llegar a converger en versiones cada más semejantes de los contenidos y las tareas de aprendizaje (Coll, 2001). La negociación deviene posible gracias a la potencialidad del lenguaje para alcanzar diferentes grados de intersubjetividad (Bruner,1997). Por ello, el proceso de

construcción de significados compartidos se vincula especialmente a las estrategias discursivas y los recursos semióticos empleados por el enseñante para establecer puentes hacia las redes de significado de sus alumnos (Coll, 2001).

Las investigaciones desarrolladas acerca de la negociación semiótica propia de las aulas escolares son variadas, aún cuando no son numerosas (Cubero, 2005). A continuación -siguiendo un cierto orden temporal- presentamos un cuerpo de investigaciones que nos ofrecen conocimiento acerca de las características funcionales del habla educacional, y que nos informan sobre cómo el habla del profesorado adquiere forma en el aprendizaje de los alumnos en las tareas escolares.

Un conocido referente en el estudio del discurso educativo es la investigación de Sinclair y Coulthard (1975). Desde un enfoque lingüístico, estos investigadores caracterizan la estructura del habla en el aula escolar. Su interés principal es explorar el lenguaje en relación con la gramática sintáctica, pero no tienen por objetivo indagar en su función educativa. Sin embargo, la categorización que efectúan resulta una importante contribución a los estudios posteriores, especialmente en lo que referente a las características propias del discurso educacional.

Estos investigadores grabaron el habla en clases de escuelas de enseñanza básica. Tras ello, analizaron sistemáticamente estos registros determinando la organización formal de los intercambios comunicativos entre maestros y alumnos. Concluyeron que el discurso de la clase se caracteriza por una estructura de discurso específica y diferenciada de otras formas de discurso empleado en situaciones cotidianas.

Los investigadores concluyen que el orden y organización de las actividades escolares se encuentran relacionados con una estructuración del habla, la cuál representa de manera típica cómo se lleva a cabo la educación en las aulas. Todo el habla en la clase puede representarse en cuatro categorías relacionadas jerárquicamente: “transacción”, “intercambio”, “movimiento” y “acto”. Una lección está compuesta por una o más transacciones, que a su vez están compuestas por uno o más intercambios, y así sucesivamente. Además, ellos identifican como estructura básica la secuencia triádica de estructura de intercambio “I-R-F”. Los intercambios verbales comienzan con una *iniciación* emitida por el profesor (I) que provoca una *respuesta* del alumno (R), finalmente continúa con un comentario evaluativo, una retroalimentación o *feedback* (F) por la parte del profesor. Esta estructura es identificada por los autores en todas las clases observadas.

Aun cuando esta investigación marca un procedimiento de análisis del discurso escolar sistemático y exhaustivo tiene sus imposibilidades para indagar en los procesos educativos y psicológicos. Cuando lo que se quiere es discutir sobre procesos educativos o cognitivos, esta aproximación, tal y como señalan Edwards y Mercer, tan sólo “araña la superficie” del proceso porque presenta la limitación de que al ser concebida para describir estructuras lingüísticas y no procesos educativos, esta aproximación acaba interesándose en el análisis de la forma del discurso pero ignorando su contenido. Ello implica dejar sin tratar la cuestión del contenido particular de enseñanza, el significado y el contexto (Coll, 2007b; Edwards y Mercer, 1987).

Durante este mismo período también aparecen otras investigaciones con aproximaciones completamente diferentes acerca del discurso educacional. Un conocido

ejemplo son los estudios de Douglas Barnes (1977), quién desmarcándose de los análisis estructurales del discurso, atiende al papel del discurso del enseñante en el aprendizaje escolar. Barnes realiza observaciones no sistemáticas de aulas y hace un análisis de estas observaciones, mostrando, por ejemplo, como se caracterizan las preguntas de los maestros. Este autor muestra por ejemplo acerca del discurso educacional cómo: 1) los maestros obligan a los alumnos a hacer explicaciones más explícitas, 2) también les piden a sus alumnos análisis más sistemáticos de sus experiencias, 3) e intentan que los alumnos utilicen el lenguaje como un instrumento para desglosar y reestructurar experiencias (de manera que las relacionen con el curriculum).

En ocasiones Barnes (1977) realizaba un análisis interpretativo más *sobre la marcha o el percurso* del habla, más relacionado con un seguimiento dinámico de este habla compartida en la clase, resultando así en una cuasi etnografía situada de las conversaciones escolares, en la cuál él describía las percepciones de los participantes y las posibilidades que el discurso creaba en su devenir. Estas observaciones han sido reconocidas por su valor para poner de manifiesto la importancia del diálogo en la clase cómo fuente de influencia en el aprendizaje escolar del alumnado. Sin embargo por su modus interpretativo, no sistemático, la ausencia de convención lingüística para el habla, estos trabajos fueron ampliamente criticados. Stubbs y Robinson (1979) por ejemplo, explicitaron su crítica diciendo que estos trabajos planteaban problemas para la replicación y su rigor no se mostraba claro, demasiado subjetivo, con saltos interpretativos no sistemáticos de los datos a las conclusiones.

Incluso reconociendo algunas de las críticas a las investigaciones de Barnes, se debe decir que sus observaciones son un preámbulo para nuevas formas de analizar el discurso educacional. Este trabajo advertía del interés de dirigir el estudio del discurso educacional a examinar las formas en que el discurso educativo media en el aprendizaje escolar.

En la década de 1980 gracias a la intensa recuperación de la obra de Vygotsky por parte de la psicología occidental comienzan a aparecer una serie de investigaciones que abordan el lenguaje educacional desde un enfoque más socio-psicológico. Estas investigaciones se ocupan en comprender cómo procesos tales como la tutoría, la actividad conjunta y el discurso compartido son responsables del aprendizaje de los individuos en sus contextos educativos. En términos generales estas nuevas investigaciones comprenden el aprendizaje como un proceso esencialmente comunicativo, centrando el análisis más hacia el contenido del habla y no tanto en la regularidad de la estructura del habla (Edwards y Mercer, 1987). Estas nuevas investigaciones prestan especial atención a las formas del habla por medio de las cuales se construyen los significados en la actividad educacional. A continuación, describimos seis líneas de investigación que responden a este enfoque sociocultural en el estudio del discurso educacional.

Edwards y Mercer (1987) investigan cómo se crea conocimiento compartido en las aulas escolares. Estos autores muestran cómo la educación consiste en un proceso de creación de conocimiento compartido, el cual acontece mediante las diferentes formas en que los enseñantes y los alumnos, presentan, reciben, comparten, discuten y desarrollan comprensión o mala comprensión en las actividades escolares.

Su investigación consiste en la observación y videograbación de la actividad instruccional en clases de diferentes contenidos en enseñanza primaria. Los investigadores

desarrollaron su trabajo en dos fases de campo. En una primera fase hacen visitas preliminares de información en 4 escuelas, después toman vídeos de lecciones, revisan los vídeos de las clases marcando puntos clave, a continuación hacen entrevistas breves sobre los puntos clave identificados de la lección con la maestra y algunos alumnos. Después ellos transcriben y estudian los vídeos con la ayuda de las entrevistas realizadas.

Después de esta primera fase los investigadores cambian el diseño metodológico, haciendo tres cambios metodológicos en la investigación: 1) focalizarse en sujetos de ciclo medio de la enseñanza básica (entre 8 y 9 años), porque son sujetos con cierto bagaje escolar y mayor diversidad de actividades escolares; 2) deciden grabar sesiones consecutivas de las lecciones para poder estudiar más detalladamente la evolución del contenido y la continuidad; 3) amplían las entrevistas a los alumnos de las clases observadas.

Con este planteamiento metodológico, estos investigadores indagan en las secuencias I-R-F de la conversación en clase, y logran caracterizar las reglas implícitas que sostienen este tipo de intercambios. Edwards y Mercer (1987) extraen en sus resultados una serie de elementos fundamentales en el estudio del discurso educacional. En primer lugar, manifiestan que existen una serie de *reglas básicas del discurso educacional* cuyo dominio por parte de los alumnos es determinante en sus posibilidades de aprender. Los autores describen que el surgimiento de los malentendidos y problemas conversacionales en la clase se relaciona con aspectos propios del lenguaje mismo de la escuela, sobre todo, con el hecho de que tales reglas subyacentes al discurso educacional son generalmente tácitas. Por ejemplo, los investigadores muestran que a menudo los alumnos plantean sus aportaciones de manera adecuada dentro de la estructura de la conversación (I-R-F), reaccionando a ciertas peticiones o preguntas de respuesta de la maestra, y sin embargo, frente a la pregunta de la maestra, ellos no entienden la necesidad implícita de un tipo de respuesta en especial para la pregunta.

Otra noción formulada por estos autores es la idea del *contexto como un fenómeno mental*. Para que la comunicación tenga éxito es imprescindible el desarrollo de contextos mentales y términos de referencia compartidos por medio de los cuales los distintos temas escolares se hagan inteligibles para los alumnos. Ello implica un proceso de construcción de un marco compartido de referencia dentro del cual tome sentido la conversación. De esta manera, mediante la actividad discursiva los participantes construyen conocimientos comunes que actúan como la base contextual para la comunicación posterior:

Utilizamos el término contexto para referirnos a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden –por encima de lo que hay explícito en cuanto dicen-, a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice. La continuidad es el desarrollo de tales contextos a través del tiempo. (Edwards y Mercer, 1987, pág. 78).

De este modo expresan que la creación de ciertos marcos de referencia específicos en la conversación entre enseñante y alumnos se alimenta de la regla discursiva del desplazamiento contextual, empleando en este proceso tanto referencias al contexto extraescolar como a la experiencia previa escolar compartida. Los autores explican que en general el desarrollo de las lecciones está basado en el propio contenido y en la actividad inherente a ellas, pero que al mismo tiempo, en orden a delimitar este marco específico se hace preciso que los participantes pongan en relación estos marcos con referencias reales sobre la experiencia extraescolar.

El desplazamiento contextual desde la experiencia extraescolar al contexto de la lección escolar sucede según un cierto modo. Edwards y Mercer señalan que si bien los enseñantes hacen referencias al contexto extraescolar, existe una forma particular en que se hace presente el conocimiento extraescolar en el discurso educacional, la cuál consiste en la invocación del conocimiento extraescolar que supuestamente es compartido por el conjunto del grupo de alumnos, y no tanto en hablar sobre experiencias extraescolares particulares de los alumnos. Con todo, estos investigadores insisten en la regla de que el habla educacional se alimenta mucho más de la propia experiencia escolar compartida para crear conocimiento compartido con los alumnos; según esta regla es muy esperable que en la negociación sobre el contenido de una lección se refieran o recuperen otras lecciones, de forma que se ponga en relación lo que ocurre en una actividad instruccional particular con lo que se ha dicho en las otras lecciones escolares.

La continuidad es el otro proceso de la construcción contextual al que prestan atención Edwards y Mercer (1987) en el discurso educacional. Estos autores entienden por “continuidad” en el habla educacional al desarrollo de contextos de comprensión compartida a través del tiempo en las lecciones. A este respecto, explican cómo los maestros hacen referencias de manera implícita al conjunto de experiencias y actividades compartidas en el pasado instruccional, así como también hacen uso de resúmenes y recapitulaciones para crear una continuidad explícita en la lección.

Además, los autores explican el proceso de “traspaso” de la competencia -en relación con el concepto de ZDP- de la maestra hacia los alumnos como parte de una continuidad en la comprensión compartida. Ellos describen cómo los enseñantes recrean verbalmente el contexto compartido justamente para andamiar lo que debe decirse y hacerse a continuación en una determinada tarea. Examinan también algunos fracasos en la comprensión compartida que surgen en el traspaso de las competencias del enseñante al alumno. Así muestran que en los puntos de las lecciones en donde se espera que los alumnos pongan en práctica lo que han aprendido previamente aparecen sistemáticamente fracasos en el desempeño.

La respuesta propuesta a este problema tiene a ver con la tercera cuestión que Edwards y Mercer enfatizan sobre las reglas del discurso educacional: la cuestión del conocimiento *ritual* versus el conocimiento de *principios*. El conocimiento ritual es un tipo particular de conocimiento procesual. El problema aparece cuando el conocimiento procesual sustituye a la comprensión de los principios subyacentes en el contexto de la lección. Para los autores este hecho procede de la regla conversacional implícita de que los alumnos deben presentar la respuesta a los problemas de una manera espontánea, mientras continuamente están intentando discernir en los apuntes, claves, indicios, preguntas y supuestos previos del maestro. Esto conduce a que los alumnos son orientados a la “pregunta correcta” en mayor medida que a la explicación en sí misma.

Junto a los procesos y reglas anteriores, estos investigadores logran identificar diversos mecanismos discursivos por los que se establecían comprensiones compartidas en las lecciones, como por ejemplo: *la obtenciones retrospectivas o reformulaciones retroactivas de las aportaciones de los alumnos, caracterizar el conocimiento como algo significativo y conjunto, la obtención de respuestas convenientes mediante pistas, reconstrucciones y paráfrasis, la afirmación de la implicación y el supuesto previo.*

En resumen, podemos decir que el trabajo de Edwards y Mercer (1987) representa una aproximación psicológica al estudio del habla educacional y a las formas por las que ésta permite construir comprensiones compartidas con el alumnado. La aportación fundamental de este trabajo ha sido evidenciar las reglas invisibles que explican por qué a menudo el habla educacional consigue sus fines o no los consigue. Así mismo también nos ofrecen una descripción sobre algunos de los mecanismos discursivos mediante los cuales el discurso educacional opera en la comprensión y el aprendizaje del alumnado.

Interesado por la enseñanza de la ciencia, Jay Lemke (1988, 1993) indaga de manera particular en el papel del habla educacional en el desarrollo de clases de ciencias. Lemke considera que aprender ciencia significa aprender a hablar la “lengua de la ciencia”, es decir, aprender a comunicarse científicamente -apropiándose de ciertas prácticas, lenguajes y valores- de manera que este lenguaje especializado sirva a los alumnos para darle sentido al mundo. Inspirándose en el trabajo del lingüista social Michel Halliday, Lemke (1993) articula un conjunto teórico que denomina la *semiótica social*, teoría que integra tanto el estudio del significado social como el de la acción social. La semiótica social analiza la elaboración y utilización de los signos por parte de un grupo de personas con la finalidad de construir la vida en comunidad.

Este investigador registra y observa 60 clases de ciencias con 20 profesores diferentes. Un tercio de estas clases pertenecían a la escuela primaria y el resto eran clases de enseñanza secundaria. Su procedimiento consistió en hacer registros en audio de las clases, empleando dos o más días consecutivos en una misma aula. Durante el registro y la observación tomaba notas de campo señalando los eventos destacados de cada clase. Además, antes de grabar las clases entrevistaba a los profesores acerca de la naturaleza de la clase y el currículum de ciencias. Complementaba las notas de campo con otro observador que le acompañaba en algunas ocasiones. Después transcribía el contenido completo de las clases y procedía al análisis haciendo uso de las informaciones de las notas de campo y las entrevistas.

El protocolo de análisis de los datos consistía en una primera segmentación dividiendo las clases en episodios, que remitían tipos de actividad diferenciados por su estructura de actividad y tema. Seguidamente llevaba a cabo un análisis del discurso. En un primer análisis del discurso establecía las acciones típicas y las estrategias utilizadas por el profesor en cada tipo de actividad.

En el segundo análisis del discurso, el investigador trataba de identificar los patrones temáticos de las lecciones y las estrategias de desarrollo temático que típicamente eran empleadas por los profesores para que los alumnos llegaran a apropiarse del patrón temático de la lección de ciencias. Por último, Lemke identifica las normas estilísticas del lenguaje científico en el contexto escolar, así como las formas en que a veces los profesores transgreden esas reglas.

Los resultados de la investigación de Jay Lemke muestran ciertos patrones de actividad característicos de la clase de ciencias y algunas de las tácticas de control social presentes en el discurso docente en las clases de ciencias.

Tabla 5. Los tipos de actividad en la clase de ciencia.

<p>Actividades preclase: conferencias profesor-alumno; conversación alumno-alumno; ponerse a trabajar.</p>
<p>Empezar: inicio de la clase en su definición más amplia. El profesor invita a empezar de forma verbal y/o no verbal, generalmente los alumnos ratifican esta acción.</p>
<p>Actividades preliminares: asignaciones en clase; pasar lista; asuntos de clase; revisar en clase; revisar los deberes; recoger los deberes; repaso; demostración; motivación; cátedra.</p>
<p>Actividad diagnóstica: para la transición a los fundamentos de un tema nuevo el profesor puede hacer preguntas para conocer los saberes y creencias previos de los alumnos.</p>
<p>Actividades de la clase principal: revisiones; exposición del profesor; diálogo triádico; diálogo de texto externo; diálogo de preguntas de alumno; diálogo a dúo profesor-alumno; debate profesor-alumno; diálogo verdadero; discusión general; copiar apuntes; presentación audiovisual; trabajo individual; trabajo de pizarra; trabajo en grupos; trabajo de laboratorio; resumen del profesor; examen.</p>
<p>Actividades interpoladas: interrupciones; períodos liminales; desorientación; confrontación.</p>

Fuente: Elaborado a partir de Lemke (1993)

Tabla 6. Estrategias de control de profesores y alumnos en las clases de ciencia.

<p>Estrategias del profesor, tácticas estructurales: señalar límites; terminar discusión o debate; interrumpir; controlar el ritmo; secuencias de amonestación; redefinición retroactiva.</p>
<p>Estrategias del profesor, tácticas temáticas: aseverar la irrelevancia; señalar la importancia; señalar información nueva/vieja; regular la dificultad; introducir principios; crear misterios; ser gracioso; ponerse en un nivel personal.</p>
<p>Tácticas de los alumnos: respuesta en voz alta; respuesta a coro; respuesta interrogativa; negarse a responder; pedir aclaración; cuestionamiento; impugnación; metadiscurso; imposición de prioridades; imposición de normas; desentenderse.</p>

Fuente: Elaborado a partir de Lemke (1993)

En lo que se refiere al diálogo en la clase, el autor observa que la estructura de actividad discursiva más utilizada en las clases es la que denomina *diálogo triádico* conformado por una pregunta del profesor, seguido de una respuesta del alumno y finalizado por una evaluación por parte del profesor. Lemke muestra además una gran cantidad de estrategias de desarrollo temático relacionadas con la enseñanza del contenido curricular de las ciencias. Las estrategias discursiva que permiten el desarrollo temático son tanto estrategias de diálogo como estrategias de monólogo. Aquellas más destacadas en relación con el establecimiento de las relaciones

semánticas sobre los patrones temáticos en las clases de ciencias son: a) estrategias locales, como la *equivalencia y contraste*, la *repetición con variación*, las *estrategias estructurales*, y el *metadiscurso*; b) estrategias globales, como el *entretendido de temas*. En la Tabla 3 se recogen todas las estrategias de desarrollo temático que Lemke llega a diferenciar en el discurso de las clases de ciencias.

Una aportación fundamental de este trabajo radica en que demuestra que el lenguaje de la ciencia posee su propio modelo semántico. Y que en consecuencia, la forma de enseñanza de la ciencia participa de tales formas *científicas* para construir el significado. Sumado a ello, Lemke manifiesta que lo que denominamos discurso educacional es una práctica compleja de acciones y usos de diferentes recursos semióticos multimodales que son más que el habla del enseñante. Para él, el discurso de la clase de ciencias no sólo se reduce a la comunicación verbal en la clase, sino que consiste también en el uso y en la construcción de determinados ecosistemas de signos. Estos recursos multimodales empleados de manera conjunta toman sentido en las actividades instruccionales; ejemplo de ello es el empleo conjunto que los enseñantes hacen de diversos lenguajes y formas de significación tales como: los gráficos, la fórmulas matemáticas, el texto o el dibujo.

Tabla 7 Estrategias de desarrollo temático en las clases de ciencias.

Estrategias de diálogo: serie de preguntas de profesor, selección y modificación, re-contextualización retroactiva, construcción conjunta, diálogo de texto externo.
Estrategias de monólogo: exposición lógica, narrativa, resumen selectivo, dar el fono y el primer plano, conexión anafórica y conexión catafórica
Estrategias estructurales generales: conexión sintáctica, conexión retorica, conexión genérica.
Equivalencia y contraste: aposición, concordia, glosar, énfasis contrastante, ambientes paralelos, autocorrección.
Estrategias temáticas globales: repetición con variación, condensación, nexo temático, entretendido de temas (armonía cohesiva), alusión intertextual.
Otras estrategias: metadiscurso, señalar la información antigua, señalar información importante, rotura de marcos

Fuente: Elaborado a partir de Lemke (1993)

Uno de los estudios más reseñables acerca de la función psicológica del discurso en la actividad compartida es el trabajo de James Wertsch (1985). Este autor analiza la interacción adulto-niño en un contexto no escolar. Pero referimos este trabajo porque su enfoque teórico y metodológico ha tenido un fuerte impacto en las investigaciones sobre el discurso educacional posteriores. El interés de este autor es poner de manifiesto procesos relativos al

funcionamiento interpsicológico que conducen a cambios en el funcionamiento intrapsicológico.

El autor describe los mecanismos que operan en la relación de ayuda que se establece entre madre e hijo en una situación de resolución de problemas, específicamente en la construcción conjunta de un puzzle. Wertsch describe cómo el proceso progresa por diferentes momentos de establecimiento de intersubjetividad. De modo que la actividad compartida evoluciona desde una primitiva intersubjetividad hasta llegar a un mayor nivel de definición compartida de la situación entre la madre y el niño.

Wertsch (1985) identifica dos mecanismos semióticos que operan en el plano interpsicológico que son responsables de los cambios en la definición conjunta de la situación entre madre e hijo. En primer lugar, el autor refiere como primer mecanismo semiótico los cambios en *la perspectiva referencial*. Con este término el autor describe cómo en una situación en la que se está llevando a cabo una actividad conjunta los interlocutores tratan de delimitar la situación conjuntamente. Para ello efectúan diferentes tipos de referencias para identificar los objetos en esa situación particular de comunicación. Lo interesante es que en el proceso de identificación conjunta de un referente, un hablante (en este caso la madre) puede introducir diferentes cantidades de información sobre la perspectiva referencial en la situación de habla, lo cuál se produce mediante la elección de diferentes tipos de expresiones de referencia mientras manipula y llama la atención sobre los objetos del puzzle.

En la tarea investigada la madre emplea diferentes recursos con la intención de crear y mantener la intersubjetividad de diferentes formas cuando trata de llevar a cabo la tarea del puzzle con su hijo:

- *Expresiones deícticas*: el uso de deixis responde a la forma más simple de referirse a los objetos (señalar con el dedo, emplear pronombres demostrativos como “este”, “ese”, etc.). El objetivo de esta expresión referencial verbal o no verbal es que el niño identifique el referente físico en cuestión, por lo que requiere un acuerdo mínimo entre los interlocutores sobre la definición de la situación.
- *Expresiones comunes de referencia*: este tipo de expresiones se encuentran destinadas a introducir escasa información sobre la definición de la situación como una tarea de resolución de un problema (construcción del puzzle) y garantizar la identificación del referente por parte del niño. Por ejemplo: “la cosa redonda”, “la cosa blanca”.
- *Expresiones de carácter informativo respecto al contexto*: se introduce mayor cantidad de información sobre la manera en que la madre concibe el referente por lo que se exige un mayor grado de acuerdo entre los interlocutores. Por ejemplo: “la rueda del camión”.

Lo que Wertsch (1985) explica es que aparece un cambio progresivo en las expresiones utilizadas por parte de la madre a fin de redefinir la situación con el niño, el encuentra que las expresiones referenciales deícticas y comunes, que permiten a la madre aportar una mínima información sobre la perspectiva referencial se transforman en expresiones informativas del contexto, las cuales permiten aportar mayor información.

Wertsch describe como segundo mecanismo semiótico la *abreviación*. En este caso la actividad semiótica consiste en la reducción de aquello que previamente ha sido completamente extendido, es decir, la reducción de la representación lingüística explícita acerca de algo. El idea que el autor plantea es que un hablante puede utilizar una buena cantidad de aportaciones explícitas cuando su interlocutor comparte relativamente poco acerca de la definición de una situación dada, pero cuando ambos interlocutores comparten una gran intersubjetividad, entonces las aportaciones del hablante no necesitan ser tan detalladas o explícitas con el otro, porque puede confiar en que su interlocutor podrá comprender directrices más abreviadas. Cuando fue examinada esta cuestión en diferentes díadas madre-hijo durante la tarea de construir la copia de un puzzle resultó que las madres abreviaban sus expresiones de ayuda en la resolución del puzzle. Lo que sucedía era que las madres omitían las referencias previas acerca de los primeros pasos a la vez que incorporaban únicamente aportaciones explícitas acerca del último paso en la resolución del problema.

El autor explica que lo que sucedía en la actividad conjunta entre el niño y la madre era que a medida que avanzaban en el proceso las madres dejaban de hacer referencias al modelo, y ellas pasaban a hacer sus referencias exclusivamente acerca de la copia, así daban por supuesto el paso previo, que era mirar el modelo para determinar la identidad de la pieza y la localización de la siguiente pieza necesaria antes de colocar la pieza seleccionada en la copia.

El trabajo de James Wertsch, sin duda, constituye una referencia en el estudio de la mediación educativa porque pone de manifiesto que la transformación en los intercambios comunicativos entre adulto y niño subyacen a la evolución individual del desempeño y la comprensión del niño. Teniendo en mente esta idea, si se pretende conocer los procesos de aprendizaje y desarrollo entonces es preciso poner la atención en los cambios en el plano interpsicológico, los cuales constituyen los precedentes de los cambios en el funcionamiento intrapsicológico del individuo.

Coll et al. (1992) elaboran un modelo conceptual y metodológico para el análisis de los *mecanismos de influencia educativa entre el profesor y los alumnos en la interactividad*. Como hemos adelantado al presentar esta aproximación socioconstructivista, el concepto de interactividad designa la articulación de las actividades realizadas por el maestro y los aprendices en torno a un contenido escolar o a una tarea educativa. A continuación describimos la propuesta analítica de estos autores en lo referente al análisis del discurso como medio de negociación del significado en las actividades de enseñanza-aprendizaje escolar.

El modelo propuesto por Cesar Coll et al. recoge dos niveles de análisis con finalidades diferentes conectadas entre sí:

- *Primer nivel de análisis (nivel molar)*: se centra en la interactividad, es decir, en la articulación de las actuaciones del profesorado y del alumnado alrededor de un contenido determinado o de una tarea específica de aprendizaje, y en su evolución durante una secuencia didáctica. El propósito en este nivel molar se relaciona con la búsqueda de indicadores empíricos que evidencien procesos de *cesión y traspaso del control y la responsabilidad* desde el enseñante hacia el alumno a lo largo de una secuencia didáctica las secuencias didácticas.

- *Segundo nivel de análisis (nivel local)*: se focaliza en la actividad comunicativa de los participantes, en las formas específicas de mediación semiótica mediante las cuales los participantes negocian el significado en las tareas escolares. En este nivel se busca evidenciar elementos empíricos relacionados con la negociación de los significados que se transmiten y vehiculan entre el profesor y los alumnos.

En este modelo se consideran de manera interdependiente ambos procesos. Desde esta perspectiva el traspaso del control está en relación con la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos. De modo que se entiende que en las actividades de enseñanza-aprendizaje el traspaso del control va acompañado de cambios en la negociación del significado, y viceversa. Para identificar indicadores empíricos relativos a ambos procesos los autores plantean diferentes unidades de análisis (Coll et al, 1992; Coll y Rochera, 2000):

- *Primera unidad de análisis, la Secuencia Didáctica (SD)*: Se considera la unidad básica de recogida de datos, de análisis y de interpretación, y se define como un proceso de enseñanza-aprendizaje en miniatura. Una secuencia didáctica posee un inicio, un desarrollo, una finalización y sus principales componentes. Esta unidad es útil para analizar cómo se articulan las actividades escolares y los intercambios comunicativos de los participantes, permite identificar cómo tienen lugar y cuándo los dos mecanismos de influencia educativa. La secuencia didáctica es llamada también Secuencia de Actividad Conjunta (SAC), cuando el contexto no es el escolar (ejemplo: interactividad madre-hijo).
- *Segunda unidad de análisis, las Sesiones (S)*: la Secuencia Didáctica está conformada por Sesiones de trabajo, que representan unidades menores. La fragmentación de una SD en varias S muestra aquellos procedimientos mediante los cuales el profesor y los alumnos aseguran la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se ponen de acuerdo sobre los significados anteriormente compartidos y sobre la experiencia previa o futura. Cada S se encuentra determinada por aquellas actividades que giran en torno a una tarea y/o contenidos específicos.
- *Tercera unidad de análisis, los Segmentos de Interactividad (SI) o formas de la actividad conjunta*: son unidades de nivel inferior a las sesiones y a la secuencia didáctica. Los autores definen como segmentos de interactividad a las diferentes partes del tiempo instruccional que responden a *un conjunto de actuaciones típicas y dominantes* diferenciales por parte los participantes. Estos episodios reflejan *la estructura de participación subyacente* que tiene lugar en la actividad conjunta (qué se puede hablar, qué se puede hacer, quién, cómo y cuándo). Para la segmentación de las sesiones en SI, se tiene en cuenta, por un lado, la unidad temática o de contenido (aquello de lo que hablan o se ocupan los participantes), y por el otro, el patrón de comportamientos o actuaciones preponderantes.
- *Cuarta unidad de análisis, el Mensaje (M)*: es la unidad mínima relativa a la comunicación entre los participantes. Teniendo en consideración esta unidad se indaga en cómo se produce la construcción progresiva de significados compartidos en el desarrollo de cada SD. Los mensajes se consideran como las unidades elementales de significado y

las unidades básicas de conducta comunicativa; los mensajes son definidos como unidades de información que tienen sentido en sí mismas por ser las expresiones mínimas con valor informativo y potencialidad comunicativa. Es importante diferenciar el mensaje del turno de palabra, puesto que en un mismo turno de palabra pueden encontrarse varios o un único mensaje (Coll et al.,1992).

Mediante estas cuatro unidades de análisis obtienen un mapeo de la actividad compartida entre enseñante y aprendices en diferentes niveles, de tal forma que puedan ponerse en relación los elementos locales con los niveles globales de la actividad conjunta.

Mediante el uso de este esquema de unidades analíticas esta perspectiva ha aportado una gran cantidad de información acerca del mecanismo de traspaso del control. Especialmente, ha aportado una rica información acerca de los procesos de traspaso del control entre enseñantes y alumnos en diferentes tipos de tareas y contextos de enseñanza. En lo que se refiere al mecanismo de negociación del significado las aportaciones realizadas con esta aproximación parecen ser más reducidas. Seguidamente citamos algunas de ellas por su relación con nuestro foco de análisis.

Javier Onrubia (1992) a fin de dar cuenta del mecanismo de construcción progresiva de sistemas compartidos presenta un análisis sobre el habla del profesor en la enseñanza de un procesador de textos. Este investigador analiza el contenido referencial de las aportaciones de los participantes en las clases, y categoriza estas aportaciones en función de su fuerza ilocutiva. Sus resultados muestran que el contenido referencial de los mensajes puede relacionarse con cuestiones diferentes en el curso de las tareas de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, las aportaciones en la conversación pueden estar referidas al propio contenido de enseñanza, o bien, referidas a la regulación de las formas y reglas de participación social en la clase. Entre mensajes que tienen a ver con el contenido de enseñanza el autor diferencia cuatro subtipos diferentes de mensaje: *acciones, procedimientos, elementos y operaciones*. Al analizar la fuerza ilocutiva - es decir lo que se pretende hacer con ellos- de esos tipos de mensajes encuentra las siguientes categorías de mensajes para describir el corpus: *aseveraciones, ordenes y preguntas*. Dentro de las *aseveraciones* encuentra como subtipos: *metaenunciados, enunciados ILE y enunciados informativos*. Los metaenunciados se refieren a las aseveraciones sobre lo que va a suceder en el desarrollo de la secuencia didáctica, los enunciados informativos se refieren a aseveraciones mediante las cuales se ofrece algún nuevo tipo de información sobre las entidades referidas en la actividad conjunta identificándolas, localizándolas o etiquetándolas; y los enunciados ILE, se refieren a mensajes mediante los cuales se presenta algún elemento en el escenario de enseñanza-aprendizaje.

El autor, en relación con la interpretación del mecanismo de construcción progresiva de sistemas de significado compartidos, plantea que el análisis combinado del contenido referencial de los mensajes con la fuerza ilocutiva, considerando como marco los diferentes tipos de segmentos de interactividad, nos puede ofrecer indicadores empíricos de la presencia y la evolución del mecanismo de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos.

Por otra parte, Colomina (1995) describe los recursos semióticos mediante los cuales una madre en una situación de juego con su hija resuelve ciertos tipos de discrepancias o discontinuidades en la actividad compartida. La autora describe concretamente algunos

recursos semióticos en la interactividad madre-hija. En este caso el análisis de las formas de negociación del significado se focaliza generalmente en los conflictos, mostrando los recursos que son empleados por la madre en los momentos de discrepancia en la actividad conjunta con la niña.

La investigadora describe varios tipos de discontinuidades en la actividad conjunta: malentendidos, rupturas y desacuerdos. Cuando se trata de rupturas o interrupciones la madre resuelve esta discontinuidad aproximándose y participando de las representaciones que inicia la niña tras la ruptura. En lo que se refiere a los malentendidos la madre emplea dos recursos: resuelve los malentendidos aportando mayor información sobre su perspectiva referencial, o bien, acepta temporalmente una definición de la niña e incorpora en su aportación posterior la definición de la niña junto a una explicitación de su propia definición, como madre.

En el caso de los desacuerdos encontrados, por ejemplo, la madre los soluciona de forma diferente en función del tipo de desacuerdo: ya sea referente al contenido del juego (el mundo de los gnomos), ya sea sobre los materiales que manipulan, ya sea sobre contenidos relacionados con el mundo humano o sobre las reglas de participación. Para estos cuatro tipos de desacuerdos la madre trata de resolverlos empleando recursos como: variar la perspectiva referencial hasta obtener una respuesta esperada de la niña en la situación, hacer reformulaciones en respuesta a las expresiones incorrectas lingüísticamente de la niña. Cuando los desacuerdos son sobre el contenido del juego o el contenido relacionado con el mundo humano, los desacuerdos se resuelven –por parte de la madre- con estrategias de desafío semiótico estableciendo comparaciones entre el mundo de los gnomos (juego) y el mundo humano. La madre también trata de resolver estos desacuerdos mediante la argumentación e intentos para acercar a la niña a las definiciones de partida en la situación. Así por ejemplo, la madre modela las aportaciones de la niña a través de preguntas sucesivas y de recapitulaciones, que sirven como recordatorio sobre un vídeo que han visto anteriormente. La autora añade que la madre también emplea como recurso ofrecer valoraciones positivas acerca de las posibilidades de expresión y participación de la niña. La madre hace estas valoraciones positivas teniendo en cuenta y reconociendo las aportaciones la niña en la interacción, de forma que promueve su iniciativa y la reconoce como una interlocutora válida.

Además de los recursos semióticos en relación a las discontinuidades, la investigadora indaga acerca de otros dos tipos de recursos semióticos empleados para establecer intersubjetividad en la situación de juego: el *recurso al marco social de referencia* y el *recurso al marco específico de referencia*. El recurso al marco social de referencia se refiere a cuando los participantes aportan a la situación de interacción conocimientos que pueden ser compartidos porque pertenecen al mismo entorno social y cultural. El recurso al marco específico de referencia se refiere a cuando los participantes aportan a la situación de interacción conocimientos que pueden ser compartidos debido al hecho de haber participado anteriormente en una actividad concreta entorno a una tarea específica, es decir, se invocan significados que han sido contruidos dentro de la tarea y que por tanto se reconocen como sustrato para dar sentido a lo que se hace en ese momento. Los resultados muestran que a lo largo de la secuencia de interactividad al inicio hay un alta frecuencia en el uso del recurso al marco social de referencia que se va reduciendo drásticamente en las siguientes sesiones. En el caso del recurso al marco específico de referencia el proceso es al contrario, este recurso está poco presente en la primera sesión y a partir de las segunda sesión aumenta significativamente manteniéndose después durante toda la secuencia de interactividad.

Tanto del trabajo de Colomina como del de Onrubia se deriva que las formas del habla y la acción del adulto o el enseñante en la actividad conjunta se orientan a la modificación de las representaciones que los aprendices tienen sobre la situación o la tarea en la que se ven implicados ambas partes. El trabajo de Onrubia constituye una aportación para estudiar la influencia educativa planteando una vía para encontrar indicadores empíricos en la comunicación del enseñante y los aprendices, indicadores que puedan dar cuenta de la transformación en la comprensión conjunta. El trabajo de Colomina, mucho más centrado en las discontinuidades en la actividad conjunta, nos muestra como momentos críticos los conflictos, los desacuerdos y los malentendidos en la actividad conjunta. En este caso Colomina describe los recursos empleados por la madre en esa actividad, los cuáles nos ayudan a comprender cómo hija y madre co-construyeron una versión más cercana acerca de aquello que estaban jugando y compartiendo información.

Cubero et al. (2008) Cubero e Ignacio (2011) indagan en las estrategias de comunicación empleadas por los participantes que facilitan o dificultan la construcción del conocimiento escolar. Concretamente, se centran en estudiar los aspectos de la elaboración conjunta de significados y los procesos de legitimización del conocimiento escolar. Estas investigadoras desde una aproximación sociocultural consideran el habla en la clase como proceso y génesis de significados en la actividad conjunta. Así mismo, manifiestan que su estudio debe llevarse a cabo en los contextos significativos y en las prácticas ordinarias en las que los sujetos construyen el conocimiento.

En la última publicación de este equipo (Cubero e Ignacio, 2011) las investigadoras muestran el análisis de 12 sesiones de clase en diferentes niveles educativos, escuela primaria, secundaria y universidad. Estas investigadoras registran en vídeo sesiones consecutivas de clase, grabando y dando seguimiento a unidades temáticas completas. Complementan sus observaciones y registros con: notas de campo durante la observaciones, anotaciones posteriores a la sesión de clase, y entrevistas con los profesores o con los alumnos. Posteriormente los materiales son recogidos y las sesiones se transcriben. El protocolo de análisis de las observaciones es llevado a cabo siguiendo el acuerdo inter-jueces. El establecimiento de las categorías responde a un proceso cíclico entre transcripciones y categorías. Dos son los procesos interrelacionados en este proceso de categorización: identificar los patrones sistemáticos en los datos (mecanismos discursivos) y analizar sus funciones y consecuencias.

Las autoras concluyen el análisis con una detallada descripción de los recursos discursivos empleados en las clases para establecer intersubjetividad entorno al contenido de enseñanza. También ofrecen un desglose de estrategias de legitimación en relación al conocimiento escolar, las cuáles son empleadas por parte de los participantes en las clases.

Los resultados de su análisis revelan diferentes estrategias y dispositivos discursivos en el discurso instruccional relacionados con el establecimiento de la intersubjetividad con los alumnos. En la tabla 8 se encuentran recogidos de manera sintética sus resultados y las categorías que proponen para describir las formas gracias a las que enseñante y alumnado desarrollan una comprensión compartida en el aula.

Tabla 8 Recursos discursivos empleados en el discurso docente para sostener y establecer intersubjetividad con los alumnos

<p>Uso de formas plurales: enunciados que se presentan con fórmulas verbales en primera o segunda persona del plural. Funciones: mostrar la continuidad entre las distintas sesiones, incluir a los oyentes en el discurso convirtiéndolos en agentes, favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo y centrar la atención de los oyentes.</p>
<p>Preguntas retóricas: enunciados interrogativos que no van seguidos de una pausa o silencio. La pregunta es contestada por el hablante que la formula o bien no es contestada. Estos enunciados pueden adoptar un estilo directo o indirecto. Funciones: hacer más dialógico el discurso, guiar al oyente en la línea de razonamiento que se explicita.</p>
<p>Preguntas de continuidad: preguntas, generalmente breves, seguidas de una pausa o silencio, y que posibilitan la incorporación del oyente como hablante. No siempre van seguidas de intervenciones del oyente. Algunas de las formas habituales que adoptan estas preguntas son del tipo: <i>¿vale?</i>, <i>¿sabes?</i>, <i>¿no?</i>, <i>¿sí?</i> Funciones: llamar la atención de los interlocutores y asegurar la continuidad del discurso.</p>
<p>Preguntas explicadas: enunciados que recogen varias preguntas y/o aclaraciones sobre las mismas. Funciones: guiar a los alumnos ofreciéndoles preguntas y aclaraciones, y explicitar la línea de razonamiento que hay que seguir</p>
<p>Repetición: volver a emitir enunciados ya expresados, literalmente o no, sin incorporar nueva información. Funciones: llamar o dirigir la atención sobre las aportaciones de otros participantes, recoger y destacar las contribuciones de otros participantes, y controlar los significados que se elaboran en el discurso.</p>
<p>Parfraseado reconstructivo: enunciados que reelaboran o reformulan lo previamente dicho por el hablante u otro/s interlocutor/es. Funciones: Proporcionar una visión más ordenada de los significados que se elaboran en el aula, reformular las explicaciones aportadas por los participantes, llamar o dirigir la atención sobre las aportaciones de otros participantes, recoger y destacar las contribuciones de otros participantes, y controlar los significados que se elaboran en el discurso.</p>
<p>Recapitulación: enunciados que resumen emisiones manifestadas previamente. Estos enunciados suelen ser introducidos por conectores del tipo: <i>entonces</i>, <i>pues</i>, <i>bueno</i>, <i>bien</i>. Funciones: llamar o dirigir la atención sobre unos determinados significados, establecer la continuidad entre distintas sesiones, privilegiar unos determinados significados, y controlar los significados que se elaboran en el discurso.</p>
<p>Contra-argumentación: enunciados que responden a emisiones previas que no se comparten total o parcialmente, o a las que se les incorpora un matiz nuevo. Estos enunciados suelen ser introducidos por conectores del tipo: <i>pero</i>, <i>vamos a ver</i>. Funciones: marcar la distinción entre los significados que son compartidos y los que no lo son, y ofrecer una argumentación alternativa.</p>

Fuentes: Cubero et al. (2008); Cubero e Ignacio, (2011)

Además de describir estas categorías, Cubero e Ignacio presentan extractos de cada una de las estrategias discursivas para dar cuenta de la génesis y función de tales estrategias en el curso de la actividad conjunta en las clases. Los investigadores seleccionan aquellos extractos de acuerdo con su significatividad para hacer comprensible la dinámica de la construcción del significado en la clase (Cubero e Ignacio, 2011).

Las investigaciones que hemos descrito representan diferentes ejemplos para el estudio de la función de discurso educativo como instrumento mediante el cual los enseñantes construyen significados compartidos con sus alumnos. Las seis líneas descritas hasta este momento comparten una perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo. Resulta evidente que también mantienen diferencias. Pero todas ellas entienden que el aprendizaje escolar puede comprenderse como proceso y como producto de la comunicación compartida entre el enseñante y sus alumnos en las tareas instruccionales. En cuanto a la metodología, tienen en común el empleo de protocolos de observación participante no interferente donde el foco está en informar acerca de cómo y mediante qué formas el habla educacional permite el establecimiento de intersubjetividad con los alumnos en el curso de las tareas escolares.

Como resumen de los estudios presentados sobre el discurso educacional mostramos la tabla 9, tomada de Coll (2007). En esta tabla se recogen de manera sintética gran parte de las estrategias discursivas identificadas por diferentes investigadores en el discurso educacional, por medio de las cuáles los enseñantes orientan y guían la elaboración conjunta de significados (Barnes, 1994; Cazden,1991; Coll y Edwards,1996; Edwards y Mercer, 1988; Lemke,1997; Mercer, 2000; Forman, Minick y Stone,1993; Newman, Griffin y Cole,1991).

Tabla 9 Algunos recursos semióticos y estrategias discursivas identificadas en el habla educacional.

Recursos semióticos y estrategias discursivas presenten en el habla educacional	Descripción	Funciones que pueden cumplir en el proceso de construcción de significados compartidos
Llamar la atención sobre elementos presentes en el contexto físico o sobre determinados aspectos de la actividad en curso o de sus resultados.	El profesor y también en ocasiones los alumnos utilizan expresiones deícticas de diferente tipo para llamar la atención de los interlocutores.	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer una referencia compartida. -Restablecer la referencia compartida tras la detección de un malentendido o de una ruptura. -Subrayar los aspectos que se consideran más significativos de la situación, de la actividad en curso o de sus resultados.
Requerir de los alumnos informaciones relevantes que el profesor puede poner en relación con los contenidos de aprendizaje o con la actividad en curso.	El profesor requiere de los alumnos –directamente mediante preguntas, o indirectamente mediante rodeos- informaciones que considera relevantes para el planteamiento o conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> -Obtener información sobre las experiencias y conocimientos previos de los alumnos a partir de los cuales establecer un primer nivel de intersubjetividad. -Establecer puentes entre las vivencias, experiencias y conocimientos previos de los

		<p>alumnos y las nuevas situaciones y contenidos de aprendizaje.</p> <p>-Ofrecer oportunidades a los alumnos para explorar y debatir ideas y propuestas-Realizar controles de los significados construidos por los alumnos a propósito de los contenidos trabajados o de las actividades realizadas.</p>
<p>Poner en relación lo que se está haciendo o diciendo, o aquello de lo que se va a hablar, con vivencias, experiencias y conocimientos que han adquirido –supuestamente- los alumnos fuera del contexto escolar (recurso al marco social de referencia).</p>	<p>Los profesores y los alumnos también en ocasiones los aluden a experiencias conocimientos que, por el hecho de formar parte de una misma cultura, se da por supuesto que los interlocutores comparten, o al menos comprenden.</p>	<p>-Establecer un nivel mínimo de intersubjetividad ante la introducción de nuevos contenidos o experiencias de aprendizaje.</p> <p>-Establecer un conjunto de significados que pueda considerarse compartido y al alcance de todos los participantes. - Ayudar a los interlocutores a establecer puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible.</p>
<p>Poner en relación lo que se está haciendo o diciendo, o aquello de lo que se va a hablar, con vivencias, experiencias y conocimientos que han adquirido –supuestamente- los alumnos por el hecho de haber sido objeto de actividades escolares previas (recurso al marco específico de referencia).</p>	<p>Los profesores y también en ocasiones los aluden a experiencias conocimientos que, por el hecho de haber sido objeto de atención y de trabajo en actividades escolares previas en las que han participado, se da por supuesto que interlocutores comparten, o al menos pueden comprender.</p>	<p>-Garantizar la continuidad entre los significados supuestamente construidos y compartidos y los nuevos significados que se presentan. -Ayudar a los interlocutores a establecer puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo que se presenta y el conocimiento previo relevante disponible.</p> <p>-Marcar la distinción entre el conocimiento que va a ser considerado y tratado como nuevo y el que se considera y se trata como dado.</p>
<p>Describir la actividad conjunta que se está llevando a cabo mediante un lenguaje común.</p>	<p>El profesor y también en ocasiones los alumnos describen lo que ven o lo que hacen en un lenguaje que es supuestamente compartido por todos los participantes.</p>	<p>-Establecer los significados que pueden compartirse a partir de la experiencia o actividad conjunta realizada. -Fijar una base de significados compartidos que pueda ser utilizada como plataforma para posteriores construcciones</p>
<p>Hablar de actividades en curso, de sus resultados o de los contenidos que se están trabajando utilizando sistemáticamente la primera persona del plural.</p>	<p>El profesor se refiere sistemáticamente a las actividades en curso, a los resultados obtenidos, a significados supuestamente compartidos, a experiencias previas, a dudas, incomprensiones o errores cometidos, a previsiones y propuestas, etc. erigiéndose en</p>	<p>-Promover en los alumnos el sentimiento de que el aprendizaje es un proceso compartido.</p> <p>-Ofrecer a los alumnos modelos de indagación y exploración de significados con los que puedan identificarse.</p> <p>-Comprometer a los alumnos con</p>

	portavoz del conjunto de participantes mediante el uso sistemático del “nosotros”.	una nueva visión colectiva y compartida del aprendizaje.
Pronunciarse sobre las aportaciones de los alumnos aceptándolas o rechazándolas.	El profesor reacciona a las aportaciones de los alumnos – realizadas a menudo como consecuencia de un requerimiento directo o indirecto del profesor en el marco de intercambios o de cadenas de intercambio IRF- , manifestándose en términos de aceptación o rechazo.	-Validar los significados construidos por alumnos de acuerdo con la interpretación que el profesor hace de sus aportaciones y de lo que considera que es o no un conocimiento válido. -Mantener y ejercer el control sobre lo que hacen y aprenden los alumnos en el aula.
Reaccionar a aportaciones de los alumnos mediante repeticiones literales, paráfrasis, reformulaciones de las mismas.	El profesor retoma las aportaciones realizadas por los alumnos –a menudo como respuesta a sus requerimientos en el marco de un intercambio o de una cadena de intercambios IRF- en los mismos términos en que han sido formuladas o mediante paráfrasis y reformulaciones.	-Llamar la atención sobre los significados que ponen de manifiesto las aportaciones de los alumnos y a las que el profesor concede una especial importancia, bien porque revelan a su juicio una comprensión correcta que quiere reforzar, bien porque ponen de manifiesto, también a su juicio, una comprensión incorrecta que quiere corregir. -Subrayar la existencia de significados compartidos. - Proporcionar una versión más ordenada o matizada de los significados construidos por los alumnos. -Llamar la atención de otros alumnos o del conjunto de la clase sobre las aportaciones de alguno o algunos de sus miembros, generalmente con el fin de presentarlas como conocimientos que es deseable compartir.
Reaccionar a las aportaciones de los alumnos mediante reelaboraciones o re-conceptualizaciones de las mismas.	El profesor responde a las aportaciones realizadas por los alumnos –a menudo como respuesta a sus requerimientos en el marco de un intercambio o de una cadena de intercambios IRF- reelaborándolas en profundidad, reorganizándolas, descartando o matizando algunos de sus componentes y subrayando o ampliando otros.	-Corregir los errores, incomprensiones o ambigüedades que el profesor detecta en los significados construidos por los alumnos. -Ampliar los significados construidos por los alumnos poniendo de relieve relaciones no evidentes entre ellos o con otros significados. -Marcar la importancia de determinados significados construidos por los alumnos a los que el profesor concede especial importancia.
Utilizar determinadas formas lingüísticas, así como recursos	El profesor y también en ocasiones los alumnos marcan mediante el uso	-Llamar la atención sobre los significados compartidos a los que

prosódicos (entonación, ritmo, énfasis, etc.) y paralingüísticos (gestos, movimientos, etc.) para subrayar la importancia que se atribuye a determinados aspectos del contenido o de la actividad en curso.	de expresiones lingüísticas (aseveraciones, preguntas retóricas, exclamaciones, etc.) y recursos prosódicos y paralingüísticos los aspectos del contenido o de la actividad conjunta a los que conceden mayor importancia.	se atribuye mayor importancia. -Marcar la diferencia entre los conocimientos dados y los nuevos. -Llamar la atención sobre los contenidos que presentan supuestamente una mayor dificultad de comprensión.
Categorizar, atribuyéndoles unas determinadas etiquetas, los elementos del contenido u otros aspectos del contexto, de la actividad o de sus resultados.	El profesor se refiere a elementos del contenido, del contexto o de la actividad, utilizando unas etiquetas que utiliza posteriormente de forma sistemática cada vez que alude a ellos.	-Ayudar a los interlocutores a establecer puentes entre el conocimiento nuevo y el dado. - Sintetizar y compactar los significados compartidos para poder referirse a ellos posteriormente de forma abreviada y precisa y utilizarlos en la construcción de nuevos significados.
Variar las perspectivas referenciales utilizadas para hablar de los contenidos o para describir las actividades y sus resultados.	El profesor y también en ocasiones los alumnos utilizan expresiones referenciales para hablar de los contenidos, de las actividades o de sus resultados que muestran una evolución sistemática en lo que concierne a su mayor o menor nivel de generalización, abstracción, complejidad, precisión, etc.	-Arrastrar a los alumnos – cuando es el profesor quien utiliza esta estrategia- hacia la construcción de significados compartidos cada vez más generales, abstractos, complejos, precisos, inclusivos, etc. -Mostrar a los interlocutores – cuando son los alumnos quienes utilizan esta estrategia- el nivel de generalización, abstracción, complejidad, precisión, inclusividad, etc. alcanzado en la construcción de los significados compartidos.
Hacer recapitulaciones literales, síntesis o resúmenes de los contenidos trabajados o de las actividades desarrolladas y de sus resultados.	Al término de una actividad, de una serie de actividades interconectadas o del trabajo sobre un bloque de contenido –o justo antes de iniciar una nueva actividad o el trabajo sobre un nuevo bloque de contenido de relacionado precedente-, procede a resumir, de manera más o menos literal, los aspectos que considera más importantes.	-Marcar los significados construidos conjuntamente a los que el profesor otorga mayor importancia. -Ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los significados construidos que pueden ser utilizados eventualmente como plataforma para afrontar nuevos aprendizajes. -Reforzar la asimilación y comprensión de los significados construidos. -Marcar la continuidad en los procesos de construcción de significados sobre bloques de contenidos relacionados.

Fuente: Coll, C. (2007b).

De lo expuesto hasta este punto, podemos decir que las investigaciones socioculturales sobre el discurso educacional han sido variadas y han evidenciado cuestiones de gran interés sobre las formas en que el discurso educacional media en los procesos de aprendizaje escolar. Ciertamente, parece que estas investigaciones han conseguido examinar el discurso educativo

caracterizando cómo el habla y la acción compartida permiten el establecimiento y mantenimiento de la intersubjetividad con los alumnos en las tareas de enseñanza aprendizaje.

En relación a nuestro motivo de investigación, sin embargo los estudios que hemos expuesto no nos aportan gran información a propósito de la diversidad lingüística del alumnado en el aula. Las líneas de investigación descritas poseen la virtud de comprender el discurso educativo como mediador en el aprendizaje escolar, lo cual supone una importante aportación para comprender el funcionamiento de la ayuda educativa. Sin embargo estas investigaciones hasta el momento no se han detenido especialmente en la relación entre el habla educacional y la diversidad etnolingüística presente en el grupo clase.

De hecho, podemos decir que sólo dos de las investigaciones descritas hacen mención de la diversidad etnolingüística en las clases observadas. Edwards y Mercer (1987) señalan que la escuela donde desarrollaron su investigación: “tenía alumnado con muy diferentes niveles de capacidad y de diferente procedencia social y racial”. Ellos no refieren más acerca de esta cuestión. Lemke (1993), tratando de argumentar a favor de la validez de sus observaciones, dice en su descripción del trabajo de campo expresamente que: “las clases observadas no son necesariamente representativas de clases donde existen serios problemas de disciplina, donde hay alumnos con discapacidades físicas o emocionales o alumnos que se encuentran en proceso de aprender el inglés”. Como vemos, este investigador parece eludir más que añadir información acerca de la cuestión de la diversidad etnolingüística en las clases estudiadas, porque justamente su interés es manifestar que éste no es un rasgo distintivo de las clases observadas, lo cual, a su entender, dota de mayor validez sus observaciones.

Las otras líneas de investigación no hacen referencias a la cuestión de si las investigaciones consideraron la diferencia en la condición lingüística y la procedencia cultural de los alumnos en sus observaciones y notas de campo. Y aquí emerge un vacío temático y metodológico. Tal y como hemos descrito, durante las últimas décadas parece que los investigadores se han esforzado en clarificar la función y las formas del habla educacional, si bien también parece como si este proceso se hubiera llevado a cabo sin darle una debida atención a la cuestión de la diversidad en el grupo clase, y en especial, la diversidad etnolingüística que los participantes manifiestan en la clase.

Los trabajos en el campo de la etnografía educativa advierten acerca del hecho de que los alumnos pertenecientes a minorías pueden socializarse en el hogar en prácticas discursivas que pueden resultar distantes de las prácticas discursivas escolares (Cazden, 1986). Otras investigaciones también informan de que la socialización en las prácticas letradas de la lengua familiar pueden ser cualitativamente diferente a las prácticas letradas escolares (Farr, 1992). Sin embargo, en el contexto del aula escolar la investigación no clarifica mucho sobre el impacto particular que las prácticas discursivas de los enseñantes adquieren en el aprendizaje escolar del alumnado que tiene otra lengua en el hogar.

Lo que trataré de argumentar en las siguientes páginas es cómo la diversidad etnolingüística marca un espacio particular para el desarrollo de la práctica educativa, y cómo las formas de mediación que emplean los enseñantes son responsables de las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos de procedencia lingüística y cultural diversa.

El discurso educacional en aulas multilingües

Como hemos mencionado anteriormente, las cuestiones implicadas alrededor de la diversidad lingüística en nuestra época no tienen una buena solución en los marcos organizativos hasta ahora desplegados en la escolarización (Cummins, 2003, 2007). Una parte de las razones de este hecho, a nuestro entender, es la escasa comprensión existente acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este tipo de contextos escolares.

Las investigaciones sobre el discurso educativo en la educación bilingüe han sido pocas. Y cuando se han efectuado estas investigaciones sobre el discurso instruccional en medio bilingüe, se han centrado principalmente en caracterizar patrones generales comunicativos, prototipos y técnicas de actuación docente “eficaces” o “recomendables” para situaciones bilingües dentro de programas bilingües (Arnau, 1992; Snow, 1990).

Tal y como hemos descrito en este capítulo, las aproximaciones socioculturales al estudio del discurso educacional se han ocupado principalmente del estudio de la mediación pedagógica en lo que podríamos denominar como “aulas proto-ordinarias”, en tales casos no se considera la diversidad etnolingüística de los participantes en la actividad conjunta (Measures, Quell and Wells, 1997). Generalmente las aulas investigadas responden al patrón de aula monolingüe con una historia pedagógica compartida estable en el tiempo como grupo clase.

Sólo en las dos últimas décadas han comenzado a aparecer publicaciones que presentan investigaciones centradas específicamente en el estudio de la mediación educativa en aulas multilingües. Estas escasas investigaciones mediante diferentes aproximaciones teórico-metodológicas tratan de dar cuenta de la función de la ayuda pedagógica en aulas diversas lingüística y culturalmente.

Kelleen Toohey (2000) a finales de los años noventa realiza un estudio etnográfico en Canadá, donde un creciente número de niños y niñas de lenguas minoritarias son escolarizados en aulas ordinarias utilizando el inglés como lengua de instrucción. A través de perspectivas socioculturales, pos-estructuralistas y teoría crítica, esta investigadora examina las prácticas en el aula como comunidad que aprende. La investigadora a lo largo de dos cursos sigue en detalle de la actividad instruccional en una clase de primer y segundo curso de primaria, con una frecuencia de dos veces a la semana. Su metodología recoge notas de campo, videograbación de las clases, entrevistas con los profesores y entrevistas con las familias. Esos datos son utilizados para explorar la construcción de la identidad, la distribución de los recursos entre los participantes y cómo la organización discursiva de las clases afecta a las posibilidades de los alumnos de procedencia inmigrante de aprender inglés en la clase.

En lo que se refiere al análisis de las prácticas discursivas en el aula, Toohey examina las prácticas discursivas en tres tipos de secuencias de la actividad instruccional en las clase: las secuencias de recitación con la maestra, las conversaciones en grupo mandadas por la maestra y por último, las conversaciones “informales” entre los niños que no han sido indicadas por la maestra.

La conversación de recitación con la maestra se refiere a las secuencias como la explicación o la discusión guiada por la maestra con el grupo clase. Estos episodios

instruccionales se denominan “de recitación” porque en ellos es la maestra quien hace preguntas y evalúa las respuestas aportadas por los alumnos. Las conversaciones con los pares son conversaciones sobre el contenido instruccional que los niños comparten por indicación de la maestra, suelen acompañarse de otras secuencias instruccionales. Las conversaciones entre los niños son aquellas secuencias de conversación en la clase, en las que los niños hablan entre sí, las cuales no necesariamente versan sobre el tópico de la clase.

El análisis de Toohey sobre las prácticas discursivas en las secuencias de recitación muestra que el desarrollo de estas secuencias con la maestra (siguiendo el clásico formato IRF) frecuentemente poseen un impacto negativo en el aprendizaje lingüístico y curricular de los niños pertenecientes a minorías. Esta pauta discursiva ofrece escasas oportunidades para expresarse en inglés y aprender a los niños pertenecientes a minorías. Especialmente, porque el desarrollo de estas formas de conversación se caracteriza por dos pautas eliminatorias para los niños minoritarios que aprenden el inglés en la escuela. Por un lado, la conversación posee una pauta rápida y selectiva en el contenido, eso implica que los alumnos son saltados si su respuesta no es conveniente o bien son degradados en función de sus aportaciones (en especial por ser consideradas como impertinencias). Y por otro lado, la búsqueda de la respuesta correcta, la conocida por la profesora, elimina la mayor parte de oportunidades de expresión en la lengua de la escuela y conduce a que los alumnos repitan aquello que la maestra espera más que a que se apropien de aquello que la maestra pretende que se apropien. La conclusión de la investigadora es que el impacto de ambas pautas discursivas equivale a menos aprendizaje por principios, y mayor probabilidad para los niños de verse desvalorados en el grupo como aprendices.

En las conversaciones entre compañeros en grupo mandadas por la maestra, Toohey encuentra que en relación a la misma tarea instruccional se producen procesos de subordinación en las formas de participación de los niños por su condición de aprendices de la lengua de la escuela en relación a sus compañeros hablantes del inglés en el hogar. La investigadora explica que en los encuentros entre pares se producen a menudo posiciones de *no mutualidad* en el discurso entre los niños a propósito de las tareas instruccionales, apareciendo formas de habla autoritaria que perjudican a los niños aprendices del inglés en la escuela. Lo que también sucede es que los niños apoderados en las actividades grupales a menudo ventroluquizan la voz de la maestra *iniciando* y *evaluando* la voz de sus compañeros aprendices del inglés y minimizándolos en la interacción. Toohey informa de que estas prácticas se traducen en una reducción de la participación de los niños aprendices del inglés en la escuela así como en una relación de subordinación de unos alumnos minoritarios en relación a los otros alumnos en las actividades escolares.

A nuestro juicio, la aportación fundamental de la investigación de Kelleen Toohey (2000) es la de visibilizar cómo las prácticas discursivas en un aula escolar multilingüe repercuten en las posibilidades de aprendizaje escolar y lingüístico de los alumnos aprendices de la lengua de la escuela.

Pauline Gibbons (2003) en Australia, en un contexto escolar semejante, explora la manera en que las interacciones profesor-alumno pueden permitir el aprendizaje de la lengua de la escuela en el contexto de las materias curriculares, y el papel del profesor y los alumnos en este proceso. Para analizar el habla en la clase se basa en el concepto de mediación desde una perspectiva sociocultural y en la lingüística sistémico-funcional. La investigadora registra y

observa una unidad didáctica en ciencias en dos clases de quinto curso de primaria, con alumnos entre 9 y 11 años. Sus datos resultan del análisis de las 14 horas de conversación que duran las clases, los materiales, los gráficos, notas de campo y entrevistas con los profesores y con los alumnos.

En la unidad didáctica analizada por Gibbons se diferencian tres secuencias instruccionales: una primera elaboración de un experimento por pequeños grupos (que hacían diferentes tipos de experimentos), una segunda secuencia denominada “*reportando guiados por el profesor*”, en la cual explican el experimento realizado a los otros compañeros, y una tercera fase, en la que elaboran un informe escrito semejante a un informe científico.

La investigadora realiza el análisis de las transcripciones de una forma interpretativa, siguiendo las orientaciones teóricas de la lingüística funcional. Plantea una aproximación holística a la totalidad de la secuencia didáctica. Gibbons diferencia las diferentes partes o segmentos de la secuencia didáctica analizada para: 1. tener el contexto de referencia, intención y expectativas comunicativas de los participantes, 2. para tener muestra de diferentes formas de discurso y no dar versiones sesgadas de las formas de discurso y actividad en las clases.

Los resultados del análisis del discurso muestran que en el curso de la unidad didáctica los estudiantes no tuvieron problemas en hablar y comunicarse en las actividades de *hacer el experimento*, en tanto que era una situación de comunicación cara a cara con sus compañeros. Sin embargo más tarde en la unidad didáctica resultaba mucho más difícil para ellos reconstruir mediante el lenguaje aquello que había realizado en el experimento con sus otros compañeros. En ese punto, informa la investigadora, las dificultades dependían especialmente de las posibilidades que ellos mostraban para utilizar el lenguaje de una forma más parecida al lenguaje escrito.

A fin de evidenciar esta cuestión la investigadora se centra en analizar la segunda secuencia instruccional que ella denomina “*reportando guiados por el profesor*”, donde comienzan a aparecer las dificultades en el uso del lenguaje por parte de los alumnos. En esta fase el profesor media construyendo con su discurso puentes lingüísticos para cubrir la dificultad y la distancia en la expresión de sus alumnos entre el lenguaje común y el lenguaje científico. Estas ayudas son del orden de ayuda a la expresión lingüística, pero también son ayudas para acercar a los alumnos al registro científico. Gibbons describe algunas formas mediante las cuales el profesor media en el discurso de sus alumnos, como por ejemplo las siguientes estrategias: *cambiar de modo y reconducción, indicar la necesidad de una reformulación y re contextualizar el conocimiento personal*.

El *cambio de modo y reconducción* es una forma de recapitulación de la maestra, la cuál tiene lugar durante y después del habla de un alumno. Esta forma de habla que opera como un cambio de modo en la conversación consiste en llevar las expresiones de los alumnos al polo de la expresión en el registro formal de la ciencia. Para ello la profesora hace aportaciones referidas a la situación instruccional que el alumno trata de describir, la profesora lo expresa con el alumno de una forma coloquial junto con los otros alumnos, y acto seguido lo pasa al registro formal. El juego entre los enunciados en esta estrategia responde a los significados que están queriendo expresar los alumnos. En esta mutua dependencia, lo que la profesora hace con su discurso es reconducir lo que la alumna aporta (las referencias a la situación y la expresión en lenguaje común) y a continuación extender *formalmente* esos enunciados.

Lo que justamente esta investigadora comenta sobre esta estrategia es que la comprensibilidad (el input adaptado) en esta situación –puesto que son alumnos que están aprendiendo la lengua de la escuela- no equivale a una simplificación del habla de la enseñante sino justamente a todo lo contrario. La comprensibilidad equivale en este caso a un enriquecimiento selectivo del discurso con la intención de negociar el significado desde el marco situacional, con expresiones o lenguaje común, hasta llegar al uso y al reconocimiento de los términos técnicos.

Las otras estrategias discursivas que empleaba la enseñante en la lección eran también formas de mediar y ampliar las aportaciones de los niños. Lo que a menudo hacía la maestra en la secuencia didáctica era *señalar y sugerir a los estudiantes cómo ellos podían reformular* su propia habla cuando hablaban para la clase. La investigadora expone un episodio donde la maestra respondía a la aportación de una alumna indicándole que ella necesita reformular su aportación a fin de ser comprendida por los otros compañeros, y en el mismo episodio, la maestra también hacía aportaciones para que la alumna se acercara a una expresión más apropiada de aquello que pretendía describir. Gibbons insiste en que justamente esta estrategia va en contra de la lógica económica según la cual la enseñante podría haber cerrado el diálogo haciendo una reformulación del habla de la niña. Sin embargo, en este caso, la maestra le traspasa la responsabilidad de la clarificación a la alumna, tratando de ayudarla a estirar su lenguaje negociándolo con ella y obligando a que la alumna sea quien re-ajuste lingüísticamente aquello que ha dicho para el grupo clase. En este caso esta variación al intercambio clásico I-R-F en tres partes implica una adaptación pequeña pero bastante significativa en términos de negociación del significado. La autora insiste en que el beneficio de esta estrategia se pudo ver en el escrito posterior donde los alumnos mejoraron sus elecciones léxico-gramaticales. En el proceso de producción del documento escrito sobre la tarea existía una mayor aceptación por parte de los alumnos del lenguaje empleado y demandado por la maestra.

Otra estrategia discursiva era la de *indicar la necesidad de la reformulación*. En estos casos Gibbons señala que lo que la maestra hace mediante su discurso es reclamar a los alumnos que reformulen nuevamente aquello que han expresado correctamente en lenguaje común o aquello que han expresado de forma indexical en su comunicación con la clase. En estos casos la maestra trata de hacer que usen más el registro científico a la vez que demanda de ellos que hagan lo más explícito posible su discurso.

La última estrategia que describe Gibbons es *recontextualizando el conocimiento personal*, la estrategia consiste en reconvertir el lenguaje común de los alumnos mostrándoles otro uso del lenguaje que les permite unir su entendimiento de lo mismo con formas verbales más abstractas, las cuáles no resultaban tan dependientes del aquí y ahora. Según la autora este proceso se sostiene de forma multimodal, la enseñante va desplazando el diálogo desde enunciados que recogen y re-expresan lo que los alumnos dicen hacia la forma de expresión de la ciencia, en donde ella los introduce recapitulando y organizando en un nuevo contexto “científico” las experiencias aportadas por los alumnos.

Pauline Gibbons concluye de esta investigación que cuando se analiza de forma continua la mediación en la clase con alumnos aprendices de la lengua de la escuela se pueden identificar formas nuevas de discurso instruccional, las cuales son responsables de la creación de puentes lingüísticos entre el lenguaje de los aprendices y el registro lingüístico de destino, en este caso los géneros científicos. La investigadora también señala en el artículo la necesidad de

una posterior investigación que analice cómo los enseñantes median entre el lenguaje de sus estudiantes y las demandas lingüísticas particulares del curriculum escolar.

En Europa, en la última década diversos investigadores desde una perspectiva sociocultural han comenzado a focalizar también su investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas multilingües y multiétnicas (Abreu y Elbers, 2005; Elbers y Haan, 2004, 2005; Moschkovitch, 2002; Pastor, 2005; Vila, 2005; Vila y Siques, 2005)

En el año 2005 aparece publicado en la revista *Intercultural Education* un meta-análisis (Bezemer, Heen, Wal Pastoor, Kroon y Ryen, 2005) comparando dos estudios cualitativos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua escolar en escuelas multilingües en Noruega y Holanda. Los autores comparan estudios de caso sobre la práctica educativa así como cuestiones de política educativa en ambos países. En el artículo no se declaran los presupuestos teóricos que guían las investigaciones que se comparan. Las metodologías empleadas en ambas investigaciones siguen un procedimiento etnográfico. Los datos considerados son grabaciones en audio y video de la prácticas en las clases ordinarias y las clases de soporte lingüístico, notas de campo, entrevistas con los alumnos y los profesores, documentos de las escuelas y resultados de test de rendimiento académico.

El artículo toma en consideración los reportes de investigación de unas 19 sesiones de clase de enseñanza de la lengua escolar para niños pertenecientes a minorías en aulas de soporte lingüístico. Concretamente, comparan dos casos: una clase en Holanda y otra clase en Noruega. Las comparaciones micro nivel se focalizan en comparar grosso modo cómo en ambos casos se ofrecen formas diferentes de soporte para el aprendizaje de la lengua de la escuela a los alumnos minoritarios.

En primer lugar, en la descripción de las aulas de enseñanza de la lengua los autores advierten que las intenciones de enseñanza de la lengua de la escuela siguen criterios y contenidos diferentes en el caso de Holanda y el caso de Noruega. En Noruega, el objetivo de las clases es desarrollar habilidades conversacionales así como tareas de lectura y escritura. En el caso de las aulas en Holanda, en las clases se enseña exclusivamente vocabulario.

Al analizar la comunicación en el aula los investigadores encuentran que existen diferencias entre las prácticas en la clase noruega y la clase holandesa en diferentes sentidos. En el caso del enseñante holandés, que enseña vocabulario, el discurso en clase consiste de manera predominante en secuencias de recitación donde el profesor hace las preguntas, los niños responden a esas preguntas y el profesor ofrece una evaluación a ello. En el caso de la enseñante noruega en el discurso tanto la maestra como los niños toman la palabra iniciando preguntas y hacen evaluaciones en el discurso en clase. Los investigadores interpretan que en la clase de holandés la función atribuida al discurso es fundamentalmente para verbalizar conocimiento académico sobre el lenguaje. En el caso de la clase de la maestra noruega, el discurso sirve también para narrar experiencias personales, para verbalizar las propias concepciones o ideas de los alumnos acerca del mundo así como para discutir sobre ello con los otros compañeros.

Cuando analizan el impacto de las prácticas en las dos clases evidencian que existen ciertas diferencias en la forma en que esas prácticas pueden estar impactando en el aprendizaje de los alumnos. Este hecho lo atribuyen a que las estrategias empleadas por cada profesor son

diferentes. En el caso de un enseñante holandés encuentran que la forma en que el profesor intenta construir conocimiento compartido se relaciona con un procedimiento de instrucción explícita centrada en los elementos y las reglas por las cuales el sistema lingüístico holandés funciona. En esa clase el enseñante no permite a los niños hacer presente su conocimiento lingüístico acerca de sus lenguas familiares. En el caso de la enseñante noruega encuentran que sus interacciones con los niños responden a dos características: no dar por supuesto que los alumnos conocen la lengua que están aprendiendo, y por otro lado, ella permite y acoge las aportaciones en las lenguas del hogar de los niños en las clases.

Los autores concluyen que existen diferencias entre las prácticas de aula entre el caso en Holanda y el caso en Noruega. Consideran que en el caso de aula Holandés lo que sucede es que la enseñanza del flamenco como lengua de la escuela consiste en un aprendizaje formal del lenguaje, descontextualizado, en dónde se reclama un aprendizaje explícitamente intencional por parte de los niños en la clase. Del caso del aula noruego, los autores consideran que el aprendizaje de la lengua de la escuela es planteado de manera informal, basándose en una perspectiva comunicativa sobre el aprendizaje del lenguaje, lo cual se sostiene en una enseñanza de la lengua contextualizada. Los autores añaden que en el caso noruego la enseñanza de la lectoescritura ocurre en tareas de lenguaje formal que son también conducidas por los niños y no sólo por la maestra.

Si bien este meta-análisis admite críticas metodológicas y de orden teórico, su aportación fundamental para nuestro foco de interés es que ilustra que existen diferentes maneras de trabajar cuando se trata de enseñar la lengua de la escuela a alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas. Así mismo, también apunta a dos cuestiones como importantes en la práctica educativa con este alumnado: 1) cómo se trata y se enseña la lengua en las aulas de soporte lingüístico, y por otro lado, 2) que la presencia de la lengua familiar de los alumnos juega algún papel en la mediación educativa cuando se pretende enseñar la lengua de la escuela.

En el contexto Noruego, Lutine de Wal Pastoor (2005) publica un primer artículo sobre un estudio etnográfico en que explora el papel mediador del discurso educativo en la adquisición del noruego en clases multiétnicas en la escuela primaria. Sus primeros hallazgos muestran que la participación exitosa en el discurso en clase no sólo requiere competencia lingüística y cognitiva sino que además también requiere de conocimiento cultural, el cuál a menudo es dado por supuesto en la actividad en clase. Wal Pastoor muestra que existe una discrepancia entre las asunciones implícitas de los enseñantes sobre qué es *conocimiento común* con relación al conocimiento y experiencias previas reales de los alumnos minoritarios, lo cual a menudo imposibilita la construcción conjunta de significados en la actividad instruccional.

En el año 2008 esta misma investigadora (Wal Pastoor, 2008) presenta su tesis doctoral en la universidad de Oslo donde ella describe más ampliamente sus resultados sobre el papel del discurso como mediador en aulas multilingües. La investigación consiste en el seguimiento de un curso académico en la escuela primaria, y el análisis se efectúa por una selección de episodios críticos de las observaciones de 80 lecciones grabadas en audio. Desde una aproximación sociocultural y dialógica ella examina tres cuestiones en las prácticas educativas: *¿Qué cualidades promueven la implicación y la participación de los niños en la clase?, ¿Cómo se crea conocimiento compartido cuando en la clase los niños tienen diferentes procedencias lingüísticas y culturales? ¿Cómo los niños pertenecientes a minorías pueden apropiarse del lenguaje en las disciplinas académicas?*

Wal Pastoor en su tesis ofrece algunas respuestas a estas preguntas. En relación a cómo se promueve la participación y la implicación de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas, esta investigadora describe que ciertas estrategias de andamiaje discursivo pueden incrementar la calidad y la cantidad de las participaciones de los alumnos. Estas estrategias consisten en recursos como: buscar garantizar la atención de los alumnos minoritarios hacia la atención conjunta, buscar la implicación conjunta en las actividades en la clase, llevar a cabo una práctica dialógica de preguntas y respuestas, y ofrecer soporte afectivo a los alumnos en las tareas escolares.

Cuando examina las grabaciones y las observaciones de campo Wal Pastoor identifica además dificultades recurrentes en el proceso de construcción de conocimiento compartido. En este sentido, Wal Pastoor expone que una fuente de conflicto presente es el conocimiento cultural “por supuesto” por parte de los enseñantes. En relación a este problema ella señala como un ventajoso recurso el discurso dialógicamente organizado. Para esta investigadora, esta forma de habla abre camino a las contribuciones de los niños, ofreciendo la posibilidad para los alumnos minoritarios de relacionar nuevo conocimiento y conocimiento previo.

Al preguntarse sobre la apropiación de la lengua en las diferentes áreas curriculares, Wal Pastoor describe que los niños pertenecientes a minorías etnolingüísticas tienen problemas en la resolución de problemas matemáticos debido a que el vocabulario está basado en conceptos de cada día, los cuales pueden ser ambiguos o no familiares para esos alumnos. La investigadora expone que los niños que están aprendiendo la lengua escolar necesitan ayudarse por otros alumnos, para que les puedan ayudar con el discurso matemático.

Wal Pastoor concluye que las aulas multilingües implican demandas importantes tanto para los niños como para los educadores. Ella enfatiza como hallazgos de su investigación: la importancia de hacer explícitas las premisas sobre lo que se está dando por supuesto en el conocimiento que la clase está construyendo. También insiste en que se requiere repensar y redefinir las prácticas instruccionales con el objetivo de crear múltiples vías de negociación del significado e incluir las voces de los niños diversos. A su parecer, ello implica expandir el repertorio instruccional y reforzar la función dialógica en el discurso en la clase.

En Catalunya, Siqués y Vila (2007) describen un estudio etnográfico realizado en un aula multilingüe perteneciente a un centro escolar con mayoría de alumnado de origen extranjero. Los investigadores realizan un estudio etnográfico longitudinal durante dos años dando seguimiento a un grupo clase de enseñanza primaria. Acompañan sus observaciones con grabaciones en video y audio, notas de campo y entrevistas con enseñantes. En la escuela que realizan sus observaciones la lengua de las actividades de enseñanza y aprendizaje es el catalán, y el castellano se enseña como asignatura a partir del segundo curso de primaria.

Estos investigadores analizan algunos de los mecanismos de negociación del significado que se producen en la clase, especialmente la elaboración del marco de referencia social en las actividades de enseñanza aprendizaje. Siqués y Vila (2007) enfatizan la necesidad del uso de formas discursivas dialógicas que ofrezcan oportunidades a los niños con menor dominio de la lengua de la escuela para negociar el significado de los referentes en la actividad conjunta en la clase, de manera que puedan hacer uso de cualquier tipo de sus recursos semióticos disponibles incluso cuando éstos no sean enunciados verbales.

Los autores también analizan el uso de la lengua familiar del alumnado y el aprendizaje de la lengua vehicular. Su interés se centra en conocer hasta qué punto y de qué modo las lenguas familiares de los alumnos y las alumnas extranjeros están presentes en el contexto escolar. Los investigadores concluyen que no basta con que se reconozca en la práctica educativa la lengua familiar del alumnado inmigrante como fuente de desarrollo lingüístico, personal e identitario, sino que además es necesario que el profesorado utilice ese conocimiento lingüístico -que los alumnos poseen en sus lenguas familiares- para promover el conocimiento de la lengua escolar.

Gordon Wells y Mari Haneda (2009) en un artículo presentado recientemente en la revista *Cultura y Educación* exploran el valor de la indagación dialógica para la apropiación de la lengua de instrucción por parte de los aprendices de la lengua de instrucción en aulas multilingües. Estos investigadores presentan la triangulación de tres episodios de interacción instruccional con tres alumnos con diferentes niveles de dominio de la lengua de la escuela, un caso con un niño hispano en la escuela en Estados Unidos y dos niñas chinas a su llegada a Canadá. Para ello, Wells y Haneda analizan algunos eventos críticos en las clases, relacionados con el progreso en el uso del inglés como lengua de instrucción por parte de esos alumnos.

Los autores denominan como prácticas dialógicas a formatos de conversación más tendentes a elicitar respuesta en el interlocutor. A su parecer, la dominancia de esta función en el habla sirve para generar nuevos significados y funciona como un recurso de pensamiento en común. En la discusión y comparación de los casos presentados en su artículo estos investigadores exponen que el éxito de las interacciones reside en que se de una orientación a la indagación y su interacción dialógica asociada permitiendo que los alumnos de L2 se vean envueltos en actividades prácticas que se pueden desarrollar a lo largo del tiempo con independencia de su nivel de dominio de la lengua de instrucción. A ello añaden que los tres casos descritos son además exitosos debido al clima emocional positivo en la clase: los alumnos no tienen miedo de hacer errores lingüísticos porque saben que su aportación es reconocida y valorada en la conversación. Ello parece repercutir positivamente en la mejora del dominio de la lengua de instrucción de los niños y en sus identidades como usuarios del inglés.

Wells y Haneda reclaman dos cuestiones fundamentales sobre el valor del habla dialógica como recurso pedagógico con alumnos aprendices de la lengua escolar. Por una parte, que las prácticas discursivas dialógicas son prácticas beneficiosas para la mejora del dominio de la lengua de la escuela. Y la segunda cuestión es que estas prácticas precisan darse en el marco de comunidades de indagación, que puedan dar sentido y una orientación auténtica a tales prácticas. Estos autores enfatizan que las comunidades de indagación ofrecen condiciones óptimas para el desarrollo de dominio en la L2 porque los profesores promueven en los estudiantes curiosidad intelectual, participación como agentes, y un uso interactivo del lenguaje no ceñido a las secuencias estrechas de recitación clásicas donde las oportunidades de co-significación son más reducidas para los alumnos.

Las reflexiones planteadas en este artículo se basan en una selección particular de episodios instruccionales cuya descripción pretende ser ilustrativa. Si bien a nivel metodológico entendemos que es frágil porque los autores no exponen los criterios por los cuales los episodios fueron seleccionados, su aportación nos parece de interés en lo que se refiere a la reflexión sobre las características del discurso educacional.

A nuestro parecer, lo que Wells y Haneda plantean como cuestión de gran interés es que las características de las prácticas discursivas permiten y crean las oportunidades para el aprendizaje escolar y el aprendizaje de la lengua para los alumnos inmigrantes. Sin embargo, lo que no se llega a describir en este artículo es cómo las interacciones descritas forman parte del conjunto de las interacciones con el grupo clase en las que los alumnos inmigrantes estaban participando. Por otra parte, en el artículo tampoco se ofrece información acerca de cómo lo que se negocia en los extractos seleccionados forma parte de intercambios propios del contenido y el tipo de tarea escolar en las cuáles se ven envueltos los alumnos. Ésta nos parece una cuestión de especial interés si se pretende mostrar el aprovechamiento instruccional que los alumnos pueden hacer de este tipo de prácticas discursivas.

En España, Gisela Coria (2010) presenta una investigación etnográfica en la que toma como foco de estudio de los mecanismos discursivos que permiten el establecimiento de la intersubjetividad en un aula multilingüe. Desde una aproximación sociocultural analiza cuáles son las características de los intercambios comunicativos y las estrategias discursivas que utilizan los interlocutores en clases de matemáticas, lengua y conocimiento del medio en un aula de sexto curso de primaria. La investigadora observa 2 días consecutivos a la semana durante 11 semanas la actividad instruccional en varias clases, recoge videgrabaciones de las sesiones de clase y notas de campo sobre el desarrollo de las tareas instruccionales que se desarrollan en las clases.

El análisis del discurso se efectúa sobre 22 sesiones de clase de matemáticas, 11 clases de lengua, 11 clases de conocimiento medio y 11 clases de compensación en lengua. Sus resultados muestran que existe un predominio en la conversación de las aportaciones de los profesores sobre las aportaciones de los alumnos. En el análisis de las interacciones en clase identifica un conjunto de diferentes patrones discursivos recurrentes que son empleados por los profesores y los alumnos para establecer intersubjetividad entorno las tareas de enseñanza-aprendizaje en la clase. Coria señala que tales estrategias son fundamentalmente puestas en marcha por los enseñantes, pero que también son asumidas por los alumnos en un menor grado. Las estrategias que describe son las siguientes:

Apoyo no verbal: El docente y en ocasiones el alumnado utilizan recursos paralingüísticos (gestos, movimientos, lenguaje mímico, etc.) o expresiones deícticas con elementos del contexto inmediato (objetos, mapas, imágenes, etc.) para dar cuenta de un contenido escolar, generalmente, como complemento del lenguaje verbal.

Ayuda compañero/a: A demanda del docente, y en ocasiones por cuenta propia, un compañero colabora con otro o con el grupo en la adquisición de un contenido o en el desarrollo de una tarea escolar.

Ayuda lengua vehicular: El docente emite ayudas en la lengua de la escuela para hacer más comprensible su discurso o para facilitar al alumno la designación de una palabra o la construcción de una oración sintáctica y semánticamente correcta.

Construcción conjunta definición: Dos o más interlocutores construyen conjuntamente una definición acerca de un término.

Contextualización término/expresión: El docente, y en ocasiones el alumnado, contextualizan un término o expresión para dar cuenta de su sentido, algunas veces haciendo referencia a su contenido a través de ejemplos.

Contra-argumentación: El docente explica por qué es incorrecto un planteamiento propuesto sobre un contenido escolar y a continuación él o algún alumno plantea la alternativa correcta.

Lenguaje común: El docente emplea o solicita un lenguaje común asequible al alumnado en el tratamiento de un contenido escolar para propiciar el establecimiento de la comunicación.

Marco cultural de referencia: El docente y en ocasiones los alumnos extranjeros hacen referencia a vivencias, experiencias o conocimientos que, por el hecho de formar parte de la cultura aprehendida en el país de origen, se da por supuesto que dicho alumnado posee.

Marco específico de referencia: El docente y en ocasiones el alumnado aluden a vivencias, experiencias o conocimientos que, por el hecho de haber sido objeto de trabajo en actividades escolares previas, se da por supuesto que los interlocutores comprenden o comparten.

Marco social de referencia: El docente y en ocasiones el alumnado aluden a vivencias, experiencias o conocimientos que, por el hecho de formar parte de un mismo entorno social, se da por supuesto que los interlocutores comprenden o comparten.

Marco social inmediato de referencia: El docente y en ocasiones el alumnado hacen referencia a vivencias, elementos o participantes del entorno escolar y del aula que, por el hecho de formar parte del mismo contexto, se da por supuesto que los interlocutores conocen.

Recapitulación: El docente resume o subraya emisiones manifestadas previamente para llamar y dirigir la atención sobre determinados aspectos significativos relacionados con contenidos o tareas escolares.

Reformulación/Profundización aportación: El docente retoma las aportaciones o interrogaciones emitidas por los alumnos reformulándolas, ampliándolas o profundizando sobre ellas, creando, de esta manera, conocimiento compartido.

Las estrategias más frecuentes a lo largo de 12 sesiones de clase analizadas fueron la reformulación-profundización sobre las aportaciones de los alumnos (18%), la contextualización de los términos expresiones empleados (13%), la contra-argumentación (10%) y la ayuda a la lengua vehicular (12%). De entre estas categorías de discurso identificadas, la autora considera de importancia diferenciar como estrategias propias del contexto del aula heterogénea lingüísticamente las siguientes estrategias: *Ayuda compañero/a*, *Ayuda lengua vehicular*, *Construcción conjunta definición*, *Contextualización término/expresión*, *Marco cultural de referencia* y *Marco social inmediato de referencia*.

Al comparar entre los diferentes contenidos de las clases, la investigadora encuentra que en función del contenido de enseñanza de que se trate la frecuencia de aparición de las diferentes estrategias resulta diferencial. De tal forma que, por ejemplo, en las clases de matemáticas la media de aparición de las trece estrategias discursivas descritas es de 4,5 veces por sesión; en contraste con la clase de compensación de lengua, donde la presencia de estrategias discursivas es mucho mayor, llegando a ser de unas 11 estrategias por cada sesión.

La investigadora explica que tales diferencias en la frecuencia de aparición se derivan de las características propias de las tareas que se realizan en cada contenido curricular.

Coria (2010) en la discusión y conclusión de los resultados enfatiza que ciertos aspectos de las estrategias discursivas identificadas son relevantes en tanto que permiten compartir saberes y construir conocimiento entre los participantes. Las estrategias apuntan a ciertos elementos clave de las prácticas en aulas multilingües: la participación inclusiva del alumnado inmigrante en la actividad discursiva en el aula, el reconocimiento y empleo de los saberes del alumnado inmigrante, el apoyo entre los compañeros como fuente de aprendizaje escolar, el empleo de marcos de referencia comunes y la importancia de que el lenguaje del profesor cree puentes entre el lenguaje coloquial y el académico en las diferentes materias curriculares. Por último, la investigadora concluye que es preciso una mayor investigación acerca de las estrategias discursivas específicamente relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua de la escuela, como contenido particular de enseñanza.

Esta investigación constituye uno de los primeros trabajos realizados en España sobre el discurso como mediador en el aula multilingüe y multicultural. Su protocolo de recogida de datos se asemeja al de Lutine Wal Pastoor (2008) en Noruega, si bien su categorización del discurso es más pormenorizada, Coria (2010) nos ofrece una mayor descripción acerca del uso de diferentes estrategias discursivas empleadas en la clase multilingüe. Por otra parte, este trabajo reclama explícitamente la ideosincrasia del discurso educacional en el aula multilingüe gracias a que distingue entre estrategias ya documentadas por la literatura previa respecto de otras estrategias discursivas, las cuáles aparecen diferencialmente en el contexto de las aulas multilingües. En este sentido, entendemos que este trabajo supone un avance importante en una dimensión comparativa.

Por otra parte, la investigación realizada por Coria (2010) deja abiertos ciertos interrogantes en el nivel local, como por ejemplo la relación entre las estrategias discursivas empleadas por los enseñantes y el contenido específico de enseñanza. Las descripciones que Coria ofrece sobre las estrategias discursivas que emplean los enseñantes en el aula multilingüe tan sólo son descritas de manera general, sin mostrar la relación observada entre estas estrategias discursivas y la especificidad de las tareas y el contenido de enseñanza. Este problema también aparece en otras de las investigaciones sobre la práctica educativa en aulas multilingües. Por ejemplo, es semejante el problema que plantean las descripciones Kelleen Toohey (2000), quién tampoco delimita si existe alguna relación entre contenido instruccional y prácticas discursivas de los enseñantes en el aula multilingüe. Coria (2010), por su parte avanza algo más, exponiendo ciertos indicios en su descripción del discurso y señala que existen diferencias especialmente cuantitativas entre los diferentes contenidos. Sin embargo, la investigadora no desarrolla más esta cuestión, quedando sin caracterizarse la posible relación entre las estrategias discursivas y el contenido curricular específico en que estas estrategias discursivas aparecen.

Con todo, el avance realizado en este trabajo es sin duda sustantivo. A nuestro juicio, Coria (2010) provee una rica información de la globalidad discursiva así como también nos informa de la presencia de nuevas formas de habla en el aula multilingüe, las cuáles se vinculan con la potencialidad inclusiva de la práctica educativa con el alumnado inmigrante.

A modo de resumen sobre el estudio del discurso educacional en aulas multilingües, podemos decir que las investigaciones ponen de manifiesto cuatro cuestiones fundamentales:

- *La relación entre práctica educativa y oportunidades diferenciales para el alumnado en la actividad escolar.* Tal y como Toohey (2000) manifiesta, las prácticas educativas cuando no son sensibles a la condición lingüística y cultural de los sujetos pueden derivar en falta de oportunidades para aprender la lengua y el currículum.
- *La ayuda educativa es diferente en función del contenido de enseñanza.* La investigación en aulas multilingües evidencia que las estrategias discursivas que emplean los enseñantes se relacionan con ayudas específicas al uso del lenguaje para cada área curricular. Tales ayudas pedagógicas se vinculan a las dificultades que los alumnos tienen en cada área curricular para emplear el lenguaje en ese contexto particular. Gibbons (2005) y Pastoor (2005, 2008) ilustran esta cuestión en las prácticas discursivas que se producen en las clases de ciencias físico-naturales y matemáticas.
- *La presencia y uso de la lengua del alumnado adquiere un valor especial en la actividad pedagógica.* Las investigaciones muestran que el uso y presencia de la lengua del hogar del alumnado permite a los enseñantes crear puentes entre los diferentes conocimientos lingüísticos de sus alumnos en el marco de las actividades escolares (Coria, 2010; Vila y Siques, 2007).
- *El proceso de negociación del significado en las tareas instruccionales implica de manera especial la reconsideración de lo que se entiende como “por supuesto” para el alumnado.* El éxito de la ayuda del enseñante se asocia con la generación y establecimiento de marcos de referencia sociales y culturales comunes con los alumnos. Las observaciones realizadas por Vila y Siqués (2007), Pastoor (2005, 2008) y Coria (2010) apoyan esta idea. Estas investigaciones señalan la necesidad de que la actividad educativa sea atenta a los marcos de referencia que el enseñante considera o emplea como *por supuestos* con sus alumnos en la actividad instruccional, de ello depende especialmente la comprensión y el seguimiento mutuo entre alumnado y enseñante.

De esta forma, el conjunto de las investigaciones revisadas nos muestra cómo la diversidad etnolingüística del alumnado mantiene una estrecha relación con las formas de ayuda pedagógica que los enseñantes despliegan en el desarrollo de las actividades escolares. Podemos decir que los trabajos presentados por Toohey (2000), Gibbons(2005), Pastoor (2005, 2008), Vila y Siqués (2007) y Coria (2010) evidencian estrategias y formas del habla educacional distintivas en aulas multilingües así como también nos advierten de ciertas problemáticas interactivas propias de tales contextos.

Sobre la base de estas investigaciones, nos gustaría señalar dos cuestiones sobre las cuáles todavía carecemos de conocimiento en lo referente a la comprensión de la práctica educativa en este tipo de contextos. La primera de estas cuestiones, ya ha sido mencionada anteriormente, y se refiere a la función y las características del discurso educacional como mediador en el aprendizaje de cada uno de los diferentes contenidos curriculares. La otra cuestión -de no menor importancia- se refiere a la práctica inexistencia de conocimiento científico acerca de cómo la práctica educativa puede desarrollarse atendiendo a la diversidad

de niveles de conocimiento de la lengua de instrucción que tienen los alumnos participantes en la actividad escolar. De esta segunda cuestión hablaremos más tarde. Primeramente vamos a detenernos en la cuestión de las diferencias en la ayuda pedagógica entre los diferentes contenidos curriculares.

La cuestión del contenido no parece nada desdeñable, especialmente si consideramos los indicios aportados por la investigación sobre el discurso educacional. De una manera especial, los investigadores que trabajan desde aproximaciones socioculturales plantean que la enseñanza de cada materia curricular parece llevar consigo el desarrollo de actividades y formas de discurso ideosincráticas y propias de cada contenido de enseñanza en particular (Lemke, 1990; Williams, 2009).

Algunas de las investigaciones que hemos descrito revelan ciertos datos a propósito de la cuestión del contenido en aulas multilingües con alumnado inmigrante. Por ejemplo, Pastoor (2005, 2008) y Coria (2010) apuntan en esta dirección, al describir en sus resultados algunas diferencias entre contenidos. Pastoor (2005) plantea el problema del aprendizaje de las matemáticas, y describe algunos problemas en las clases de matemáticas derivados del empleo de ciertos marcos sociales de referencia, lo cuál supone una barrera para la comprensión del alumnado perteneciente a minorías etnolingüísticas. Coria (2010) en su investigación en aulas españolas plurilingües encuentra diferencias cuantitativas en el uso de estrategias discursivas por parte de los enseñantes en función de los diferentes contenidos curriculares observados.

Estos son algunos de los primeros avances en esta dirección. Sin embargo estos resultados se quedan en el nivel más general de descripción sobre la ayuda educativa en relación con lo que se refiere al contenido curricular. Una excepción es el trabajo de Pauline Gibbons (2003), quién intenta caracterizar con mayor detalle la cuestión del contenido curricular en sus observaciones sobre la mediación pedagógica en una clase de ciencias. El resto de las investigaciones sobre la práctica educativa en aulas multilingües podríamos decir que clarifican escasamente las formas del habla educacional como parte del proceso particular de enseñanza en un determinado contenido curricular. Esto hace difícil llegar a establecer conclusiones sobre las ayudas específicas que se despliegan en cada uno de los diferentes contenidos curriculares.

Particularmente la lengua representa un contenido fundamental que sigue sin recibir una debida atención en la investigación en aulas que reciben alumnado inmigrante. Parece claro que el dominio de la lengua de la escuela es un elemento clave en el éxito escolar del alumnado inmigrante. Sin embargo esta certeza no parece traducirse en mayor investigación educativa y psicológica acerca de la enseñanza de la lengua en este tipo de contextos.

En Europa, el trabajo presentado por Bezemer, Heen, Wal Pastoor, Kroon y Ryen (2005) en la revista *Intercultural Education* representa una primera aportación a propósito de la lengua como contenido de enseñanza con alumnado inmigrante. Como ya hemos descrito, Bezemer, Heen, Wal Pastoor, Kroon y Ryen (2005) comparan la práctica educativa en dos aulas de soporte lingüístico para alumnos inmigrantes multilingües en Holanda y en Noruega. Sus resultados ilustran que existen diferentes maneras de trabajar cuando se pretende enseñar la lengua de la escuela a alumnos inmigrantes pertenecientes a minorías lingüísticas. Estos autores al realizar comparaciones entre casos describen diferencias a grosso modo en la práctica educativa para dos aulas diferentes analizadas. Por ejemplo, describen que en una clase

holandesa de soporte lingüístico la enseñanza de la lengua está casi exclusivamente centrada en la enseñanza de conocimiento formal de la lengua flamenca. En cambio, en el caso de una clase noruega la enseñanza de la lengua está más basada en una práctica educativa basada en un enfoque comunicativo, haciendo uso de una mayor diversidad de tareas. En la clase noruega, además de la diversidad de tareas, la maestra ofrece a los alumnos más ocasiones de participar y hablar de sus experiencias fuera del aula para aprender y practicar en la lengua de la escuela.

También otras investigaciones realizadas en nuestro contexto más cercano llaman la atención sobre la especificidad de la lengua como contenido de enseñanza con alumnado inmigrante. En el estudio piloto de esta tesis (Rodríguez, 2007), basándonos en observaciones realizadas en una escuela primaria en Catalunya, planteamos la necesidad de investigar diferentes contenidos de enseñanza. Hicimos esta propuesta después de haber realizado un gran número de observaciones e identificar que existían diferencias en las estrategias discursivas empleadas por los enseñantes en los diferentes contenidos curriculares. Concretamente, señalamos que en las clases de lengua era frecuente que la enseñante empleara una gran cantidad de referencias metalingüísticas y propusiera una negociación continuada sobre el léxico en las tareas que se compartían, lo cuál era sustancialmente diferente de lo que se podía apreciar en otros contenidos como las matemáticas.

Por su parte, Gisela Coria (2010), con un análisis más sistemático sobre el discurso docente, apunta en los resultados de su trabajo que la enseñanza de la lengua en un aula de soporte lingüístico remite a una mayor cantidad en el uso de estrategias discursivas por parte de la enseñante.

Todo este conjunto de primeros trabajos nos conduce a sostener la idea de la diferencialidad de los mecanismos que subyacen a la enseñanza-aprendizaje de la lengua. A nuestro juicio, sólo podemos decir que estamos todavía frente a la pregunta, porque datos como los aportados por Coria (2010), Bezemer, Heen, Wal Pastoor, Kroon y Ryen (2005) y por Rodríguez (2007) aún no nos permiten caracterizar la especificidad de las ayudas pedagógicas responsables del aprendizaje de la lengua de la escuela en contextos de elevada diversidad lingüística.

Considerando lo anterior, parece conveniente un tipo de investigación más focalizada que nos ayude a profundizar más en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, que nos pueda ayudar a entender mejor en qué sentido este contenido plantea ciertas dificultades para los alumnos, asociándose con determinadas formas de mediación pedagógica. Cummins (2003) o Potowski (2007) sugieren que si la investigación fuera más enfocada en esta dirección, entonces probablemente podríamos trascender los datos generales y conocer mejor la especificidad de las ayudas instruccionales que hacen posible que el alumnado inmigrante pueda apropiarse de la lengua de la escuela en sus diferentes dominios.

Nuestra segunda cuestión se refiere a la práctica inexistencia de investigación que examine la relación entre la ayuda educativa y las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela que tienen los alumnos dentro de un mismo grupo clase. Como hemos adelantado, el problema del conocimiento de la lengua de la escuela es explícitamente planteado por Vila, Siqués y Roig (2006). Estos investigadores tras una investigación etnográfica en una escuela de enseñanza primaria enfatizan que el cambio para la práctica educativa en las escuelas en Catalunya no se deriva en sí mismo del aumento en la diversidad lingüística de los alumnos. En

discrepancia con esa creencia común, estos autores ponen el acento en que el problema crucial surge de las dificultades para el trabajo pedagógico derivadas del hecho de que en el aula participan alumnos con diferencias importantes en conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza. Por tanto, los autores expresan la necesidad de dejar de llamar la atención sobre la diversidad de lenguas que conoce el alumnado, y atender más a la diversidad de conocimiento de la lengua de la escuela por parte del alumnado, lo cuál es lo que hace que el trabajo instruccional sea cualitativamente diferente.

Vila y Siqués (2006) ilustran este problema en un artículo de investigación describiendo un ejemplo de práctica educativa en una aula con un gran número de alumnos inmigrantes. Estos investigadores evidencian cómo la maestra negocia el significado con sus alumnos atendiendo a las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos participantes del diálogo. En el episodio de interacción pedagógica descrito los investigadores muestran cómo la maestra salva las barreras comunicativas mediante el uso de diferentes recursos que le permiten establecer intersubjetividad con esos alumnos acerca del significado de las referencias que comparten en la tarea.

A este respecto también son interesantes las aportaciones de Kelleen Toohey (2000). Toohey (2000), quién igualmente basándose en observaciones etnográficas en un aula de educación primaria, muestra y denuncia que los alumnos debido a su condición etnolingüística –alumnos inmigrantes aprendices de la lengua de la escuela- pueden estar siendo expuestos a condiciones de participación, negociación y apropiación diferenciales dentro de las actividades escolares. La investigadora caracteriza especialmente las problemáticas surgidas en los tradicionales segmentos de recitación en la clase, en los cuáles los alumnos minoritarios van progresivamente perdiendo oportunidades para participar y negociar el significado en la actividad compartida. Así Toohey (2000) muestra cómo las prácticas discursivas planteadas por los enseñantes pueden impedir o dificultar el aprendizaje del alumnado inmigrante que tiene menor conocimiento de la lengua de la escuela en relación con sus compañeros.

De esta forma, parece claro que las diferencias en el dominio de la lengua escolar marcan el tipo de práctica educativa que se desarrolla en el aula. Y también parece claro que la ayuda educativa puede responder tanto facilitando como también dificultando las oportunidades de aprendizaje de los alumnos aprendices de la lengua de la escuela. Comprender esta cuestión nos lleva a preguntarnos sobre cómo examinar si la ayuda pedagógica resulta sensible y ajustada a la diversidad de las condiciones lingüísticas de sus interlocutores. Las siguientes páginas trataremos de desarrollar algo más esta cuestión desde un punto de vista conceptual.

En respuesta al estado de los estudios de la práctica educativa en contextos de diversidad etnolingüística, nuestra tesis sobre la práctica educativa persigue aportar nuevo conocimiento en relación a las dos cuestiones anteriormente trazadas. En primer lugar, pretendemos examinar la práctica educativa en un aula de acogida lingüística con el objetivo de identificar estrategias discursivas y recursos semióticos empleados para construir significado entorno al contenido específico de la lengua catalana con los alumnos inmigrantes de reciente incorporación. Y en segundo lugar, buscamos además examinar los recursos por medio de los cuáles la maestra logra ajustarse a las diferencias en conocimiento de la lengua escolar de sus alumnos en las tareas de aprendizaje de la lengua.

A continuación, antes de presentar el estudio empírico que hemos realizado, proponemos un breve apunte teórico, con la intención de explicitar algunas reflexiones teóricas en base a las cuales hemos analizado práctica educativa en el aula de acogida lingüística. Concretamente, la función de esta nota teórica es situar: *qué entendemos por negociación del significado en la actividad instruccional, qué relación de roles complementarios se establece entre alumnos y enseñante, qué dinámicas subyacen a este proceso, y bajo qué presupuestos teóricos tomamos en consideración la mediación del enseñante con el grupo.*

La co-construcción del significado en las actividades escolares: un apunte teórico

En este apartado trataremos de mostrar las bases teóricas desde las cuáles fundamentamos nuestro análisis del discurso y la acción entre la maestra y los alumnos en las tareas de aprendizaje de la lengua. Hasta este punto del texto hemos descrito diferentes investigaciones y cuestiones de interés sobre la práctica educativa en aulas ordinarias y aulas que reciben alumnado inmigrante multilingüe. En su mayoría, las investigaciones descritas responden al factor común de mostrar cómo el discurso educativo cumple o deja de cumplir una función en el aprendizaje del alumnado. A continuación trataremos de dar un paso adelante situando nuestro problema de estudio desde un punto de vista conceptual.

Al estudiar los procesos de construcción compartida del significado estamos interesados por el estudio de la educación tal y como lo refieren Cubero e Ignacio (2011):

We define education as a process of communication consisting of the development of mental context, shared term of reference and forms of talk. Through these things educational discourse acquires meaning and sense for the participants. It becomes both one's personal meaning and a more general discourse.

Asumiendo esta perspectiva, ciertas atenciones son de utilidad para comprender cómo un enseñante y sus alumnos negocian el significado en las tareas escolares. Ciertamente, debemos decir que no es la intención de estas páginas un desarrollo extenso de la cuestión del estudio y la conceptualización de la intersubjetividad en la actividad escolar. Ello requeriría una exposición mucho más extensa, lo cuál queda fuera de los objetivos de este trabajo de investigación.

En este caso, nuestro interés está mucho más centrado en ofrecer un conocimiento relevante sobre la mediación educativa en un contexto diverso lingüísticamente, y no tanto, en discutir propiamente la conceptualización de los procesos estudiados. Así pues tratamos de poner en conocimiento del lector aquellas ideas fundamentales en base a las cuáles analizamos la comunicación en el aula, haciendo un reconocimiento explícito de las tensiones y dinámicas implicadas en el proceso de construcción compartida del significado entre enseñante y alumnado.

La actividad como contexto

Edwards y Mercer (1988) apuntan que el discurso educativo tiene mucho que ver con cómo se crea y establece un contexto mental compartido, lo que se puede entender como el

proceso de construcción de un marco de referencia común en la tarea escolar. Por su parte, Clotilde Montecorvo (1992) y César Coll et als. (1992) enfatizan que en el aula los componentes locales y globales del discurso interactúan de una forma compleja justamente por la orientación que mueve este proceso. Recogiendo las propuestas de la teoría de la actividad de Leontiev estos autores insisten en que la combinación en el análisis entre el nivel molar y el nivel local es lo que nos permite llegar a comprender qué objetivos dan sentido y orientan la actividad conjunta, y a la vez, comprender cómo determinados movimientos conversacionales y acciones compartidas contribuyen a implantar o transformar esos objetivos en la actividad conjunta.

Dado que nos interesa conocer cómo los alumnos aprenden la lengua de la escuela gracias a la influencia educativa ejercida por su maestra, entonces nos conviene poder identificar en el discurso aquello que lo convierte en un instrumento para crear un contexto de actividad, un marco específico para unos objetivos particulares, el cuál sea relacionado a la vez que diferenciado de otros marcos de referencia que los alumnos y el enseñante puedan asumir.

En este sentido, Van Oers (1998) hace una crítica a muchos estudios sobre el discurso educacional que hablan sobre el discurso y el contexto sin valorar qué es exactamente “el contexto” que necesitamos comprender. Para este investigador “el contexto” que nos debería interesar, si queremos comprender la mediación pedagógica, es a propósito de qué fines particulares sirve el diálogo en el desarrollo de la actividad escolar.

Van Oers (1998) señala que para comprender cómo se comparte el significado en la actividad instruccional es preciso visibilizar cómo la comunicación es una forma particular de contextualización, de crear significados *sobre* y *en* una actividad. Para ello él propone atender especialmente a cómo se crea restricción y continuidad en los significados compartidos en las tareas escolares. Este autor insiste en que lo que aquí cuenta como contexto depende de cómo la situación es interpretada en términos de la actividad que se lleva a cabo conjuntamente. El contexto instruccional requiere ser continuamente re-construido por los agentes en la actividad, quiénes mediante el diálogo y la acción determinan sus objetivos particulares, examinan sus experiencias previas, encuentran significados disponibles, exploran acciones que hacen sentido, para llegar a alcanzar ciertos objetivos buscados o propuestos.

Van Oers insiste, como también lo hacen Edwards y Mercer, (1988) o Williams (2002), en que las tareas instruccionales no son contextos *per se* sino que necesitan ser construídas como tales contextos mediante la comunicación. Por ello, el discurso, especialmente desde la perspectiva del enseñante, se alimenta en una búsqueda de coherencia y restricción en los significados que pretende compartir con los alumnos. De tal manera que el discurso educacional se mueve hacia la restricción porque lo que se busca es hacer aparecer nuevos significados, que sirvan para caracterizar o delimitar esa situación en términos de lo que podría o debería suceder o decirse allí; y al mismo tiempo busca excluir interpretaciones alternativas para los modos de acción implicados en esa actividad.

El matiz conceptual propuesto por este autor nos parece interesante porque ayuda a comprender “interpsicológicamente” la propia especificidad de la forma de co-construcción del significado en la cuál los participantes se ven implicados. Edwards y Mercer insisten sobre la noción de continuidad (Mercer, 2000), y comentan que uno de los recursos para hacer posible que los alumnos atribuyan continuidad a los significados es referirse frecuentemente a

otras experiencias escolares compartidas. A este respecto Van Oers añade a esta idea del desplazamiento contextual que la restricción es así mismo fundamental en el diálogo compartido. Porque cada tarea implica una cierta restricción acerca de qué y cómo hablar, sin que ello signifique sólo hablar acerca de la tarea foco.

Delimitar el significado de una manera conjunta también implica la negociación y la exploración de interpretaciones y referencias. Restringir el significado no significa reducir el significado o *monologizarlo*, tal y como advierte Werscht (1993) al hablar sobre las formas del discurso en el contexto escolar. La negociación del significado en las tareas escolares resulta de la tensión necesaria entre lo multívoco y lo unívoco, entre lo que podría significar y lo que sólo puede significar en un “aquí” y “ahora” particular. Así el proceso comunicativo que se establece consiste en emplear procedimientos por los cuales ciertas formas de significación y ciertos significados sean privilegiados al ponerse en relación con otros posibles.

Van Oers añade en su propuesta que no es en sí mismo importante el contexto físico dónde se produce el discurso, sino cómo ese discurso se convierte en un tipo de contextualización para el discurso y la acción compartida, orientándose a ciertos objetivos instruccionales particulares, los cuáles tienen sentido dentro de ciertos marcos institucionales. Así, la comunicación que comparten el enseñante y los alumnos en las tareas escolares remite a cómo hacen presentes significados alternativos, así cómo también privilegian ciertos de entre estos significados, estableciendo ciertas reglas para operar con ellos y ciertas relaciones de estos significados con otros reconocibles por los participantes.

En consecuencia, parece que la forma en que los enseñantes alcanzan una cierta definición común con los alumnos en las actividades escolares depende de una dinámica comunicativa no pre-establecida por el contexto físico en que se encuentran. Esta dinámica se relaciona especialmente con las intenciones y objetivos propios de las actividades escolares que comparten. En este sentido nosotros estamos interesados en identificar cómo el discurso educacional adquiere ciertas características funcionales en el curso del logro de los objetivos instruccionales con el alumnado. Para ello entendemos que es también preciso atender a cómo este discurso permite la consideración y re-consideración de los significados alternativos para los alumnos, de sus otras interpretaciones posibles, las cuáles van emergiendo en el curso de la actividad escolar.

La intersubjetividad como coordinación de las contribuciones individuales a la actividad conjunta

Como hemos adelantado al presentar la perspectiva socioconstructivista (Coll et al. 1992), el foco del análisis para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere comprender la mutua articulación de los participantes en el triángulo interactivo. Esta conceptualización permite llegar a comprender cómo la actividad que desarrollan conjuntamente acaba mediando el aprendizaje particular de los alumnos.

El estudio en particular del mecanismo de co-construcción progresiva de sistemas de significados compartidos nos coloca en la necesidad de adoptar una cierta aproximación acerca de cómo los participantes se encuentran *dialogando* en la actividad conjunta, acerca de qué

sentido tienen para nosotros, como analistas, el conjunto de los intercambios comunicativos que los participantes llevan a término.

Nos parece que un punto de interés, para comprender la dinámica discursiva en la que están inmersos los participantes, es visibilizar cómo la negociación de lo que dicen y hacen los participantes trasciende los acuerdos o desacuerdos en sus interacciones locales, y se desarrolla más en relación con la globalidad de la actividad sociocultural que comparten. Eugene Matusov (1996) insiste en que el establecimiento de la intersubjetividad responde al hecho de que los participantes son parte de una “organización coordinada”, incluso a pesar de que puedan no tener un mismo punto de vista, prácticas o experiencias y objetivos semejantes en esa actividad compartida.

Matusov (1996) defiende que el establecimiento y mantenimiento de la intersubjetividad requiere comprenderse a lo largo del desarrollo de la actividad conjunta (Bruner, 1983) dónde se produce, prestando atención a cómo las contribuciones individuales están coordinadas con las de los otros durante una actividad particular, entorno a un objetivo común. En este proceso las diferencias, los desacuerdos y las incomprensiones entre los participantes son igualmente relevantes y creadoras de intersubjetividad, tanto como las similitudes, los acuerdos y las mutuas comprensiones que los participantes se manifiesten.

De acuerdo con esta visión los participantes a lo largo de la actividad conjunta pueden diversificar y/o unificar sus perspectivas. Es decir, los participantes no están necesariamente de acuerdo mientras están contribuyendo a la actividad conjunta, sin que ello signifique el fracaso de la intersubjetividad en la acción compartida. Así se puede entender que lo que caracteriza el establecimiento de intersubjetividad no es la tendencia a la unificación de las perspectivas de los participantes o el alcance de un acuerdo total, sino más bien la forma en la cual las perspectivas de los participantes están siendo mutuamente contrastadas o acordadas en orden a desarrollar una determinada tarea conjuntamente. Matusov al plantear así la intersubjetividad evidencia que se trata de un proceso sin acuerdo *necesario y continuado*, dónde justamente las discontinuidades juegan un papel fundamental como parte del mismo proceso de establecimiento de intersubjetividad.

No obstante, concebir la intersubjetividad, tal y como es planteada por Matusov, suscita así mismo ciertos interrogantes en lo que se refiere al lugar de los sujetos que forman parte de la negociación del significado en la actividad conjunta.

En especial, plantea interrogantes acerca de cómo debe ser examinada la participación-apropiación de los diferentes sujetos implicados en la actividad conjunta, y a cómo las condiciones particulares de los participantes impactan en el desarrollo de la intersubjetividad que se desarrolla en el grupo clase. Esta cuestión nos demanda examinar más en detalle si los alumnos, incluso asumiendo las necesarias discontinuidades en el proceso de establecimiento de intersubjetividad en las tareas escolares, pueden formar parte de un mismo proceso de actividad conjunta en formas y modos diversos.

La construcción del significado en las tareas escolares: los sujetos entre la estructura de participación social y la estructura temática

El hecho de que las aportaciones de los participantes tengan a ver con la actividad conjunta no significa que cada participante implicado pueda beneficiarse del proceso de la actividad compartida sólo por el hecho de “participar” o esforzarse en participar “en lo común”.

Un buen ejemplo para introducir esta idea procede de una investigación realizada en Estados Unidos por Varelas et als. (1999). Varelas, Wenzel y Luster, de la Universidad de Illinois (Chicago), analizan el proceso de construcción del significado en una clase en la que se enseña ciencias como una “comunidad de aprendices científica”. La investigación asume una aproximación ecológica al análisis de la actividad en la clase. Los investigadores llevan a cabo un análisis interpretativo típicamente antropológico tratando de visibilizar las diferentes perspectivas de los participantes, y sus interpretaciones acerca de lo que comparten a lo largo de la actividad instruccional. Varelas y sus colegas se ocuparon de analizar el discurso y la actividad conjunta triangulando entre varios datos: entrevistas, notas de campo y videograbaciones en las clases en una secuencia didáctica de ciencias. Sus resultados muestran que el éxito de la negociación de la organización social en la clase no va acompañado del éxito en el desarrollo de la negociación del tema. Además muestran que el éxito en la apropiación y el seguimiento del tema no opera para todos los alumnos por igual.

Los resultados y las reflexiones de esta investigación sobre el estudio de la práctica educativa son interesantes por varios motivos. En primer lugar, evidencian que puede darse una des-convergencia entre el patrón temático y el patrón de interacción social en el grupo clase. Lo cuál se traduce en decir que: a pesar de que un enseñante dé exitosamente en organizar la actividad conjunta de una forma recomendable (es decir promoviendo la participación y el diálogo) no se garantiza por ello el éxito del desarrollo de la negociación temática dentro de un determinado formato de actividad conjunta. Varelas y sus compañeros identificaban que a pesar de que la negociación de la organización conjunta podía ser exitosa, en lo que se refiere a la apropiación del patrón temático por parte de los alumnos el éxito era menor, siendo el grado de apropiación individual marcadamente diverso entre los participantes. Al describir el proceso del diálogo en clase los investigadores detectan la tensión, reconocida por la enseñante, para establecer un balance entre atender a las necesidades de los estudiantes individuales y atender al “colectivo del grupo clase”. Lo que la profesora les manifestaba en la entrevista es que existían diferencias entre los participantes en su desarrollo de una comprensión conjunta en la lección. La profesora reconocía este hecho y expresaba que ella experimentaba dificultad para gestionar esta tensión.

En las conclusiones, los investigadores explican que la falta de éxito en el desarrollo “compartido” del patrón temático se debe a la existencia de “lagunas de claridad en el discurso de la maestra”, lo cual, venían a ser momentos en que la profesora habiendo dicho y repetido insistentemente una idea sobre el funcionamiento del sistema circulatorio (el tema de la secuencia didáctica analizada) se veía des-acompañada por sus alumnos, no porque esos alumnos no la siguieran o la creyeran, manifiestan los investigadores, sino porque no todos los alumnos la seguían en la dirección deseada, “no se referían a lo mismo del mismo modo”.

En consecuencia, incluso conceptualizando el desarrollo de la intersubjetividad como parte de una dinámica que integra acuerdos y desacuerdos, el trabajo de Varela llama la atención sobre la necesidad de diferenciar cómo los acuerdos grupales en la participación no son necesariamente acuerdos grupales en el significado. En este estudio cualitativo evidencia que las diferencias en el seguimiento temático para una parte del alumnado pueden persistir tanto en el desarrollo como al final de una unidad didáctica determinada. Esta tensión grupal en el proceso de co-construcción del significado se vincula con las diferencias que expresaba la maestra entre: significar con “los unos” o con “los otros” en la actividad conjunta.

De algún modo, lo que resulta evidente, considerando esta investigación, es que la participación de los alumnos en la actividad conjunta va más allá de éstos sigan y actuen coordinadamente en relación a objetivos instruccionales particulares. El éxito del seguimiento temático de los diferentes alumnos puede depender además de cómo la actividad educativa haga orquestar y negociar las diferencias entre perspectivas que pueden asumir los diferentes alumnos.

Co-construyendo el significado en un grupo con conocimiento diverso de la lengua de la escuela

Recuperando nuevamente el problema de nuestra investigación, queremos expresar que las condiciones diversas en conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos inmigrantes pueden tener un particular impacto en el proceso de co-construcción del significado en las tareas escolares. Esta cuestión puede constatarse en diferentes contenidos y situaciones didácticas en aulas que responden a esta característica. Al observar lecciones con alumnos que tienen diferencias en su conocimiento de la lengua de la escuela podemos apreciar que el funcionamiento de la comunicación en este tipo de aulas responde a ciertas cualidades, las cuáles merecen una positiva atención.

En un trabajo anterior, presentamos una recopilación de observaciones etnográficas con diferentes enseñantes en clases de una escuela primaria en Catalunya (Rodríguez, 2007). Entre las descripciones recogimos el caso del desarrollo completo de una clase de conocimiento del medio en un aula de segundo curso de primaria. En el curso de esta clase una alumna marroquí, recién llegada a la escuela, presentaba importantes dificultades en el seguimiento de las actividades de la lección. Las dificultades de seguimiento de la niña procedían de sus dificultades para comprender y para responder a las demandas del habla del profesor en los diferentes momentos de la clase. En esa misma situación, a diferencia de ella, el resto de sus compañeros -que tenían mayor conocimiento de la lengua escolar- sí que podían seguir la lección tal y como se estaba desarrollando en grupo. Esos otros alumnos podían seguir las instrucciones sobre los ejercicios escritos, iban dando sentido a la explicación del maestro en la pizarra, le respondían a ello y formaban parte del diálogo de explicación que el maestro desarrollaba posteriormente. Mientras que esto sucedía, la alumna recién llegada trataba de observar -queriendo comprender- cuando el profesor explicaba en la pizarra. En los ejercicios escritos no comprendía la propuesta del maestro e imitaba a sus compañeros. En el diálogo posterior de explicación con el maestro, la niña hacía intentos sistemáticos de participación, de los cuáles no obtenía beneficio porque no lograba entender qué quería decir el maestro y por qué sus aportaciones no adquirirían sentido en esa conversación, resultando impertinentes.

La situación de aula descrita muestra que el nivel de dominio de la lengua vehicular de los alumnos plantea cuestiones importantes a propósito del establecimiento de intersubjetividad en esa sesión de clase de conocimiento del medio. La pregunta inevitable aquí es quién puede y cómo puede formar parte del desarrollo de la actividad conjunta. En esta situación el hecho de que exista una coordinación entre las aportaciones de los participantes en la actividad conjunta -y que ello evolucione en diferentes etapas de encuentro y desencuentro entre los participantes- en este caso no debe interpretarse como que tal coordinación grupal coloca a cada alumno participante en condiciones semejantes de apropiación. Esta situación evidencia que justamente algunos alumnos se pueden quedar fuera debido a su pobre dominio de la lengua escolar. Desde nuestra perspectiva, este es un elemento crítico para comprender el seguimiento mutuo y el desarrollo de una comprensión compartida en la actividad conjunta con alumnos que tienen fuertes diferencias en conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza.

Si bien podemos entender que los interlocutores están coordinándose y orientan sus esfuerzos en el marco de una actividad conjunta particular, tal y como indica Matusov (1996), también resulta cierto que estos mismos participantes, fruto de sus diferencias en dominio de la lengua escolar, están gozando de condiciones diferenciales en el proceso de participación y significación en las tareas escolares. A nuestro entender, las condiciones lingüísticas están afectando a las posibilidades de los diferentes alumnos para establecer cierta intersubjetividad con el enseñante sobre la tarea escolar que comparten.

Para negociar el significado en las tareas escolares la lengua representa el instrumento de intercambio comunicativo privilegiado en el contexto escolar. En este sentido, el conocimiento de la lengua de la escuela que los diferentes participantes posean afectará al propio desarrollo de la actividad conjunta así como a las formas de ayuda pedagógica que se hacen presentes o ausentes. Un ejemplo de esta cuestión es mostrado por Pauline Gibbons (2003), cuando explica cómo una enseñante ayuda a reelaborar los enunciados en la clase de ciencias de sus alumnos aprendices del inglés. La enseñante emplea la estrategia de reelaborar los enunciados verbales de los alumnos para conseguir que sus alumnos puedan mejorar su uso del lenguaje formal científico. Pero además, esa estrategia discursiva permite a la vez que los alumnos, aprendices del inglés, logren establecer una mejor comprensión compartida con sus compañeros en las actividades de la lección de ciencias. Así la ayuda proporcionada por la enseñante está mediando entre diferentes registros discursivos, pero también está sosteniendo el proceso de producción lingüística de una alumna para poder alcanzar una mayor intersubjetividad a nivel grupal.

Kelleen Toohey (2000), como ya hemos descrito anteriormente, también nos muestra cómo el dominio de la lengua de intercambio escolar coloca a los alumnos de procedencia inmigrante en lugares diversos y en modos de participación diferenciados en una clase de educación primaria. Otra aportación de interés es la realizada por Vila y Siqués (2007). Estos investigadores describen cómo en una clase con alumnado inmigrante la co-construcción de un marco de referencia social compartido requiere de un funcionamiento discursivo donde el enseñante permita a sus alumnos el uso de recursos semióticos de muy diversa cualidad verbal. Estos investigadores describen cómo una enseñante establece un diálogo que incluye diversos tipos de enunciados de la parte de los alumnos. Por un lado, la maestra reconoce los enunciados verbales de algunos alumnos; y junto a estos enunciados, la maestra también reconoce los enunciados -menos normativos- de otros alumnos, quiénes, puesto que tienen un

menor conocimiento de la lengua de la escuela, basan sus aportaciones en deícticos y expresiones más reducidas lingüísticamente. Así el enseñante con sus diferentes alumnos consigue crear una dinámica comunicativa que le permite la co-construcción del significado, incluso a pesar de que los participantes poseen un conocimiento diferente de la lengua de instrucción.

Dentro de la Psicología Cultural, algunos investigadores plantean la cuestión y el problema del lugar del sujeto en la dinámica interpsicológica exponiendo cómo la propia participación de los sujetos en la actividad conjunta resulta diferenciada (Laplane, 2000; Smolka, Pino & DeGoes, 1995/1997; Valsiner, 1996). En investigaciones desarrolladas en aulas multilingües, como el trabajo de Kelleen Toohey (2000), se pone de manifiesto esta misma cuestión, evidenciándose que conocer la lengua de intercambio y/o formar parte de los presupuestos culturales (Wal Pastoor, 2008) coloca a los alumnos en lugares diferenciados en la actividad conjunta, lo cuál posee un impacto diferencial en los aprendizajes de los diferentes participantes.

Dado este marco de investigaciones, nos parece pertinente plantear un análisis de la negociación del significado en la actividad conjunta que tenga en consideración especial si: los alumnos en el marco de la interactividad están o pueden estar en lugares diferentes en el establecimiento de intersubjetividad, los cuáles se deriven de sus diferentes condiciones lingüísticas, especialmente por lo que se refiere el seguimiento de la estructura temática.

Como resumen, podemos decir que en este apartado han sido perfiladas las bases que sustentan nuestro análisis de la práctica educativa. Una buena parte de estas reflexiones proceden de las observaciones aportadas por investigaciones que analizan la mediación pedagógica en aulas multilingües. Y otra parte de estas reflexiones, proceden de problemáticas teóricas planteadas dentro de la Psicología Cultural. De acuerdo con las ideas presentadas en este apartado, algunos elementos, dado nuestro problema de investigación, resultan cardinales en el estudio de los procesos negociación del significado. En especial es de nuestro interés prestar atención a:

- la restricción y la continuidad por la cuál la enseñante contextualiza y delimita las tareas con los alumnos,
- el marco de los motivos específicos de las tareas y actividades en que se ven implicados enseñante y alumnos,
- la tensión entre intersubjetividad y alteridad en la actividad conjunta, lo cuál remite a cómo entre los participantes emergen perspectivas diferentes, se recrean significados alternativos y se hacen presentes marcos de referencia diversos,
- cómo la condición lingüística de los sujetos afecta y configura el establecimiento de intersubjetividad en la actividad conjunta.

Este conjunto de elementos nos sirven como guía para examinar los recursos y estrategias discursivas por medio de las cuáles la enseñante negocia el significado con sus alumnos en las actividades del aula de acogida lingüística. Asumiendo estas cuestiones hemos procurado una comprensión fundamentada de la dinámica interpsicológica que se produce en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lengua con un grupo diverso en conocimiento de la lengua de la escuela.

ESTUDIO EMPÍRICO

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En las siguientes páginas presentamos el estudio empírico realizado. En este capítulo se detallan las preguntas de investigación, el diseño metodológico general y el *plan estructurado de la acción* (Arnau, 1990) según el cuál se ha recogido y analizado la actividad instruccional en el aula de acogida lingüística.

La investigación que presentamos se llevó a cabo en el curso de un proyecto de investigación⁷ colaborativo más amplio. Este proyecto implicaba al grupo de investigación Cultura y Educación y la escuela *Caledonia*, una escuela primaria de la periferia de la ciudad de Girona. Este estudio empírico está centrado en un conjunto de observaciones recogidas durante el curso escolar 2008-2009 en el aula de acogida lingüística, aula destinada a enseñar el catalán a alumnos recién llegados de tercer curso de enseñanza primaria.

Las observaciones del curso 2008-2009 daban continuidad a otras observaciones etnográficas previas realizadas por nosotros mismos en el curso anterior, en la misma escuela. Nuestras observaciones de campo en el curso anterior habían puesto de manifiesto que los enseñantes empleaban diferentes tipos de ayudas específicas para los diferentes contenidos curriculares. En esas mismas observaciones, también encontramos que en el curso de las clases aparecían dificultades frecuentes en el establecimiento de una comprensión conjunta con todos los alumnos durante el desarrollo de las clases, estas dificultades estaban relacionadas con las diferencias en conocimiento de la lengua vehicular que manifestaban los alumnos que participaban en el grupo clase (Rodríguez, 2007).

En continuidad con las observaciones del curso anterior, decidimos rediseñar la metodología y planteamos un protocolo de observación en detalle para el desarrollo de una unidad didáctica completa en el aula de acogida lingüística. Consideramos que un estudio de caso nos permitiría analizar más en detalle el proceso micro-genético de la ayuda pedagógica en el contenido particular de la lengua, en especial con los alumnos recién llegados que tenían un menor conocimiento de catalán. Este estudio

⁷ *Escola inclusiva, pràctica educativa i organització escolar*. Ignasi Vila (Investigador principal). Departament d'Indústria, Comerç, Turisme i Universitats de la Generalitat de Catalunya. 2008- 2009 .

nos ayudaría así a clarificar los recursos y dificultades que se producen en el desarrollo de la ayuda educativa en ese contenido particular. Nuestro focus se convirtió entonces en estudiar el desarrollo de una unidad didáctica, indagando específicamente en el proceso de construcción de la actividad conjunta y en los recursos semióticos mediante los que la enseñante mediaba para que los alumnos aprendieran el catalán en esa unidad didáctica.

Este capítulo de presentación de la investigación se organiza en tres partes. En una primera parte, se presentan las preguntas y los objetivos específicos que guían nuestra indagación en el caso estudiado. En la segunda parte, exponemos la justificación metodológica, el diseño particular de la investigación y los procedimientos de recogida de datos. Por último, en la tercera parte del texto, describimos el protocolo de análisis empleado para examinar el conjunto de los datos recogidos.

Preguntas y objetivos de investigación

Como hemos adelantado en diferentes lugares del texto, en este estudio de caso nuestro interés se centra en explorar mediante qué ayudas pedagógicas se construyen las tareas y cómo se establece (o no) un cierto entendimiento entre la profesora y los alumnos en el devenir de una secuencia de enseñanza-aprendizaje del catalán.

De acuerdo con nuestras observaciones y la literatura previa sobre el discurso en aulas multilingües, consideramos pertinente examinar de cerca cómo se establecían ciertas formas de mediación pedagógica en el contenido de la lengua. En este sentido, habíamos hipotetizado que el contenido de la lengua marcaría el uso de ciertas formas de mediación, las cuales serían susceptibles de cambiar a lo largo del tiempo a medida que los alumnos y la maestra se fueran implicando en las diferentes tareas instruccionales dentro de la unidad didáctica.

También habíamos hipotetizado, que en ese proceso los grados diferentes de dominio de la lengua de instrucción que presentaban los alumnos jugarían un papel en el desarrollo de la actividad conjunta y en las estrategias discursivas mediante las cuales la maestra trataría de crear una cierta comprensión conjunta con el grupo. Así, nuestra segunda idea de trabajo era que la actividad de la maestra de algún modo evidenciaría formas discursivas y de organización de la actividad conjunta destinadas a librar las diferencias en dominio de la lengua que mostrasen los diferentes alumnos participantes.

Estas dos conjeturas o hipótesis nos llevan a plantear como preguntas de investigación las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo la maestra y los alumnos se organizan conjuntamente para aprender la lengua por tareas en una unidad didáctica en el aula de acogida lingüística? ¿Cómo evolucionan las formas de organización de la actividad conjunta a lo largo de este tiempo instruccional?
2. ¿Qué estrategias discursivas y recursos semióticos emplea la maestra para mediar en el aprendizaje de la lengua de la escuela? ¿Cómo evolucionan temporalmente estas estrategias discursivas en el transcurso de la actividad conjunta?
3. ¿Qué estrategias discursivas emplea la maestra para responder a las condiciones diversas en competencia lingüística de los alumnos dentro del marco de la actividad conjunta que desarrollan? ¿Cómo evolucionan temporalmente estas estrategias discursivas en el transcurso de la actividad conjunta?

Objetivo general

Examinar los procesos de enseñanza-aprendizaje describiendo las formas de organización de la actividad conjunta y las estrategias discursivas y recursos semióticos empleados por la maestra con sus cuatro alumnos en el desarrollo de una secuencia didáctica en el aula de acogida lingüística.

Objetivos específicos

El objetivo general se concreta en varios objetivos específicos planteados para describir la ayuda pedagógica:

- Describir y categorizar las formas de organización de la actividad conjunta durante las diferentes tareas.
- Describir y categorizar las estrategias semióticas utilizadas por la profesora para establecer intersubjetividad con los alumnos y promover la apropiación de la lengua de la escuela en las tareas.
- Describir y categorizar las estrategias semióticas utilizadas para atender a las diferencias en capacidad de producción y comprensión en la lengua de la escuela de los alumnos participantes.
- Analizar la evolución temporal entre estrategias semióticas y las formas de organización de la actividad conjunta que comparten los participantes.
- Analizar la evolución temporal de las estrategias discursivas empleadas por la enseñante para atender a las diferencias entre los alumnos participantes.

Enfoque metodológico de la investigación

Enfoque metodológico cualitativo

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo para la observación y el análisis de la práctica educativa. Nuestra elección por un estudio cualitativo se relaciona con las posibilidades de esta metodología para comprender el tipo de procesos que nos interesa examinar.

Una investigación cualitativa responde al interés por conocer de un cierto modo aquello que es investigado. Tal como Dabbs (1982) caracteriza, la noción de cualidad es esencial en ello, refiriéndose a que lo que nos interesa con esta forma de examinar la realidad es dar cuenta de los *significados, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos y descripciones que las personas comparten sobre de las cosas* (Berg, 2006). Ello va más allá del intento de convertir en numérico lo observado. Sino que el investigador se ve en el esfuerzo de examinar de cerca, en una estrecha relación con la teoría, tratando de aportar evidencia empírica acerca de ciertas hipótesis que han sido construidas, cuestionándolas sistemáticamente. Este proceso se constituye en una espiral dialéctica entre lo observado y los marcos conceptuales operantes para el investigador.

La investigación cualitativa, según Uwe Flirck (2006), a diferencia de la tradición cuantitativa responde a ciertas ideas centrales que guían el proceso de investigación:

- *La relación de adecuación entre metodología y teoría.* De modo que se presta especial atención a que el camino metodológico escogido permita la contrastación y el abordaje de los presupuestos y los conceptos teóricos mediante los cuales se da sentido al fenómeno estudiado.
- *El reconocimiento y la sensibilidad a las perspectivas de los participantes y su diversidad.* La investigación cualitativa estudia los conocimientos, las experiencias y las prácticas de las personas, por lo tanto, se considera que las perspectivas y las prácticas pueden ser diferentes entre los individuos de un grupo o dentro de una comunidad estudiada. Esta diferencia de perspectivas es objeto de interés para el investigador y constituye un eje de la indagación.
- *La reflexividad sobre el investigador y sobre la investigación.* La subjetividad del investigador y de quienes están siendo estudiados es parte del proceso de la investigación. Las reflexiones e impresiones del investigador sobre sus acciones y observaciones forman parte de la interpretación y de la documentación de la investigación. Esto implica un sistemático monitoreo por parte del investigador de sí mismo como actor-investigador. En este proceso el investigador deliberadamente se ocupa de revisar cuáles son sus presupuestos, cuáles son las evidencias empíricas que encuentra en sus observaciones, cómo pueden responder a un cierto modelo o esquema, de qué forma tales evidencias mantienen relación con la teoría o con los antecedentes conocidos, y muy especialmente, el investigador se interpela a sí mismo acerca de cómo sus miradas acerca de lo que examina evolucionan o se mantienen a lo largo del tiempo.
- *La variedad de aproximaciones y métodos.* Una investigación cualitativa se caracteriza porque admite diversas aproximaciones teóricas y de investigación en la práctica. No existe un modelo predeterminado para dar cuenta de un fenómeno, sino que es posible la combinación de perspectivas teóricas y protocolos metodológicos diversos, si ello ayuda a una mejor comprensión del objeto o foco de estudio planteado.

La investigación cualitativa bebe de diferentes corrientes teóricas y tradiciones, tales como el interaccionismo simbólico o la etnometodología; dependiendo de la base teórica ciertas vías de análisis y focus son más típicos que otros (Berg, 2009; Flirck, 2006). En particular, nuestra investigación se incluye dentro lo que denominan *enfoques socioculturales y cualitativos en la investigación en el aula* (Candela, Rockwell y Coll, 2004). Esta etiqueta se corresponde con un corpus de investigaciones de corte cualitativo que toman como foco particular el estudio de las prácticas e interacciones en el contexto escolar partiendo teóricamente de una aproximación psicológica sociocultural.

Un estudio de caso

Esta investigación se orientó al estudio en profundidad de un caso concreto de actividad didáctica. El objetivo era obtener un modelaje detallado de una unidad de práctica instruccional en el aula de acogida lingüística, el cual más tarde pudiera ser analizado y convertido en objeto de comparaciones y diálogo con otros estudios relacionados.

El estudio de caso como metodología de investigación ha sido la elección metodológica predominante tanto en las investigaciones que estudian el discurso educacional como también en los estudios que se ocupan específicamente del discurso educacional en contextos diversos lingüísticamente. Generalmente, esta elección está motivada por el interés en realizar investigaciones en profundidad, las cuáles posteriormente sean susceptibles de triangulación en base a diferentes criterios. Seguidamente exponemos algunos de los fundamentos y decisiones adoptadas en la realización de este estudio de caso.

Como hemos indicado en la introducción de este capítulo, este trabajo era parte de una investigación más amplia que nuestro equipo de investigación desarrollaba en la escuela donde se realizaron las observaciones. Dentro de este marco aprovechamos las condiciones de observación, así como el conocimiento del centro escolar y el barrio, para plantear un estudio de caso centrado en el estudio de la ayuda educativa en tareas particulares de enseñanza-aprendizaje de la lengua con alumnos recién llegados en el aula de acogida.

Un estudio de caso metodológicamente puede ser comprendido según varias definiciones. Algunos investigadores definen un estudio de caso como un intento de investigar sistemáticamente un conjunto de eventos relacionados con el objetivo específico de describir y explicar ese fenómeno. Otros investigadores sencillamente lo caracterizan como un tipo de estudio cualitativo en profundidad que se centra en uno o en varios casos ilustrativos. Según expresa Berg (2007) tomando las diversas definiciones, podemos considerar que un estudio de caso constituye: una aproximación metodológica capaz de examinar un fenómeno, simple o complejo, utilizando una variedad de líneas de acción en la recolección de los datos con el objetivo de aportar información significativa, la cual contribuye a la aplicación de una teoría. En este sentido, el estudio de un caso representa una estrategia metodológica ideográfica, de tal manera que se prioriza la densidad y riqueza de los resultados por encima de la extensión de tales resultados.

Diversidad de investigadores optan por el estudio de caso como guía para desarrollar su investigación; concentrándose en un sólo evento o fenómeno el investigador persigue descubrir las interacciones de ciertos factores significantes característicos del fenómeno que pretende estudiar. La selección de un caso particular depende fundamentalmente de las oportunidades que el caso nos ofrece como recurso para aprender sobre la problemática de estudio. Además, mediante este procedimiento el investigador está en disposición de capturar diversidad de matices, patrones y elementos más velados o sutiles, lo cuáles otro tipo de investigaciones no llegarían a advertir. En este procedimiento el holismo, combinado con la estrecha focalización en el caso, permiten un intenso proceso de cotejo teórico así como la comparación detallada con otras investigaciones relacionadas.

El estudio de caso que hemos realizado se corresponde con lo que Berg (2006) denomina como estudios de caso descriptivos. Este tipo de estudio de caso responde a la característica de que aporta exploraciones teóricas haciendo exploraciones descriptivas de las observaciones. En este caso se requiere que los investigadores presenten una teoría o marco de teorías, el cual sirve como escenario que guía al investigador en el proceso de investigación. Lo que resulta crítico en esta aproximación metodológica es la formación e identificación de una orientación teórica viable previa a la enunciación de las preguntas de investigación. Por ello el investigador debe determinar antes de comenzar la investigación cuales serán exactamente sus unidades de análisis para el examen de los datos de campo.

En relación al diseño formal de un estudio de caso Yin (1994) recomienda que se atienda a cinco componentes:

- Las preguntas de investigación
- Las proposiciones de investigación (si alguna está siendo empleada) o el marco teórico empleado
- La identificación de las unidades de análisis
- La relación lógica de los datos con las proposiciones (o teoría)
- Los criterios para la interpretación de los datos

Las preguntas de investigación generalmente van dirigidas hacia las consideraciones del *cómo* y *por qué*, y su articulación y definición suele ser la primera tarea del investigador. Las unidades de análisis

guían la investigación, definen en qué exactamente el estudio se centra (*qué es el caso*), por ejemplo, si se centra en un individuo, en un grupo, en ciertos eventos, en ciertos comportamientos, o en una práctica particular. Según Yin advierte, el *establecimiento de relaciones entre los datos y las proposiciones (o teoría)* así como los *criterios para la interpretación de los resultados* parecen ser los elementos que requieren de una especial atención, a fin de dar apropiadamente respuesta a las preguntas de investigación formuladas para la investigación del caso.

Dada nuestra temática, otro criterio relevante para nosotros era la propia validez ecológica del caso. Como hemos manifestado en la revisión de los estudios antecedentes, el conocimiento sobre las prácticas educativas en aulas multilingües y multiculturales resulta escaso si consideramos la urgencia social de esta cuestión. En este sentido, es preciso plantear investigaciones que aporten un conocimiento de las condiciones reales que sostienen los procesos de aprendizaje en tales contextos. A nuestro juicio, se requiere de investigación que realmente aborde esta problemática desde la prácticas cotidianas que tienen lugar en los centros educativos (Wal Pastoor, 2005). Por este motivo, escogimos realizar un estudio de caso centrado en las prácticas ordinarias, basando así la investigación en descripciones de las actividades cotidianas del aula de acogida lingüística y en una análisis de las condiciones reales de producción de la actividad didáctica.

También escogimos este procedimiento por su valor como material de reflexión sobre las prácticas educativas. Un estudio de caso parece un vía de investigación adecuada cuando lo que se pretende es que la investigación coopere a una transformación de las prácticas escolares. Antonia Candela recogiendo las reflexiones de Oliva (2005) enfatiza el valor y la necesidad de estudios de caso y etnografías para acercar la investigación a las condiciones reales de las aulas y, en especial, a los enseñantes, quiénes, tal y como ella refiere: *han dejado de leer las revistas [científicas] y de tomar en cuenta las propuestas que allí se hacen.*

En lo que se refiere a las proposiciones de la investigación se formularon de forma abierta considerando los interrogantes planteados por las investigaciones en aulas multilingües. Las dos hipótesis planteadas son contrastar la presencia de formas de mediación pedagógica específicamente relacionadas con la enseñanza de la lengua de la escuela, y la relación de estas formas de ayuda pedagógica con las diferencias en el nivel de conocimiento de la lengua de la escuela. Tratamos de aportar datos en relación a estos dos propósitos.

En conclusión, al plantear un estudio de caso se pretende aportar conocimiento sobre la práctica educativa en una situación real partiendo de ejemplos cotidianos y particulares de tales prácticas, tratando de evitar una representación imaginada alejada de lo que acontece en las aulas. Y en relación a la propia dimensión teórica, lo que buscamos es describir cómo operan o aparecen ciertos elementos diferenciales en el desarrollo de la práctica instruccional. El estudio intensivo del caso nos sirve para conocer y describir como aparecen ciertos comportamientos esperables así como otros imprevistos, teniendo oportunidad de examinar aquellos más comunes así como otros de naturaleza más específica.

El método observacional

El diseño de este proyecto de investigación sitúa la observación cómo método primordial. La observación cómo método no se corresponde exactamente con la producción de una fotografía de la realidad, sino más bien, implica un proceso de selección y representación de lo que acontece en un contexto particular observado. Everston y Green (1986) inciden en señalar cuatro aspectos críticos de la observación en las actividades escolares:

- Constituye un medio para representar la realidad que se vive en los ámbitos educativos.
- Es un proceso contextualizado.
- Requiere de mecanismos y herramientas adecuadas para almacenar las observaciones.
- Es un proceso que requiere reflexionar sobre las unidades de observación.

Generalmente la práctica de la observación se desplaza dentro de un continuo desde un polo no sistemático hacia un polo de mayor sistematicidad. Este proceso se desarrolla como un ajuste progresivo entre la mirada del observador y los objetivos de la investigación. A lo largo de las diferentes fases la observación los sistemas de codificación y registro van transformándose de modo que ciertas observaciones inicialmente documentadas dejan de ser observaciones específicas de una situación para ser observaciones específicas de la cuestión de estudio (Everston y Green, 1986).

Como decíamos en el capítulo anterior, el discurso educativo ha sido especialmente abordado desde la observación en las aulas. De forma general los procedimientos observacionales gozan de una larga tradición entre quienes han estado interesados en el estudio de las relaciones entre lenguaje y educación (Barnes, 1976; Cazden, 1986; Cazden, John y Hymes, 1974; Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Stubbs, 1983). En el caso de las investigaciones centradas en los procesos de negociación del significado, todas ellas asumen igualmente un enfoque observacional como metodología base, empleando habitualmente protocolos de observación participante no interferente (Edwards y Mecer, 1988; Lemke, 1993).

Tras un cierto número de registros en audio y observaciones de campo tomadas en el curso escolar anterior (Rodríguez, 2007), el diseño de la observación se concretó en un protocolo de toma de notas mediante el cual prestábamos especial atención a los siguientes elementos del desarrollo de la actividad en el aula de acogida:

- La interrelación entre las actuaciones de los alumnos y la maestra, así como las pautas discursivas asociadas.
- El uso y la presencia de las distintas lenguas que los alumnos conocían en los diferentes momentos y tareas de las clases.
- El uso por parte de la maestra de ciertas estrategias comunicativas dirigidas a garantizar la negociación de lo que se estaba haciendo y diciendo en la clase.

Etnografía de la comunicación

Dado que nuestro foco es estudiar los procesos por los cuáles se negocia el significado en las actividades instruccionales consideramos la etnografía de la comunicación como una opción metodológica útil. Primariamente desarrollada por Hymes (1974), la etnografía de la comunicación constituye un método “integrativo” o marco para conducir una investigación cualitativa o interpretativa en diversidad de contextos (Shiffring, 1994). La etnografía de la comunicación se configura entre diferentes áreas disciplinares como la antropología, la lingüística, la sociología o la educación; y permite vincular la perspectiva *emic* y *etic* en el análisis de la comunicación. Esta aproximación metodológica -basada en la descripción y contraste de formas de comunicación junto con una recurrente atención sobre la perspectiva de los interlocutores implicados- resulta especialmente útil para identificar “patrones y funciones de la comunicación” (Saville-Troike, 1989).

Por otra parte, diversos autores interesados por el discurso educacional desde una aproximación sociocultural enfatizan el rol de participante-observador del investigador como recurso para describir y triangular perspectivas en la comunicación en el aula. Entre otros, Jay Lemke (1990) y Neil Mercer (1997) señalan que sin una participación del analista en el contexto de producción del discurso es difícilmente abordable un análisis del discurso en la actividad instruccional. Para analizar y comprender los significados *compartiéndose entre los participantes* es vital que el observador, además de observador, sea igualmente de algún modo *participante* en la conversación -con mayor o menor grado de participación- puesto que sólo así puede captar el sentido de lo dicho y hecho así cómo de las acciones o prácticas semióticas que sobre ello se acometan (Mercer, 1995; Lemke, 1990).

Considerando la tradición de estudios de la etnografía de la comunicación, podemos describir nuestro estudio como un tipo de micro-etnografía o análisis micro de la comunicación. La forma en que hemos procedido al registro, observación y análisis de la comunicación puede entenderse así en tanto que nuestro focus son las formas en que la comunicación compartida ayuda a establecer intersubjetividad entorno a las tareas de aprendizaje de la lengua. Nuestra tarea de indagación en la comunicación se ciñe especialmente a identificar las formas de acción y comunicación que median en la comprensión compartida y el seguimiento mutuo de los participantes en el desarrollo de las tareas. Este proceso implica procurar, como es propio en la etnografía de la comunicación, describir y comprender las reglas, los implícitos y las prácticas discursivas e interpretativas que los participantes comparten y se reconocen tácitamente en tales tareas de enseñanza-aprendizaje.

En un reciente artículo Alex Gillespie y Flora Cornish (2009) examinan las metodologías existentes mediante las que se estudia la intersubjetividad. Primeramente, los autores exponen las diferentes aproximaciones al concepto de intersubjetividad dentro de la psicología actual, y después, examinan los diferentes métodos que se asocian con el estudio de la intersubjetividad. Su trabajo no es expresamente sobre el estudio de la intersubjetividad en las situaciones escolares, pero nos resulta útil para hacer una valoración de los recursos metodológicos empleados en el estudio de la intersubjetividad.

Considerando la intersubjetividad como la “variedad de relaciones posibles entre perspectivas”, Gillespie y Cornish (2010) exponen que se diferencian cuatro aproximaciones metodológicas en el estudio de esta cuestión: la comparación entre reportes individuales, la observación de los comportamientos de las personas, el análisis del habla y el abordaje etnográfico. Dos de estas tradiciones mantienen relación con nuestros objetivos: el análisis del habla y el abordaje etnográfico de la intersubjetividad.

Respecto a la aproximación metodológica del análisis del habla, Gillespie y Cornish (2010) describen que se corresponde con la tradición del análisis de la conversación (Schegloff, 1992, entre otros) y la etnometodología (Garfinkel, 1984). Estos trabajos aportan un marco analítico donde se estudia cómo se produce el interés y los esfuerzos de los participantes por mantener una mutua comprensión en la conversación. La perspectiva del análisis de la conversación supone una importante contribución al estudio de la intersubjetividad porque se focaliza y pone de manifiesto como la intersubjetividad es negociada momento a momento en medio de interacciones específicas, lo cuál se evidencia en ciertas *operaciones* en el habla de los participantes (Garfinkel, 1967). El análisis de la conversación asume que la intersubjetividad existe siempre parcialmente, y se focaliza en los procesos a través de los cuales es creada, recreada y reparada en el curso de la interacción social. En este sentido, Gillespie y Cornish (2010) apuntan que esta forma de estudiar los procesos de intersubjetividad supone una metodología genuinamente relacional del proceso, y probablemente por ello, la metodología más fructífera hasta el momento para el estudio de la intersubjetividad.

La principal limitación que Gillespie y Cornish (2009) atribuyen a esta aproximación es que tiende a focalizarse en el discurso observado y es reluctantante a ir más allá de las interacciones específicas de los participantes. Así da la impresión de que la intersubjetividad es como que esta dentro del texto, dentro de la conversación. El problema es que de este modo –siguiendo una aproximación ceñida a la conversación- se elude y evita la referencia a fenómenos más allá del texto, como discursos societales, repertorios interpretativos, culturas o instituciones sociales. Sin embargo, Gillespie y Cornish (2010) advierten que el habla está necesariamente situada en contextos institucionales y culturales particulares, donde las situaciones materiales y los roles sociales proveen recursos por los cuales las persona construyen significados. El problema es que si sólo se atiende a cómo hablan los participantes en el análisis pueden quedar fuera los elementos que están fuera de la conversación, los cuales pueden ser relevantes a fin de comprender el proceso y el modo de establecimiento de la intersubjetividad entre los participantes.

Gillespie y Cornish (2010) prosiguen su texto describiendo el abordaje etnográfico y dicen que éste hace una aportación en lo que se refiere al estudio de la intersubjetividad porque permite prestar atención a un contexto más amplio donde suceden las interacciones de los participantes. Los autores dicen que las investigaciones sobre la intersubjetividad que se integran dentro de etiquetas como etnografía, etnometodología y observación participante tienden a combinar la observación de las prácticas y las interacciones con un análisis combinado del habla de los participantes.

Se puede decir que esta es una aproximación más holística al estudio de la intersubjetividad, que parte de la asunción de que la vida de cada día es una creación intersubjetiva, cuyos significados e implícitos se conocen cuando se participa y se entra en la vida de las personas, se habla, se observa y se interpreta con las personas en sus contextos de vida. En este caso el proceso de la investigación se mueve entre el aprendizaje sobre los significados locales, participando en las actividades locales y reflejándose sobre tales experiencias. Así el investigador se ve en una necesaria oscilación entre *participar* y *observar* en lo que se refiere a su toma o figuración de perspectiva. En especial, lo que Gillespie y Cornish (2010) enfatizan desde esta aproximación es que justamente su riqueza y su atención a los lugares, las perspectivas de los participantes permite dar cuenta de las diferentes perspectivas en el campo y como ellas se encuentran e interaccionan. De este modo el abordaje etnográfico permite una rica comprensión de lo no reconocido y de lo no oficial o explícito en la dinámica de la comunicación y la coordinación dentro de un sistema particular. Este abordaje metodológico beneficia el estudio de la intersubjetividad porque ayuda a estudiar las prácticas de cada día, tratando de atender y reconocer las múltiples perspectivas implicadas. Así se maximiza la función interpretativa, puesto que en la medida que el investigador se ve explorando las perspectivas diversas reconoce el conflicto, la diferencia y los implícitos maximizando las posibilidades de su consideración y análisis sobre la comunicación.

La reflexión metodológica propuesta por Gillespie y Cornish se relaciona con algunas de las atenciones que hemos procurado en el estudio de este caso. Como explicaremos en el procedimiento nuestra participación en el caso está basada no sólo en la recolección de datos sobre la situación particular de enseñanza-aprendizaje, sino en la observación y la exploración de los implícitos en los cuales los participantes basan sus comportamientos y su habla en la actividad conjunta. Este conocimiento deriva de una observación deliberada que persigue comprender en que medida los eventos observados son acontecimientos compartidos y negociados desde referencias, comprensiones e implícitos diferentes compartidos entre los participantes.

Es cierto que en el estudio de la conversación –verbal- se puede saber mucho sobre la naturaleza del proceso de desarrollo de la intersubjetividad por las propias *evidencias textuales*, es decir , por el examen de las características recurrentes y cambiantes de la conversación. Pero también es cierto que la intersubjetividad es más que lo que se dice, es un proceso que se configura con mayor número de recursos en el marco de una historia de referencias y perspectivas compartidas o no compartidas.

Esta idea está en la base de nuestra observación. Por ello en el per curso de la actividad compartida hemos tratado de conocer en qué consisten los implícitos y los marcos de referencia comunes y no comunes entre los participantes.

Esta forma de asumir la observación nos hace prestar atención a lo que se hace, lo que se dice y a como ello significa desde las diferentes perspectivas de los implicados. Esta tarea es delicada, como advierte Valsiner (1996), porque los investigadores, en especial en el caso del análisis de las prácticas educativas, estamos, en algún sentido y necesariamente, más implicados o alineados con una de las perspectivas implicadas, la educativa o instruccional. Sin embargo, sólo podemos comprender la función educativa reconociendo y familiarizándonos también con los marcos interpretativos de los alumnos -los otros participantes- para así poder describir el contraste y la relación entre perspectivas, y cómo la mediación de la enseñante modifica este proceso, re-significando con los alumnos en determinadas direcciones.

El argumento anterior es similar al que hemos mencionado al citar las ideas de Jay Lemke y Neil Mercer. Responde a la necesidad de aproximarse a las perspectivas que conviven en la actividad conjunta escolar dentro de la red de relaciones que emergen entre los participantes. Para ello los investigadores nos convertimos temporalmente en participantes del mundo intersubjetivo que comparten, de sus referencias, sus implícitos y sus modos de comunicar. Es una forma de validar *émicamente* a fin de poder producir representaciones desde un polo *etic* acerca de lo que sucede en el plano interpsicológico. La validación émica adquiere aquí sentido en tanto en cuanto lo que sucede en la clase implica un contraste sistemático de perspectivas en la actividad conjunta (Werscht,1993; Candela, 2000; Lemke,1993).

Mediante este tipo de observación participante hemos procurado diferenciar: los procedimientos que los participantes se reconocían para significar conjuntamente, los marcos de referencia en los cuales basaban sus aportaciones en la actividad conjunta, cómo se construyen ciertos implícitos en la clase, y cómo unos u otros participantes se encuentran, o no, dentro de tales implícitos.

La situación de observación: La unidad didáctica “El mural de les nostres famílies” en el aula de acogida lingüística

Descripción general de la selección del caso

Después de las observaciones realizadas en la escuela en el curso anterior y haber decidido ciertos criterios de observación, procedimos a seleccionar un caso de las prácticas de clase. Durante el primer trimestre del curso 2008-2009 recogimos grabaciones continuadas de dos aulas con dos maestras diferentes. Un aula era el aula de acogida de ciclo medio (que acogía a alumnos recién llegados de tercer curso) y la otra, era el aula ordinaria de tercer curso de primaria. Durante ese primer período efectuamos pre-registros y asistimos a las clases en ambas aulas durante tres días consecutivos a la semana (lunes, martes y miércoles). Todo ello configuró un primer conjunto de registros en audio, videos y observaciones de campo que nos llevaron a delimitar cómo nuestro focus de estudio la práctica educativa en el aula de acogida lingüística.

Los argumentos que nos llevaron a escoger este contexto para analizar los procesos de la influencia educativa fueron varios:

1. *La calidad de los registros.* Después de las observaciones y registros previos en el aula ordinaria y en el aula de acogida, nos apercebimos en los primeros pasos de la transcripción que las observaciones del aula de acogida permitían un seguimiento más estrecho (y por lo tanto más fiable) de las relaciones entre los comportamientos y la comunicación de la maestra y los alumnos. Nuestras observaciones y los registros realizados nos ofrecían una mayor calidad, especialmente en los registros en audio y vídeo. Ello nos garantizaba mejores posibilidades analíticas porque los vídeos en este contexto realmente permitían recoger con mayor precisión lo acontecido. El problema era que en una clase ordinaria, con un gran número de alumnos, no siempre nos era posible recoger y apreciar las perspectivas físicas de todos los participantes, ni todas sus intervenciones y sus acciones. En cambio, en el caso del aula de acogida, aparecían muchas más posibilidades de seguimiento del comportamiento y la comunicación entre los participantes. Tras un mes de registros reconocimos este hecho. Esto nos parecía interesante porque así el grupo clase en términos de registro era controlable, podíamos registrar gran parte del comportamiento y la comunicación entre todos los participantes. Y al mismo tiempo el criterio ecológico estaba preservado porque este grupo seguía respondiendo al criterio de ser un grupo natural en términos escolares. Nosotros no habíamos creado esta situación de observación, el grupo era este. Y así nos parecía que este caso era de interés para nuestras preguntas de investigación.
2. *La pertinencia del estudio de la lengua como contenido de enseñanza.* Además de la calidad de los registros y sus posibilidades analíticas había razones que nos llevaron a seleccionar este caso. En este contexto la lengua era el contenido de enseñanza, esto atrajo nuestra atención. Considerando la literatura previa nos pareció de interés esta cuestión. Por una parte, porque las investigaciones sobre el discurso educativo en aulas multilingües hasta el presente no se han ocupado de examinar en detalle la mediación pedagógica cuando el contenido de enseñanza es la lengua. Este vacío de investigación resulta algo paradójico porque la lengua constituye el instrumento fundamental mediante el cual las personas aprendemos y construimos el conocimiento escolar. Por otra parte, la literatura especializada insiste en la dificultad que el alumnado inmigrante tiene en relación a los diferentes dominios de la lengua escolar. Por tanto, sabiendo que el dominio de la lengua de la escuela es una cuestión crítica y que su enseñanza en aulas diversas lingüísticamente ha sido poco investigada, decidimos que estudiar la práctica educativa en las tareas de enseñanza de la lengua era un línea de investigación necesaria. En este sentido, este aula de acogida lingüística reunía las condiciones para ser un buen candidato para estudiar este tipo de procesos.
3. *Las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela como característica del grupo clase.* Había un tercer argumento, de orden teórico, el caso nos permitía maximizar nuestra comprensión sobre cómo la ayuda educativa se relaciona con las diferencias en el conocimiento de la lengua de la escuela del alumnado. Los cuatro alumnos del aula de acogida reunían la condición de que poseían niveles muy diferentes de conocimiento de la lengua de instrucción. Cada uno de los alumnos había llegado en un momento diferente de sus compañeros. Esto hacía muy conveniente la consideración del caso para un análisis detallado. El hecho de que los participantes presentaran diferencias importantes entre sí nos podría ayudar a confrontar nuestra hipótesis acerca de cómo la ayuda pedagógica se diversifica o se transforma cuando se trata de atender a las diferencias en conocimiento de la lengua entre los participantes en un mismo grupo clase. Esta garantía se veía reforzada por los registros previos, donde ya habíamos anotado una rica información acerca de cómo la maestra y los alumnos desarrollaban su actividad salvando las barreras comunicativas generadas por las diferencias en conocimiento de la lengua escolar.

En base a estas tres razones, después del primer período de registros, planteamos el estudio de caso centrado en la primera unidad didáctica del segundo trimestre. Antes de las vacaciones preguntamos a

la maestra sobre la programación inmediata, y diseñamos los registros para grabar lo más cuidadosamente las sesiones. Matuvimos las pautas previas de observación y pedimos a la enseñante que nos informara de los cambios no previstos en la unidad didáctica, si se producían.

Los materiales, la organización y el desarrollo de la unidad didáctica fue conducida y decidida en todo momento por la maestra. Nosotros no cooperamos en la elaboración del contenido ni en el programa didáctico. Pero desde el principio tuvimos conocimiento de la programación y monitoreamos los cambios. Intencionalmente continuamos con nuestra pauta habitual de observar las prácticas que la maestra llevaba a cabo con los alumnos, tratando de comprender el sentido y la organización que ella y los alumnos establecían en las tareas que realizaban juntos.

La unidad didáctica considerada fue programada para 7 sesiones. Finalmente se compuso de 13 sesiones con una duración media de 40 minutos cada una de ellas. Justo después de observar y registrar esa unidad didáctica realizamos una entrevista en profundidad con la maestra a fin de que nos explicara más sobre el diseño, las tareas, el desarrollo y las decisiones adoptadas en la unidad didáctica.

La escuela

La escuela *Caledonia*, dónde se realizaron las observaciones, es un centro público de educación infantil y primaria situado en un barrio periférico de la ciudad de Girona. En este barrio viven tanto familias autóctonas como inmigrantes, pero estas comunidades están separadas y escolarizan a sus hijos en centros escolares diferentes. Se pueden distinguir dos sectores en el barrio, por un lado, una parte cercana a la escuela dónde viven las familias inmigrantes en bloques de pisos construidos en los años 60, los cuáles antes pertenecían a inmigrantes de otras partes de España. En el otro sector del barrio, separados por una carretera principal, viven familias de clase media autóctonas en una zona residencial con viviendas unifamiliares. No se aprecia un mal clima de convivencia en el barrio ni hostilidad expresa, pero si puede apreciar un contacto muy reducido entre las personas de los dos sectores del barrio. Este hecho lo contrastamos en visitas y diferentes momentos del trabajo de campo, en las visitas a la escuela como en visitas y en nuestra participación de las actividades extraescolares en el centro cívico y la biblioteca del barrio.

En los últimos nueve años, desde el año 1999, esta escuela se convirtió en un centro receptor de alumnado inmigrante. La lengua de enseñanza-aprendizaje en la escuela es el catalán, cada grupo clase cuenta con un profesor tutor, y después existen profesores de especialidad como la profesora de música, de educación física, de educación especial y de lengua extranjera (inglés). Además de las clases ordinarias existe un aula de acogida lingüística por cada ciclo de primaria (ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior).

En relación al barrio, la escuela está situada en una zona periférica del barrio, junto a la barriada de viviendas en dónde viven las familias de origen inmigrante. Aproximadamente el 85% del alumnado de la escuela es extranjero. El 98% de las nuevas preinscripciones son alumnos extranjeros recién llegados o hijos de familias extranjeras que viven el barrio. La procedencia de las familias es diversa: senegambianas, marroquíes, américa latina y paquistaníes. Hay un grupo mucho menos numeroso de familias rumanas, bosnias y chinas. Además, se incluye un número moderado de alumnado de origen castellano-parlante autóctono, que no supera el 15% del alumnado escolarizado en el centro escolar. El nivel socioeconómico de las familias es bajo y el nivel educativo mayoritariamente bajo, con una parte importante de las familias cuyos padres no han recibido escolarización en sus lenguas de origen.

Esta escuela se corresponde con lo que se denomina una “concentración escolar artificial”. En contraste con algunos centros escolares vecinos del mismo área, dónde la presencia de alumnado inmigrante no sobrepasa el 10% del alumnado, en este caso el 85% del alumnado es de origen

inmigrante. A lo largo del año el colegio soporta una recepción moderada de alumnado de incorporación tardía. Dado que suelen quedar plazas vacantes se hace más probable que haya alumnos de incorporación tardía que se incorporan a lo largo del curso. Una porción del alumnado presenta una escolarización irregular, a veces los alumnos y las alumnas pueden pasar períodos en los países de origen familiar, los cuales pueden variar entre meses y años.

Una parte del profesorado de la escuela es de nueva incorporación, mientras que el 45% del claustro permanece estable desde hace varios años. Esta fracción estable del profesorado ha estado y está muy implicada en la educación del alumnado y en las relaciones con las familias inmigrantes del barrio. Una profesora del centro (la profesora del aula de acogida) junto con los mediadores interculturales del ayuntamiento en el barrio trabajan conjuntamente en un servicio de mediación con la comunidad y las familias. La escuela ha utilizado diferentes recursos para incorporar a las familias al proceso educativo: excursiones, talleres culinarios interculturales, invitación al aula de acogida, preparación de materiales en el aula de acogida.

Este contexto de investigación permitía el abordaje de las preguntas de investigación porque se combinaban dos elementos en la escuela: las características del alumnado respondía a una manifiesta diversidad y era representativa de las formas de escolarización del alumnado inmigrante en Catalunya. Y el otro elemento, el profesorado manifestaba la actitud y el deseo de desarrollar una práctica educativa que tuviera en cuenta al nuevo alumnado inmigrante.

El aula de acogida : contenido de enseñanza y disposición del espacio físico.

El aula de acogida se define como espacio escolar de enlace que tiene como objetivo fundamental ayudar a que los alumnos de incorporación tardía alcancen un dominio de la lengua de instrucción (el catalán) que les permita incorporarse y participar en el aula ordinaria en las mejores condiciones posibles. De este modo este recurso cumple una función de enlace y soporte lingüístico para el alumnado inmigrante que llega a la escuela. Este dispositivo está concebido como un apoyo temporal fundamentalmente con el desarrollo de habilidades conversacionales en catalán.

Como norma general, los alumnos recién llegados acuden al aula de acogida entre un mínimo de una hora a la semana y un máximo de seis horas a la semana. Estas horas son tomadas de las horas de clases del curriculum ordinario. Según las directrices de la administración pública, los alumnos pueden permanecer en el aula de acogida por un máximo de dos años desde su incorporación al centro educativo. En cuanto a su implementación, este recurso puede adoptar formas diversas: puede consistir en clases separadas del aula ordinaria dónde se enseña el catalán, o bien, puede consistir en la presencia del tutor del aula de acogida en las actividades del aula ordinaria. En este segundo caso, el tutor del aula de acogida actúa en el aula ordinaria ofreciendo ayuda a los alumnos recién llegados, los cuales tienen una mayor dificultad de comprensión y producción en catalán.

En la escuela *Caledonia* el procedimiento común es que la actividad didáctica de *aula de acogida* se realice en una clase separada, siguiendo una programación específica para el desarrollo de habilidades conversacionales en catalán para el alumnado de incorporación tardía.

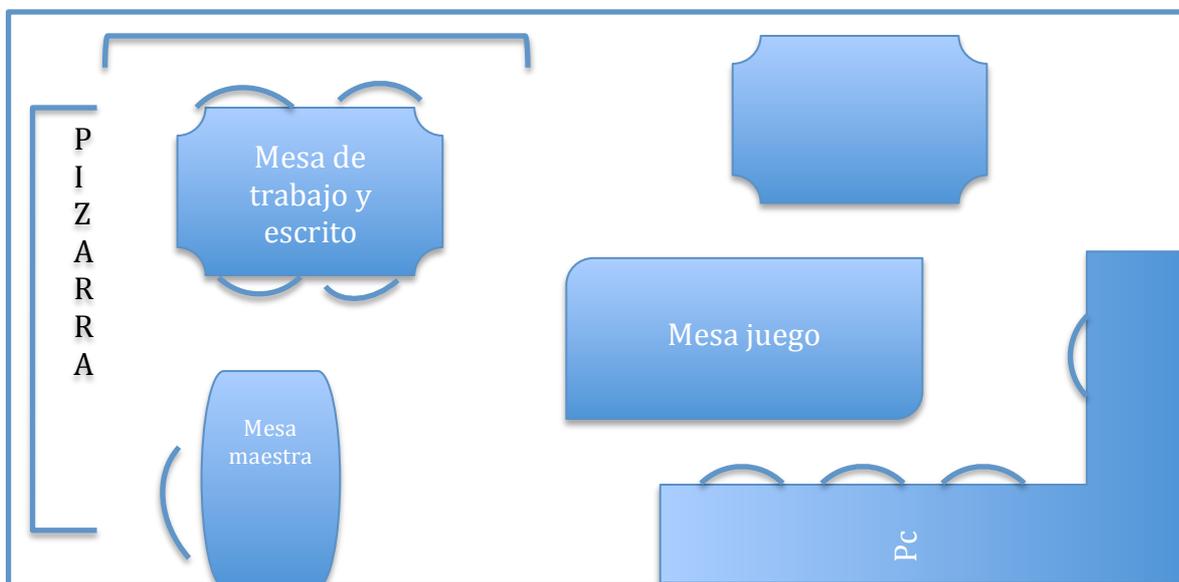
En este caso, los temas o bloques de la programación del aula de acogida se correspondían con el uso de vocabulario cotidiano y conversaciones sencillas en catalán cómo eran: aprender a presentarse, hablar de nuestra familia, hablar de dónde vivimos, realizar descripciones del trabajo, describir la apariencia física de otras personas...etc. En casa lección se planteaban objetivos de conocimiento formal de la lengua, pero siempre subordinados a los objetivos orientados a uso funcional del catalán hablado y

escrito. La programación del aula de acogida en la escuela *Caledonia* estaba en estrecha relación con las directrices previstas por el Departament d'Educació para ese curso.

Las tareas que se realizan a lo largo de las unidades didácticas son tanto tareas escritas como tareas de dominio oral del catalán. La maestra diseña y desarrolla las unidades didácticas haciendo que los diferentes objetivos se aborden en el curso de tareas compartidas, generalmente planteando las unidades didáctica como proyectos de acción comunicativa, que incluyen expresión oral y escrita en relación a un tema. Por lo general, en primer lugar se realizan las tareas de dominio del léxico y dominio oral de la unidad didáctica; y más tarde se realizan las actividades escritas, siempre con un énfasis marcado en su relación con la expresión oral. Frecuentemente después de la realización de tareas escritas se retoman nuevamente tareas de comprobación del dominio oral del léxico o las formas lingüísticas trabajadas en cada unidad didáctica. Tanto las unidades didácticas previas al caso seleccionado, así como las posteriores, respondían a este formato de secuenciación de actividades.

Las clases se desarrollan es una pequeña clase de la escuela. En este aula la maestra y los alumnos cuentan con diversas mesas para trabajar juntos, una pizarra, un corcho, una estantería con materiales didácticos y un espacio destinado a ordenadores. Junto a las mesas de trabajo se sitúan la pizarra y el corcho donde suele desarrollarse la mayor parte de las actividades, en especial las tareas relacionadas con el juego y la elaboración de las tareas escritas. La otra zona del aula está destinada a cinco ordenadores, donde los alumnos y la maestra trabajan una cierta parte del tiempo.

Ilustración 8. Fotografía y plano del aula en que se realizaron las observaciones.



A veces durante la unidad didáctica el espacio físico del aula de acogida se amplía con el pasillo exterior de la clase. La maestra y los alumnos emplean ese espacio exterior para colgar sus trabajos, y así mostrarlos para el resto de la escuela. Además el pasillo es un espacio de visita recurrente en el curso de las actividades que realizan en el aula de acogida.

Participantes

Los participantes en la investigación fueron la maestra y los cuatro alumnos del aula de acogida de ciclo medio de la escuela *Caledonia* durante el primer y segundo trimestre del curso 2008-2009.

Tabla 10 Lengua familiar y momento de escolarización en Catalunya de los alumnos del aula de acogida.

Alumno	Lengua en el hogar	Incorporación a la escuela	Momento de escolarización Catalunya	País de origen
Yewei	chino	Diciembre, 2008	Noviembre, 2008	China
Ilham	árabe	Mayo, 2008	Mayo, 2008	Marruecos
Kahola	árabe	Abril, 2007	Abril, 2007	Marruecos
Abdelaziz	Amazic, árabe	Enero, 2007	Septiembre, 2007	Marruecos

El grupo-clase del aula de acogida está compuesto por 3 niñas y 1 niño de la misma edad y del mismo curso. Todos ellos hace menos de dos años que se han incorporado a la escuela. Cada uno de estos alumno llegó en diferentes momentos a la escuela, y cada uno de ellos posee un nivel diferente, respecto a sus compañero del aula de acogida, de conocimiento del catalán. A continuación describimos brevemente la historia y las condiciones lingüísticas de cada uno de los cuatro alumnos⁸:

- Abdelaziz: es el alumno más antiguo en el aula de acogida, pero presenta una escolarización irregular. Llegó en Enero de 2007. Lleva casi dos años en el aula de acogida. Anteriormente había estado escolarizado en esta misma escuela durante 1º de primaria. Su familia lo envió a Marruecos durante un año, y después de ese año había vuelto a escolarizarse en esta misma escuela. Tenía una comprensión mejor del catalán que producción oral. A menudo tenía dificultades para seguir la actividad compartida. Su dominio del escrito era mucho menor que su dominio oral en catalán. La lengua del hogar era el bereber o amazic, y conocía el árabe, pero no escrito. Nunca había estado escolarizado en ninguna de estas dos lenguas durante los períodos que había estado viviendo en Marruecos.
- Kahola: es la segunda alumna en antigüedad en el aula de acogida. Llegó en Abril del 2007 desde Marruecos, y asiste al aula de acogida desde hacía un año y medio aproximadamente. La lengua que habla en el hogar es el árabe-arabia, dialecto marroquí. Se incorporó a la escuela en 2º de primaria. Anteriormente no había estado escolarizada en su país de origen. Según

8. El conocimiento que aportamos de los alumnos procede principalmente de dos fuentes :

- las observaciones de todo el curso 2008-2009 en el aula de acogida

-las informaciones que la maestra nos proporcionó tanto en la entrevista cómo en la planificación de la unidad didáctica que analizamos.

Complementariamente también contábamos con información sobre alumnos por otras fuentes, tales como:

- las observaciones de los cursos anteriores; en especial de Kahola y Abdelaziz, que eran los alumnos más antiguos del aula de acogida.

-las observaciones simultáneas en el mismo curso académico en el aula ordinaria de tercer curso, las cuáles se corresponden con el mismo período de observación que el aula de acogida.

-conversaciones (recogidas en el diario de campo) con el tutor y otra maestra acerca de estos alumnos, acerca de qué cosas hacían o en qué cosas presentaban dificultades.

informaba la niña y la maestra en casa su padre le había intentado enseñar algunas cosas sobre la escritura en árabe antes de que llegaran a España. En el momento en que recogimos las observaciones esta alumna comprendía gran parte de las conversaciones en catalán, tanto con la maestra y sus otros compañeros. Kahola podía intervenir, e intervenía, en catalán con una mayor fluidez y frecuencia que sus otros compañeros. Aunque comprendía gran parte de las aportaciones de la maestra, a veces se desorientaba con relación a las intenciones de lo que hacían en la clase o a qué se orientaban las tareas.

- Ilham: es la tercera alumna en antigüedad en el aula de acogida. Llegó a finales del curso anterior. Lleva en el aula de acogida unos 5 meses. La lengua del hogar es el árabe-arabia. Había estado escolarizada previamente en su país de origen en árabe. Tenía menor dominio léxico y de comprensión oral que sus dos compañeros que llevaban más tiempo en la clase, Kahola y Abdelaziz. En general intentaba participar en clase regularmente, y no tenía grandes dificultades en el seguimiento de las tareas.
- Yewei: es la última alumna en llegar al aula de acogida y a la escuela. Hacía sólo un mes y diez días que había llegado. La lengua que habla en el hogar es el chino. Desconocemos el tipo particular de chino que hablaba en el hogar, pero sí sabíamos que antes de llegar había estado escolarizada en chino mandarín en China. Durante las clases tenía dificultades para comprender las aportaciones de sus compañeros y la maestra, pero participaba con atención durante el desarrollo de las actividades. Producía muy poco oralmente, comprendía con una mayor dificultad que sus compañeros de lo que se hablaba o lo que se escribía. Las tareas escritas las realizaba con gran cuidado por la ortografía.

La maestra

La maestra observada es la tutora del aula de acogida en el desarrollo de su actividad ordinaria, siguiendo la programación prevista para el grupo del aula de acogida del ciclo medio de ese curso. Esta maestra tiene unos 30 años de experiencia como docente en educación primaria. Anteriormente trabajó en los programas de inmersión lingüística al catalán para alumnos castellano-parlantes en este mismo barrio. Durante el curso que realizamos las observaciones ella desempeñaba su tarea en la escuela haciendo tres funciones complementarias: tutora del aula de acogida, profesora de apoyo dentro del aula ordinaria y profesora de inglés y castellano. Esta maestra era la responsable del aula de acogida desde la primera aula de acogida que se había puesto en marcha en la escuela, desde hacía tres años. Como parte de las tareas asociadas al aula de acogida, en algunas unidades didácticas esta docente también desarrolla la función de apoyo lingüístico en el aula ordinaria. Este apoyo sirve como ayuda a los alumnos recién llegados dentro del funcionamiento del aula ordinaria.

La maestra además desarrolla actividades de coordinación pedagógica dentro de la escuela. Su labor la desarrolla conjuntamente con la coordinación de ciclo, con el tutor del curso y con la profesora de educación especial. Además de sus tareas en la escuela también se implica en tareas comunitarias con el barrio y las familias de los alumnos. Frecuentemente en la escuela actúa como mediadora entre las mismas familias y la escuela.

Descripción de la situación de práctica educativa observada

UNIDAD DIDÁCTICA 3: EL MURAL DE LES NOSTRES FAMÍLIES.



Ilustración 9. Mural elaborado en el curso de la unidad didáctica.

Esta unidad didáctica fue la tercera unidad didáctica del curso escolar, y la primera del segundo trimestre. Se desarrolló en semanas consecutivas, los lunes y miércoles en horario de 9 a 10, entre el 12 de Enero hasta el 5 de Marzo de 2009.

La maestra en este unidad didáctica propuso a los alumnos la elaboración de un mural para presentar sus familias aprovechando los dibujos que ellos habían realizado en una actividad previa sobre sus familias. La elaboración de ese mural era el marco en el cuál la maestra planteó la unidad didáctica. Para esta unidad didáctica ella había fijado como objetivos que los alumnos consiguieran:

- identificar y describir relaciones de parentesco en catalán;
- preguntar y decir los miembros de la familia (su relación de parentesco, su nombre, su edad, y lo que hacen);
- entender la información que otros intercambien acerca de este tema;
- escribir un texto para presentar su familia a los de más.

Para cubrir estos objetivos la maestra jugó con la situación de que montasen un mural de presentación de sus familias, dónde colocarían los dibujos de cada familia y un texto para presentarlas. Para la programación y la preparación de la unidad didáctica la maestra se basó en las directrices marcadas por el programa de contenidos propuestos por la Generalitat. Exactamente esta unidad didáctica se correspondía con el apartado: *Relaciones familiares* (según el programa general propuesto por el Departament d'Educació para el curso escolar 2008-2009). La maestra decidió las actividades para cada sesión considerando la evolución de los niños en los días previos. Para ello tomó como guía su

programación original, la guía del programa de la Generalitat y necesidades específicas vinculadas al seguimiento de las tareas en el aula ordinaria de cada uno de los 4 alumnos.⁹

La unidad didáctica se desarrolló en 13 sesiones, de entre 20 y 50 minutos de duración, con una media aproximada de 40 minutos por sesión. La duración total fue de 8 horas y media (31.545 segundos). En la ilustración 10 se puede identificar la duración de las sesiones y su peso temporal en relación a la duración total de la unidad didáctica.

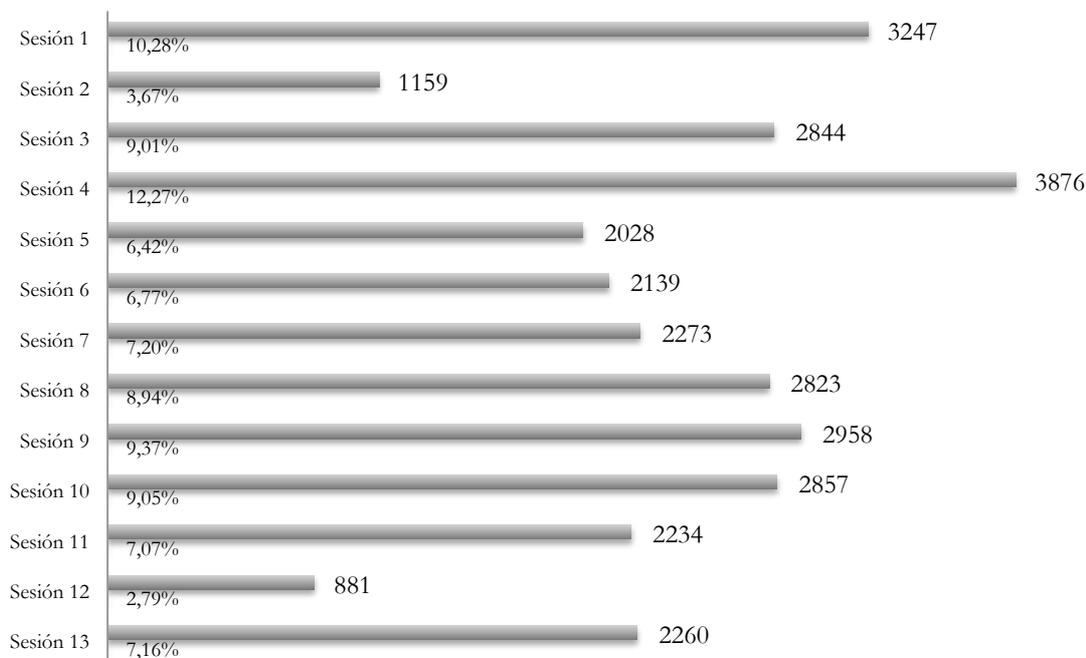


Ilustración 10 Composición por sesiones de la unidad didáctica, peso relativo de cada sesión en la duración total de la unidad didáctica expresado en segundos.

La observación completa de la unidad didáctica permite agrupar las trece sesiones en tres fases pedagógicas consecutivas:

- Primera fase: **Dominio y uso del vocabulario** (sesiones de la 1 a la 6). En esta primera fase la maestra se dedicó a conseguir que los niños dominaran el léxico relacionado con la familia y que hablasen sobre relaciones familiares utilizando ese nuevo léxico. Las tareas fueron principalmente conversaciones guiadas por la maestra, juegos y dramatizaciones, las cuales se cerraron con la realización de dos fichas escritas para consolidar el dominio del nuevo vocabulario aprendido.
- Segunda fase: **Elaboración del escrito y montaje del mural** (sesiones de la 7 a la 12). En esta fase la maestra y los alumnos prepararon el escrito y montaron el mural. Durante la mayor parte de estas sesiones realizaron tareas de escritura compartida haciendo borradores en papel, y más tarde, escribieron en el ordenador (mediante un procesador de textos) esos mismos textos de presentación de su familia.

⁹ Esta información procede de las conversaciones compartidas con la maestra antes del inicio de la unidad didáctica, así como en el curso de su desarrollo (en conversaciones justo después de las clases). Estas conversaciones se recogieron con anotaciones en el diario de campo, y después fueron contrastadas con la entrevista en profundidad, realizada al final de la unidad didáctica.

- Tercera fase: **Evaluación y cierre** (sesión 13). Esta última fase se corresponde con la última sesión de la unidad didáctica. En esta sesión las tareas se destinaron a la evaluación final de la unidad didáctica y el cierre de la unidad didáctica. Durante la sesión la maestra evaluó las ganancias en habilidades lingüísticas de los alumnos mediante dos tareas: una presentación oral de los niños y una tarea de comprensión lectora de un texto, semejante al texto que ellos había escrito juntos para el mural de presentación de su familia.

Respecto a la programación original de la maestra se produjeron ciertas modificaciones: algunas actividades se omitieron, otras tareas se incorporaron (como fue el caso de la familia del Abel, una familia imaginaria que sirvió para poner en práctica el léxico de la unidad didáctica). Otras tareas se extendieron, implicando más tiempo y dedicación de lo que la maestra había previsto. Este fue el caso de las tareas de escritura, las cuales se extendieron mucho más de lo que la maestra había programado inicialmente.

En la tabla siguiente se describen las tareas que desarrollaron en cada sesión. Así mismo, en esta tabla las tareas también son ubicadas en función de las tres fases del desarrollo de la unidad didáctica: Dominio del léxico, elaboración del escrito y evaluación-cierre.

Tabla 11. Desglose de las fases y las tareas en orden de aparición en la unidad didáctica.

Sesión	Fase	Tareas
1	Dominio del léxico	Exposición fotos familia de la maestra. Conversación abierta. Juego de etiquetado de los personajes de la familia de la maestra.
2	Dominio del léxico	Juego memory de los personajes de la familia de la profesora. Juego etiquetamiento personajes y relaciones de parentesco con sus propias familias.
3	Dominio del léxico	Anuncio de la familia del Abel. Organización y diseño del mural de <i>Les Nostres Families</i> . Explicación y descripción de la familia del Abel. Dramatización presentándose cómo miembros de la familia del Abel (Evaluación inicial).
4	Dominio del léxico	Dramatización presentándose cómo miembros de la familia del Abel (Evaluación inicial). Juego etiquetamiento personajes de la familia del Abel. Elaboración del escrito hipotético de presentación de la madre del Abel.
5	Dominio del léxico	Juego memory -etiquetamiento con personas de su familia. Ficha individual escrita sobre la familia del Abel.
6	Dominio del léxico	Explicación del proyecto del mural <i>Les nostres families</i> Organización de las libretas. Ficha individual sobre el léxico de la familia (con mayor dificultad sesión anterior).
7	Elaboración del escrito y montaje mural	Escritura en papel del borrador del texto de presentación de cada niño. Preparación tarea para casa para acabar el borrador escrito.

8	Elaboración del escrito y montaje mural	Recuperación del trabajo del borrador escrito. Escritura de la presentación en el ordenador.
9	Elaboración del escrito y montaje mural	Escritura del texto de presentación en el ordenador. Corrección borrador en papel (alumnos pendientes). Anticipación de la sus presentaciones orales.
10	Elaboración del escrito y montaje mural	Escritura del texto de presentación en el ordenador. Impresión textos y montaje de mural.
11	Elaboración del escrito y montaje mural	Escritura del texto de presentación en el ordenador.
12	Elaboración del escrito y montaje mural	Montaje mural. Escritura de la presentación en el ordenador. Preparación de la presentación oral.
13	Evaluación	Tarea evaluación dominio oral. tarea evaluación comprensión escrita.

Como se observa en la tabla 11, el desarrollo de la unidad didáctica se compuso de una rica cantidad de diferentes tipos de actividades. Un conjunto de esas tareas consistieron en tareas de negociación, co-definición y uso del nuevo vocabulario de la lección. Otras en cambio, fueron esencialmente tareas de elaboración conjunta del escrito. En la presentación de los resultados nos ocuparemos más a fondo de describir las diferencias entre las diferentes fases y tipos de tareas.

A continuación presentamos los pasos seguidos para la recogida de datos y el esquema de análisis empleado para indagar en el desarrollo de la co-construcción del significado en la unidad didáctica de *El mural de les nostres famílies*.

Recogida de los datos

En coherencia con nuestras preguntas y objetivos de investigación nuestro trabajo se desarrolló en las siguientes tres fases:

Fase 1. *Delimitación del caso*. Esta fase ha sido mencionada anteriormente, y se refiere a las semanas previas al inicio de la unidad didáctica durante las cuales se dio seguimiento a la programación y preparación de la unidad didáctica de la maestra. En esta fase además los registros se llevaron a cabo para habituar a los alumnos a la presencia de la videograbación.

Fase 2. *Observación y registro de la unidad didáctica*. En esta fase se observa y registra en video y audio de la forma más precisa la actividad en el aula, se toman notas durante estas observaciones, se recoge información sobre los cambios que la maestra va realizando en su programación, y se toman copias de los materiales y los productos escritos de los alumnos de la unidad didáctica.

Fase 3. *Entrevista final y cotejo de las intenciones didácticas con la maestra*. Al finalizar la unidad didáctica se realiza una entrevista semi-estructurada en profundidad con la maestra donde se indaga acerca de los

objetivos, las reflexiones, los cambios y las decisiones tomadas por la maestra a lo largo de la unidad didáctica.

Durante la fase de observación y registro de la unidad didáctica complementariamente también realizamos un seguimiento de los cuatro alumnos del aula de acogida en las actividades del aula ordinaria. Ello nos permitió mantener observaciones de esos mismos alumnos en otros contextos tratando de saber qué cosas estaban aprendiendo en las otras clases y cómo eran sus condiciones de participación en la clase ordinaria.

Procedimiento de registro y observación de las clases.

Por lo que se refiere a la actividad de observación dentro del aula de acogida, como hemos mencionado arriba, se dio un período previo de observación y pre-registros que sirvió para garantizar que los sujetos estaban familiarizados con la presencia de la investigadora y la aparatología de registro. En los meses previos observamos, tomamos notas y grabamos otras sesiones en ese mismo aula. De este modo nos aseguramos que cuando tomaban registros de la unidad didáctica seleccionada, tanto los alumnos como la maestra estaban acostumbrados a la presencia de una observadora y a la presencia de los aparatos de registro como parte cotidiana del aula de acogida.

El conocimiento y las observaciones del trimestre anterior nos ayudaron a obtener una amplia información sobre la actividad compartida en la clase, sobre su historia y sus condiciones particulares en el momento en que tomábamos las observaciones de la unidad didáctica de *El mural de les nostres famílies*. Este tipo de observación nos permitía tener registros de las condiciones cotidianas de interacción en el aula al tiempo, lo cuál nos ayudaba a dar significado a los significados compartidos entre la maestra y los niños, en especial a sus referencias, y ciertos implícitos que ellos mutuamente se reconocían, o bien, implícitos que algunos si reconocían, pero otros no.

La recogida de datos se realizó mediante una observación participante no activa en las clases. El protocolo o procedimiento de observación fue similar a las observaciones previas desde el principio del curso escolar. La secuencia de acción consistía en: primer lugar, la investigadora acudía a clase cada día unos minutos antes de la llegada de los alumnos y posicionaba la cámara de video en un mismo lugar, mirando hacia la pizarra desde la parte posterior del aula. Se escogió este punto porque este era el lugar con mejor perspectiva sobre el escenario de trabajo de la maestra y los alumnos. Seguidamente, disponía las grabadoras de audio en puntos diferentes de la clase para captar el máximo de los intercambios verbales posibles. Tanto las grabadoras como la videograbación podía cambiar de posición en función de las tareas. Generalmente las grabadoras de audio en el curso de la clase se cambiaban de lugar en función de donde se encontraba realizando la tarea la maestra con los alumnos. La cámara de video, cuando la maestra señalaba un cambio de escenario para la tarea, era desplazada por la investigadora. Por ejemplo, si se desplazaban a trabajar en el ordenador o iban a colocar cosas en el mural de pasillo, entonces la investigadora tomaba la videograbadora y seguía a la maestra y los alumnos. Cuando permanecían en un mismo escenario durante la sesión la investigadora no cambiaba de escenario, tomaba un punto fijo de perspectiva y no lo solía variar .

Después de la disposición inicial del equipo de registro, cuando los alumnos llegaban a la clase la investigadora los recibía y los saludaba. Después se retiraba al punto donde estaba la cámara de videograbación y desde allí tomaba notas de observación en un cuaderno que le servía como diario de campo. Cuando se iniciaron las observaciones de esta unidad didáctica tanto la maestra como los cuatro alumnos asumían este protocolo de observación como algo común y presupuesto.

Una vez iniciada la clase, se recogían las notas de campo durante las tareas haciendo acopio de cuestiones cómo la estructuración que se seguía en el curso de las sesiones, se describía como eran las tareas, las decisiones que tomaba la maestra *in situ*, las intervenciones problemáticas de los diferentes alumnos, los momentos en que la acción y el discurso de la maestra no resultaban esperados por los alumnos, y cuándo y cómo aparecían dificultades en la comprensión o la participación.

Durante este proceso de toma notas, la investigadora solía hacer marcas temporales en el diario de campo anotando frecuentemente el tiempo de la videograbación a fin de controlar el grado de detalle de las observaciones en relación al tiempo de registro o tiempo real. Las anotaciones y descripción en el diario de campo intencionalmente diferenciaban entre la descripción de lo que sucedió y ciertas interpretaciones o elementos llamativos que emergían en el curso de la observación para la investigadora. Ambos tipos de información surgidos en la observación estaban escritos y diferenciados en las notas de campo.

Cuando la sesión de clase terminaba, la investigadora se despedía de los alumnos, y solía dedicar unos momentos a conversar con la maestra sobre lo sucedido en la clase o sobre lo que se iba a hacer en la próxima clase. Estas conversaciones eran informales, la investigadora no hacía preguntas preparadas sino que trataba de comprender lo que la maestra le explicaba sobre el desarrollo de la unidad didáctica, y después esas informaciones se recogían mediante anotaciones breves en el diario de campo.

Este diario de campo completó los registros en vídeo y las transcripciones del habla en clase. Este recurso sirvió para recopilar el diseño didáctico de las clases, los cambios efectuados por la maestra, los materiales didácticos empleados y las producciones escritas realizadas por el alumnado o el profesorado durante las sesiones. El conjunto de los materiales recopilados y el diario de observaciones ayudó en el proceso de indagación atendiendo cuestiones como la contextualización de la actividad, las actividades previas realizadas, la organización del aula y los materiales utilizados.

En relación a las cuestiones técnicas del registro, la grabación en vídeo se realizó con una grabadora modelo “JVC Everio GZ-HD10 40GB Hard Drive HD”. Esta grabadora contaba con un disco duro integrado que nos permitía el almacenamiento de gran cantidad de datos en vídeo. Los vídeos primarios tenían un formato MOV., el cual tenía un alta resolución pero era incompatible con el programa de análisis cualitativo Nvivo. Por este motivo, las grabaciones originales en formato mov. fueron posteriormente transformadas a formatos avi y mp4 mediante el uso del programa “Hamster free video converter”. Esta transformación del formato de vídeo permitió una mejor manipulación de los registros para realizar las transcripciones y el análisis posterior con el programa de análisis de datos cualitativos Nvivo. Antes de proceder al análisis y categorización de los vídeos se cotejó que en la transformación de formato no hubiera una pérdida en la calidad de los registros, de modo que se garantizara la percepción del audio o la imagen contenidos en las grabaciones.

Las grabaciones en audio se realizaron con grabadoras de voz de la marca Philips, similar al modelo Pocket Memo LFH9380. Esta grabadora reducía el ruido ambiental en las grabaciones y nos permitía un buen registro de las conversaciones. Los archivos obtenidos en audio eran en formato dss, y no precisamos transformarlos. Estos archivos en audio fueron consultados en especial para los casos de duda en la transcripción cuando las grabaciones en vídeo no nos permitían tener certeza sobre las aportaciones verbales de los participantes.

Tras la finalización de la recogida de los datos, los vídeos de las sesiones fueron transcritos constituyendo un corpus que nos serviría como registro textual para el análisis. Más adelante ofrecemos más detalles acerca del tipo de transcripción realizada.

La entrevista

La entrevista con la maestra fue el paso siguiente a las grabaciones en la recogida de los datos. Después de finalizar la unidad didáctica tuvimos una entrevista en profundidad con la maestra con el objetivo de profundizar en las intenciones concretas pedagógicas con las que la maestra daba sentido a su práctica en esa unidad didáctica.

Nuestro objetivo con esta entrevista era cotejar y comprender las ideas de la maestra sobre sus elecciones didácticas en el desarrollo de la unidad didáctica observada. Buscábamos saber más sobre: cómo la había planificado, por qué, qué sentido daba a esa unidad en la programación del curso, cuál era la orientación de las tareas que propuso, por qué escogió y modificó las tareas, y qué valoración daba a su actividad y a la evolución que veía en los alumnos. La información obtenida fue abundante en relación a la unidad didáctica, y también nos ofreció información sobre cómo la maestra atendía a las diferentes biografías escolares de los cuatro alumnos del aula de acogida.

El esquema de esta entrevista está basado en otras investigaciones sobre los mecanismos de influencia educativa (Mayordomo, 2005). Por nuestra parte, la entrevista fue diseñada y pensada como un instrumento de triangulación para la interpretación de las interacciones registradas en la clase. En la entrevista las preguntas versaban sobre cuestiones tales como: los objetivos de la unidad didáctica, el diseño, el contenido y los materiales empleados; el desarrollo y los cambios realizados; y por último, sobre la valoración de la propia enseñante acerca de lo que sus alumnos habían aprendido en esa unidad didáctica.

El procedimiento de administración de la entrevista seguía una pauta semi-estructurada, donde la investigadora proporcionaba ciertas preguntas definidas previamente, estas preguntas eran planteadas como preguntas abiertas, a las cuales la maestra respondía libremente. En el curso de las respuestas de la maestra la investigadora reconducía el diálogo tratando de maximizar la información relativa al guión de la entrevista. En ese mismo proceso, la investigadora, a partir de las respuestas proporcionadas por la maestra, trataba de sondear ciertas informaciones que consideraba de interés *in situ*, las cuales pudieran ayudar a comprender mejor las prácticas, los motivos y los significados que la maestra asociaba a su actividad pedagógica en esa unidad didáctica.

La entrevista fue diseñada para tener una duración menor, como una hora y media. Sin embargo, finalmente la riqueza de las aportaciones de la maestra nos llevó a realizar la entrevista en tres sesiones diferentes, la primera fue fundamentalmente acerca del diseño y las intenciones de la unidad didáctica. La segunda versó sobre los cambios y los problemas en la enseñanza del contenido de la lengua en la unidad didáctica, y la tercera y última, fue más breve y fue relativa a la valoración de la maestra sobre los aprendizajes de los alumnos en esa unidad didáctica. En total la entrevista ocupó unas 3 horas aproximadamente. La entrevista fue transcrita en las semanas posteriores. Tanto la entrevista como el guión de preguntas originales puede consultarse en los anexos de este documento.

Análisis de los datos

La transcripción de los registros

En las semanas posteriores a los registros se realizaron las transcripciones de los videos de las clases. Para elaborar la transcripción de las sesiones se realizó un sistema de notación que recogía sistemas de notación previamente utilizados por otros autores. Así, tomamos las formas de transcripción empleadas comúnmente por las investigaciones que analizan las formas del habla educacional. Adoptamos como ejemplo las convenciones de transcripción empleadas por algunos autores ocupados en procesos como los que nosotros pretendíamos estudiar (Candela, 1999; Linell, 1998; Mercer, 2000). En particular, en nuestra transcripción empleamos las siguientes convenciones:

Tramos de los mensajes o series de mensajes con un habla de mayor intensidad que el habla adyacente..... MAYUS
Cuando alguien continúa después de una irrupción se representa con punto suspensivos detrás y delante de los tramos del mensaje interrumpidos..... la poma...
Habla sobrepuesta o simultánea.....[
Habla enfática.....subr
Ruido de fondo no distinguible.....*
Las frases inaudibles..... (inaudible)
Las palabras inciertas o poco claras..... (después)
Pausa.....(.)
Pausa larga.....(...)
Los gestos y otros elementos no verbales..... (asiente con la cabeza).
Las interrupciones.....-
Alargamientos de sonidos.....:::

Un ejemplo que ilustra la transcripción puede ser el siguiente de la sesión 5

Mestra: Abdelaziz no t'estàs enterant de res! Eh?/ Està molt bé que te preocupis de l' Ilham/ Ara- Ara ja està bé/ vine tú a la classe EH?/ (el mira) Estava digen/ (amb la targeta a la mà assenyalant a Ilham) L' Ilham!/ que aquest dia / (mira a Ilham) quin- /Digues-li quin- Quin dia és de la setmana ?
Ilham: vint-i-dos (en veu baixa)
Mestra: no! Això es el numero/ De la setmana quin dia serà?/(assenyala el calendari)
Ilham: Dissabte
Mestra: No:: (li nega amb el cap)
Ilham: [Diumenge
Mestra: [Diumenge / Com ho saps?
Ilham: (mira el calendari)/(mira a la mestra negant amb el cap)
Mestra: (s 'acosta al calendari) Com ho saps?/ Aquí (assenyalant en la columna del diumenge en el calendari)en el calendari / que serà diume:nge...
Ilham: po::rque si
Mestra: Per què?
Kahola: perquè (es de aquí)
Mestra: (i fa un gest en el dit de silenci en la boca de Kahola)
Abdelaziz: porque: está a a- porque està al disabte:/ el diumenge (assenyala el calendari).

Como puede apreciarse en este ejemplo la transcripción recoge variedad de comportamientos que los participantes manifiestan. Los elementos no verbales se recogen junto a los enunciados verbales a los que acompañan, o bien, se señalan solos cuando así son manifestados por los participantes. La

disposició recoge y respeta la toma de turnos de los participantes. Esta disposició nos facilita el anàlisis porque nos muestra el encadenamiento de las aportaciones de los participantes.

La transcripció no separó los componentes verbales de los no verbales para poder mantener la relación contingente entre estos, tal como se producían. Tampoco se aplicó convención para los comportamientos no verbales (como gestos, señalizaciones, miradas, manipulación materiales, acciones de los participantes) porque al contrastar las diferentes tareas se apreciaron diferencias entre la función y el significado particular de tales acciones, con lo cual no podíamos garantizar que los participantes compartieran convenciones generales sobre este tipo de recursos. A fin de hacer que los elementos no verbales pudieran ser debidamente interpretados consideramos más conveniente transcribir el comportamiento no verbal en el marco de la cadena de enunciados donde se producían. Para no perder los elementos funcionales de los enunciados verbales y no verbales la transcripció fue siempre analizada con los videos de las clases. Este sistema de transcripció nos permitió interpretar los datos empíricos en coherencia con nuestras preguntas de investigación y con nuestros presupuestos teóricos.

La preparació del corpus se fue modificando en pasos sucesivos a fin de dar cuenta en el corpus textual de las observaciones de los diferentes niveles anàlisis. Las transcripciones fueron realizadas originalmente justo después de grabar la unidad didáctica por sesiones. En una segunda fase, cuando se segmentaron los videos en diferentes segmentos, entonces las transcripciones fueron organizadas y segmentadas con marcas de correspondencia con los diferentes segmentos. De este modo, la transcripció de cada sesión contenía títulos de segmentos intercalados que señalaban el salto de segmento. Mediante este procedimiento cuando desarrollamos el anàlisis de las estrategias discursivas en el corpus era posible identificar la sesión y el segmento exacto sobre el cual establecíamos las categorías y las anotaciones.

Tabla 12 Ejemplo de segmentación de las transcripciones de la secuencia didáctica

<p style="text-align: center;">PRIMERA SESSIÓ (54.27min)</p> <p>ORGANIZACIÓ ACTIVIDAD</p> <p>(1) Mestra:(frases inaudibles) (<i>estan col·locant les cadires davant del ordinador</i>)...No pas una línia recta...</p> <p>(2) Nens: (frases inaudibles)</p> <p>(3) Mestra: Kahola. Posa-la aquí, si us plau.</p> <p>(4) Ilham: Aquí. (assenyalant amb la mà a Yewei la cadira del seu costat)</p> <p>(5) Mestra: Abdelazis! Aixeca't. T'hauries d'aixecar, vale? I tirar la cadira una mica més cap a la dreta.</p> <p>(6) (<i>Abdelazis s'aixeca i mou la cadira</i>)</p> <p>(7) Mestra: [Així. Ara tu també, Ilham.</p> <p>(8) Mestra: Treu...(inaudible). (<i>mou la cadira de Ilham</i>)Així.</p> <p>(9) Yewei i Kahola: (<i>es col·loquen també en la mateixa línia</i>)</p> <p>(10) Mestra: Ara ja...(inaudible). Ja està, ja hi caben tots.(.) Val.</p> <p>APORTACIÓ INFORMACIÓ</p> <p>(11) Mestra: Dones, hi ha fotos de, del menjar, de la festa que vam fer aquest any.</p> <p>(12) Kahola: sí</p> <p>(13) Mestra: I hi ha fotos d'altres anys.</p> <p>(14) Kahola: sí.</p> <p>(15) Mestra: A veure si ho trobo. Hem de buscar que digui (paraula inaudible) espera que encara encara s'està enterant (...). Saps que diu aquí? Ho podeu llegir o no? És molt petit.</p> <p>PREPARACIÓ DE LA TAREA</p> <p>(16) Alumnes: Co-sa sa, trob...</p> <p>(17) Mestra: [co? Cosà? S'ha trobat</p> <p>(18) Kahola: S'haaaa... trobat</p> <p>(19) Alumnes: [S'ha troo</p> <p>(20) Mestra: [S'haaa trobat. S'ha troobtat.</p> <p>(21) Alumnes: [Ma-ma-quiil... (habla simultànea)</p> <p>(22) Mestra: Maquinari nou. I el maquinari nou és aquest. Ara s'ha enterat, s'ha trobat maquinari nou i ara... ha sortit ja la finestreta.</p> <p>(23) Kahola: (paraula inaudible)</p> <p>(24) Mestra: Jo ara la baixo una mica fins que trobi una carpeta de color groc. Mira-la, la veieu?</p> <p>(25) Kahola: Aquesta?</p> <p>(26) Mestra: Aquí, aquí. Clico dues vegades: cliqui, cliqui i se m'ha obert.</p> <p>(27) Kahola: Ara el 2008/2009.</p> <p>(28) Mestra: Curs 2008/2009. I què sou? Ara busco aula d'acollida. Vostaltres què sou? Cicle superior...</p> <p>(29) Kahola: Aaaa.</p> <p>(30) Mestra: Cicle mitjà o cicle inicial?</p> <p>(31) Kahola: Cicle mitjà.</p> <p>(32) Mestra: Aaa. Dones cliqueu aquesta carpeta.</p>	<p>(33) Ilham: [(frase inaudible)</p> <p>(34) Kahola: Faig clics?</p> <p>(35) Mestra: Dues vegades, sí fas clics.</p> <p>(36) Kahola: S'ha sortit un. A són (frase inaudible).</p> <p>(37) Mestra: Eeeee.</p> <p>(38) Ilham: No, no pot ser.</p> <p>(39) Mestra: Eeeee. S'ha de llegir bé. Ja estem a dintre de cicle mitjà. I aquí ara diu... Una, quatre a veure... aquí.(.) Àlbum de la meva família. Aquí las tenin. Farem la pantalla grossa.(.)</p> <p>ORGANIZACIÓ ACTIVIDAD</p> <p>(40) Mestra: I ara ...obriu...oooo... jo em canso molt. Seria bo que tu cliquessis, eh? (<i>li diu a Abdelazis</i>) Per passar les fotos. Aleshores... obrirem una i enn... i l' Abdelazis anirà a clicant. (<i>s'acosta a la pantalla del ordinador</i>) A veure on posa: obre amb (.) Aquí. Obre, i el que s'ha obert és aquest, va bé aquest. Vinga.</p> <p>CONVERSACIÓ (GUIADA)</p> <p>(41) Ilham: (frase inaudible).</p> <p>(42) Mestra: Eee- eee-. Qui hi ha [aquí?</p> <p>(43) Kahola: [És el...és en...enn...</p> <p>(44) Ilham: El teu mare?</p> <p>(45) Mestra: La meva mare! Quina és la meva mare, Ilham? Que t'la coneixes.</p> <p>(46) Ilham: Aquesta.</p> <p>(47) Mestra: No toqueu a la pantalla. No és una pantalla tàctil. No és pot tocar, eh? Ensenyau amb el llapis però sense arribar a la pantalla.</p> <p>(48) Ilham: Aquesta. (<i>assenyala amb el dit el personatge de la foto en la pantalla</i>)</p> <p>(49) Mestra: [No-, no toqueu a la pantalla. No es un pantalla tàctil, no es pot tocar, eh? Assenyaleu amb aquest llapis (<i>li dona un llapis</i>), però sense arribar a la pantalla.</p> <p>(50) Ilham: És aquesta (<i>assenyalant amb de més lluny am el dit</i>)</p> <p>(51) Mestra: <u>Aquesta</u> és la meva mama.</p> <p>(52) Abdelazis: [I aquesta?</p> <p>(53) Mestra: Aa- Aquesta és la meva germana.</p> <p>(54) Abdelazis: Aah...</p> <p>(55) Kahola: Són grans.</p> <p>(56) Mestra: Ai...oo... que són-són senyores grans, eh?</p> <p>(57) Ilham i Abdelazis: (frase inaudible)(<i>mirant la pantalla</i>).</p> <p>(58) Mestra: No no. No cliquis encara. Espera (.) *perquè...(.)</p> <p>(59) Alumnes: (frases inaudibles en àrab)</p> <p>(60) Mestra: M'agradaria(.-) m'agradaria dir-us <u>què</u> estem celebrant aquí.</p> <p>(61) Abdelazis: dir-us?</p> <p>(62) Mestra: Això,és la festa de compleanys de la meva mare. És l'aniversari. La meva mare (<i>assenyala amb el dit la figura en la foto</i>) feia <u>vuit-tanta-dos</u> anys.</p> <p>(63) Kahola: [Diga-li. Diga-li felicitats</p> <p>(64) Mestra: I se li diu <u>felicitats</u>, naturalment! (.) I vam anar a dinar, juntes.</p> <p>(65) Kahola: On?</p> <p>(66) Mestra: [La meva mare, la meva germana i jo.</p>
--	---

El análisis de los datos

El análisis de los datos toma como referente teórico la concepción socio-constructivista de la enseñanza-aprendizaje. Desde esta aproximación la dimensión temporal y las formas particulares en que los participantes se organizan juegan un papel fundamental a la hora de plantear un análisis del proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos en la clase. Este modelo recoge dos niveles de análisis complementarios en relación al análisis de la práctica educativa: un nivel global, relativo a los diferentes formas de organización de la actividad conjunta, es decir, a los diferentes formatos bajo los cuales los participantes co-articulan sus actuaciones; y un nivel local, relacionado con los intercambios comunicativos que los participantes comparten.

Estos dos niveles permiten dar cuenta de los procesos de traspaso del control y de los procesos de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos que se establecen entre la maestra y los aprendices. Generalmente el análisis del traspaso del control se interpreta por la modificación en la cantidad y cualidad de las actuaciones de los participantes a lo largo de los diferentes tipos de organización de la actividad conjunta (segmentos de interactividad). El análisis de los procesos de co-construcción de sistemas de significados compartidos se vincula más especialmente con el nivel local, en este caso, se suele tratar de aportar evidencia empírica acerca de la forma en que las diferentes formas del habla y la acción implican cambios en el plano inter-psicológico entre los alumnos y la maestra en el curso de la actividad conjunta.

Dado que nuestro interés estaba en los procesos de co-construcción y negociación del significado marcamos nuestra atención en el nivel local, pero planteamos el análisis con un encuadre que mantuviera los presupuestos del esquema analítico planteado desde la concepción socio-constructivista. Concretamente, lo que hicimos fue desarrollar el análisis de forma que nos permitiera centrarnos en el nivel local (los intercambios comunicativos), pero manteniendo la atención al nivel global (las formas organización de la actividad conjunta).

Para ello el análisis consistió en el examen secuencial por niveles (Coll, 1999) de los registros en vídeo, las notas de campo y las transcripciones:

Fase 1 *Caracterización general de la actividad conjunta*. Esta fase consistió en un primer visionado de los videos que nos sirvió para organizar las observaciones en unidades de análisis como las sesiones y la secuencia didáctica. También emergieron otras unidades complementarias como las tareas y las fases didácticas, las cuales nos permitían obtener una visión general de lo sucedido y del curso del desarrollo temático en la unidad didáctica. Las tareas eran las diferentes actividades planteadas por la maestra en las sesiones, y las fases, eran grupos de sesiones que se diferenciaban porque cubrían diferencialmente ciertos objetivos de la unidad didáctica. De este primer paso del análisis se obtuvo un descripción de la secuencia didáctica que diferenciaba: las tareas, las sesiones y las fases de la unidad didáctica. De forma sintética la primera representación de la unidad didáctica se puede apreciar en la tabla 11 de este capítulo.

Fase 2 *Análisis de las formas de la actividad conjunta*. En esta fase se re-visionaron los videos con el fin de identificar las diferentes formas en que se organizaba la actividad a lo largo de la unidad didáctica. En esta etapa se empleó el programa Nvivo. Mediante este programa de análisis de datos cualitativos se codificaron los videos en partes que mantenían una correspondencia con diferentes patrones interacción. En este segundo examen de los videos, las transcripciones nos sirvieron como apoyo para distinguir las características socio-discursivas diferenciales de cada segmento identificado. Este procedimiento nos permitió considerar sucesivas codificaciones sobre las mismas referencias (secuencias de los registros en video) en las cuales detectábamos cambios organizativos y de tópico. Este proceso concluyó con una tercera propuesta definitiva de categorización de las formas de la

actividad conjunta. Finalmente, se marcaron las transcripciones con los saltos de segmento para proceder adecuadamente en el nivel de análisis más local.

En nuestro caso, el análisis de la actividad conjunta no estaba tan centrado en las actuaciones de los participantes en sí mismas, sino que buscamos más especialmente dar visibilidad a cómo el nivel global (los diferentes tipos de segmentos de interactividad) estaban condicionando las características de los intercambios comunicativos entre los participantes. Por ello, nuestro análisis se basó en una aproximación atenta a las pautas socio-discursivas. Esto planteaba una cierta variación en relación a otros estudios previos que asumen también la aproximación socio constructivista (entre otros, Arrieta 1997; Colomina, 1995; Segués, 2005) en los cuales se describen los segmentos ofreciendo una importante información acerca de las actuaciones de los participantes en cada tipo de segmento así como de su evolución cuantitativa de tales actuaciones. Nuestro examen, en cambio, ha permanecido más centrado en caracterizar las reglas socio-discursivas por las que se regulaban los diferentes segmentos de actividad conjunta, puesto que tales reglas dotaban de una cierta idiosincrasia comunicativa a cada tipo de segmentos de interactividad.

Así mismo, en el examen de la actividad conjunta examinamos: a) la evolución temporal de los diferentes tipos de formas de organización de la actividad conjunta, b) su relación con ciertos tipos de tareas y c) los patrones de asociación entre las diferentes formas de organización de la actividad conjunta por tareas y patrones de combinación secuencial. En el siguiente capítulo, que recoge los resultados en el nivel, se presenta una descripción más extensa y en detalle del proceso de análisis de las formas de organización de la actividad conjunta.

Fase 3 *Análisis de las estrategias discursivas y los recursos semióticos implicados en la co-construcción de sistemas de significados compartidos*. En esta fase se procedió al análisis del nivel local, donde se identificaron y categorizaron diferentes formas en que la maestra mediaba para crear intersubjetividad en las actividades de enseñanza-aprendizaje. La unidad de análisis en este caso es el enunciado¹⁰, la cual ha sido contemplada como unidad mínima de comunicación.

¹⁰ El enunciado como unidad de análisis desde nuestro punto de vista enriquece el mensaje, la unidad propuesta desde la concepción socio-constructivista. Si bien, estas dos unidades podrían admitir un isomorfismo en el análisis práctico de las transcripciones, dado que probablemente aquello que se podría considerar como un mensaje también se adscribe a la etiqueta de un enunciado, queremos enfatizar que, a nuestro parecer, los presupuestos teóricos de estas dos unidades para el análisis de la comunicación resultan diferentes. Tales diferencias nos parecen un punto de interés a fin de apreciar procesos de naturaleza interpsicológica en el marco de las actividades escolares.

Ciertos matices teóricos nos hacen plantear como más conveniente el enunciado como unidad de análisis. El argumento fundamental es que el enunciado apela a la *dialogicidad* en la emergencia del significado. De acuerdo a los intereses de nuestra investigación, las posibilidades analíticas del enunciado como unidad permite dar cuenta de las relaciones que se establecen entre la producción de una enunciación o enunciado, la situación extralingüística, y sobre todo, el hablante, el sujeto participante en la actividad conjunta que produce ese enunciado (Vila, 1998). De este modo el enunciado reconoce la dimensión social al habla considerándola como “acción mediada” por las personas en sus escenarios históricos, culturales e institucionales.

Esta postura que atiende a los enunciados, tal y como advierte Wertsch, nos permite evitar la connotación del mensaje como unidad que se relaciona con el esquema de codificación-producción-decodificación, según la cual el significado aparece como el producto de procesos de codificación y decodificación que los individuos llevan a cabo en un plano individual siguiendo determinados reglas o modos en el procesamiento del código. Esta metáfora implica que los individuos actúan como codificadores-decodificadores, obviándose la naturaleza situada y *respondiente* de la comunicación que las personas establecen como agentes dentro de las prácticas sociales en las cuáles toman parte.

Entendemos que esta consideración ayuda en el análisis de la co-construcción del significado en tanto en cuanto permite dar visibilidad a las relaciones entre las perspectivas de los participantes, en tanto los enunciados de los participantes se relaciona o se adscriben con ciertos géneros o lenguajes sociales posibles que sustentan o resuenan en sus aportaciones, y a la naturaleza de los conflictos que se producen en este proceso. Un ejemplo de esta forma de análisis, considerando el enunciado como unidad analítica, es planteada por Wertsch (1993) quien evidencia “lo interpsicológico” como lugar de manifiesta heteroglosia e hibridación entre diferentes lenguajes sociales en las aportaciones de los alumnos y los profesores, y cómo este proceso constituye la parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

El análisis en el nivel local se llevó a cabo también empleando el programa Nvivo. En este caso, el material de codificación fueron las transcripciones de las sesiones de la unidad didáctica. En el proceso de categorización se procedió siguiendo un cotejo simultáneo entre transcripción y registro en vídeo, que posteriormente permitía la codificación sobre la transcripción. El procedimiento consistía en el visionado de los vídeos con la transcripción en papel, ello servía para captar los matices de las variaciones en la voz de los participantes y el modo en que se relacionaban las acciones con los enunciados verbales de los participantes. A lo largo de este proceso las proto-categorías se triangulaban con las notas de campo y la entrevista realizada a la maestra.

Al categorizar mediante el programa Nvivo sobre las transcripciones marcadas por los segmentos pudimos durante la codificación diferenciar y contabilizar las estrategias semióticas presentes en ciertos tipos de segmentos. También pudimos examinar si tales estrategias tenían una presencia mayor o menor en los segmentos de soporte versus los segmentos instruccionales. El uso de esta diferenciación entre segmentos es especialmente operativo cómo elemento de interpretación de los episodios de discurso compartido.

Este proceso de examen del nivel local consistió en diversos ciclos de aproximación a categorías sobre los enunciados y las acciones de los participantes. En primer lugar, procuramos muy especialmente comprender y describir las variaciones discursivas entre segmentos y tareas. De este modo, propusimos un amplio conjunto de categorías posibles para describir los enunciados y la acción mediante los cuales se creaba intersubjetividad entre los participantes. En una segunda etapa, procedimos a la delimitación de las categorías, entonces contrastamos nuestras categorías con las categorías que eran ofrecidas por otras investigaciones revisadas. De este segundo proceso emergieron tres grupos de categorías sobre el corpus: estrategias semejantes a las propuestas por la literatura, estrategias nuevas relacionadas con el proceso de enseñanza de la lengua en el contexto del aula de acogida, y por último, estrategias específicamente relacionadas con la mediación entre los diferentes niveles de conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos.

La descripción en detalle del proceso de análisis de las estrategias y recursos semióticos se describe más adelante, en los dos capítulos de presentación de los resultados de ese nivel. En esos capítulos se especifican los criterios y el modo de análisis empleado en cada caso.

A continuación presentamos los resultados obtenidos del análisis del nivel molar, referido a las formas de organización de la actividad conjunta. Estos resultados constituyen el marco del segundo nivel de análisis y son especialmente de interés porque nos ofrecen una primera visión sobre las características organizativas de la actividad instruccional y su variación dinámica en la unidad didáctica.

RESULTADOS

LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD CONJUNTA

En este capítulo, siguiendo la lógica de una *matiuska*, presentamos una descripción de los resultados obtenidos del análisis del nivel molar de la actividad conjunta en la unidad didáctica observada. Nuestra intención en este capítulo es mostrar las diferentes formas de actividad conjunta que caracterizan la actividad instruccional en la situación didáctica investigada.

Una larga tradición de la investigación educativa demuestra cómo las lecciones se componen en episodios que responden a diferentes estructuras de participación social. La evolución de tales segmentos se corresponde con diferentes formas y modos participación en el curso de una misma unidad pedagógica.

Al hablar de la estructura de la lección nos estamos refiriendo al entramado social gracias al cuál aparecen episodios que se diferencian por los derechos de los participantes y las responsabilidades concerniente a *qué* decir, *cómo* decirlo y *cuándo* decirlo durante la conversación en clase. Tales regulaciones implícitas del funcionamiento grupal vienen a determinar qué oportunidades de acción y discurso están disponibles para los participantes (Cazden, 1988; Mehan, 1979).

Susan Stodolsky apunta que estas variaciones de organización o partes de las lecciones escolares tienen que ver especialmente con cada contenido de enseñanza. De tal modo que la enseñanza de las ciencias naturales implica modos y episodios instruccionales con una propia idiosincrasia. Stodolsky añade que las variaciones en la estructura de la lección son variaciones sistémicas, que pueden implicar cambios en formas de la organización social, la distribución de los roles, los temas y los materiales:

una parte de una lección que tiene un foco o tema y comienza en un punto y termina en otro. Un segmento se reconoce por su especificidad en su formato instruccional, por la de sus materiales, por las personas que participan en él, por las de sus expectativas y metas de comportamiento (Stodolsky, 1991).

De este modo una secuencia didáctica puede representarse cómo un conjunto de tipos diferentes de segmentos, que van apareciendo y entretejiéndose. Tales segmentos o episodios los denominamos formas de organización de la actividad conjunta (Coll et al, 1992), se refieren a cuáles son los diferentes modos interacción que sirven como rutas convencionales de acción compartida en el curso de la lección. En éste sentido, podemos decir que durante las unidades de enseñanza aparecen formatos de interacción nuevos y reconocibles para los participantes.

En lo que se refiere a los objetivos de nuestra investigación, las diferentes formas de actividad conjunta sirven como marco para el análisis del discurso de los participantes. Las FOA (formas de organización de la actividad conjunta) nos permiten saber bajo qué reglas y en qué condiciones se produce cada dinámica de intercambios comunicativos entre la maestra y los alumnos. Lin (1994) y Fiorini (1994) manifiestan que el discurso que comparten los participantes tiene que ver con los procesos organizativos que lo hacen posible. Por ejemplo, cómo se organizan los interlocutores en la acción negociando sus roles y negociando los propósitos de la acción en cada momento de la actividad conjunta. Bloom and Theodorou (1988) indican que cuando los participantes en el aula hacen esto están negociando y construyendo las tareas sociales en la clase, y de esta forma justamente están estableciendo unos caminos particulares que reclaman prácticas discursivas y de acción específicas.

El mapeo de los episodios de la unidad didáctica nos aporta información sobre las secuencias permitiendo una representación de cómo los segmentos aparecen, de cómo se disponen unos tras otros haciéndose ser inter-operativos en el desarrollo de la unidad didáctica.

La estructura de la actividad de una unidad didáctica constituye por lo tanto el producto de cambios sucesivos en las formas de organización de la actividad conjunta entre el profesor y sus alumnos cuando se orientan a objetivos pedagógicos particulares (Mercer, 2088; Coll, 1999; Green, Weade y Graham, 1988). Las dificultades y las posibilidades en esta actividad se solucionan a menudo por modificaciones de la organización común componiéndose así largas series de segmentos con organización diferente que aparecen en función de la relación entre posibilidades e intenciones pedagógicas.

La segmentación de la unidad didáctica en sus diversas formas de organización de la actividad conjunta responde también a un criterio de orden metodológico (Heap, 1988). En lo referente al análisis del discurso, nuestro interés en la estructura de la organización de la actividad conjunta, se justifica a fin de evitar crear categorías de discurso des-localizadas. Al considerar los segmentos como marcos interpretativos, estamos intentando evitar establecer conclusiones extensas sobre hechos discursivos discretos. Una falta de atención al proceso, sin dar cuenta de sus formas y jerarquías, nos podría a llevar a pensar que determinadas prácticas discursivas son propias de la totalidad de la lección por el mero hecho de que aparecen en la lección.

Conscientes de esta posibilidad, nos parece interesante atender a la validez delimitando para qué condiciones las categorías sobre el discurso operan y para qué condiciones pueden no operar. Por ello, las distinciones entre segmentos o formas de organización de la actividad conjunta constituyen un recurso de triangulación para los datos así como un marco interpretativo. En el siguiente capítulo nos permitirán comparar parte con parte, de tal forma que las intervenciones, siendo particulares son a la vez consideradas desde el dónde produjeron y bajo las reglas interactivas dentro de las cuáles tienen lugar.

En lo que sigue exponemos la pauta general del análisis de las formas de organización de la actividad conjunta. Primeramente, presentamos el procedimiento y los criterios de categorización. En segundo lugar, ofrecemos una descripción para cada forma de organización de la actividad conjunta identificada. Y en la última parte del capítulo, describimos la evolución temporal de las diferentes formas de la actividad conjunta en la unidad didáctica estudiada.

Procedimiento de segmentación de la unidad didáctica

La descripción de la estructura de actividad pretende describir los aspectos sobresalientes del entorno físico y de las personas que participan en él. Los criterios esenciales son la unidad temática y el patrón de comportamientos dominantes por parte de los participantes. Para proceder en la identificación de un segmento Javier Onrubia propone :

Identificamos un nuevo segmento de interactividad cada vez que se da un cambio sustancial , detectable por el observador, en el patrón de comportamientos o actuaciones dominantes de los participantes (...) o en aquello alrededor de lo que se está hablando y actuando (...)

Como marcadores del cambio hemos considerado elementos como marcas de cierre en el discurso o la acción, o la aparición de pautas discursivas propias de otros episodios (por ejemplo, como podría ser la aparición de preguntas de repaso que interrumpen las instrucciones para una nueva tarea) u otras pausas que marcan el inicio de un nuevo momento, un *nuevo hacer y decir*. Lo fundamental en este análisis radica en ser sensible a los saltos entre las diferentes estructuras de participación apreciando en cada momento de la interacción :

...de qué se puede hablar o qué se puede hacer y quién, cómo y cuando puede hablar o hacer algo(...)cada SI se caracteriza por unos patrones específicos de actuaciones conjuntas permitidas y esperadas que los definen y que son propias de la situación concreta de enseñanza y aprendizaje (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992).

La tarea de identificación de los segmentos se llevó a cabo mediante el visionado y la codificación de los registros en vídeo con el programa de análisis cualitativo Nvivo. A lo largo de este proceso cotejamos las notas de campo y la entrevista con la maestra. Este cotejo nos permitía dar mayor sentido a nuestras interpretaciones sobre el tema y la orientación de la actividad compartida en cada episodio diferenciado. La segmentación del flujo de la actividad conjunta se basó en la búsqueda de cambios en los cuatro aspectos siguientes :

- el modo en que se organizan los participantes
- los tipos de apoyos y recursos de información básicos para la realización de las tareas
- los roles y las responsabilidades en la realización de determinadas actuaciones
- los patrones de comportamiento permitidos y no permitidos
- los patrones de comportamiento esperados y no esperados.

El empleo de tales criterios nos permitió identificar un nuevo segmento cuando se producía un cambio en alguno de estos aspectos o en varios a la vez. El procedimiento seguido para la identificación de los SI consistió en el visionado repetidas ocasiones de los registros de las trece sesiones creando categorías que nos permitieran describir los tipos de segmentos que habían emergido. A lo largo de las repeticiones se sucedieron diferentes propuestas de categorías.

En una primera fase generamos etiquetas para los diferentes segmentos de forma abierta. En esta fase tratamos fundamentalmente de describir y establecer los puntos de inicio y final de cada segmento anotando los tiempos, lo qué se hacía, cómo se hacía (todo ello se desarrolló mediante anotaciones realizadas en un diario en papel mientras se visualizaban los videos de las sesiones). Se identificaron una gran cantidad de episodios diferentes, entre los cuáles llamaron nuestra atención ciertos elementos de la actividad conjunta: secuencias de organización de la actividad de carácter no grupal (ayudas individuales por turnos), también aparecían un gran cantidad y reiteración de segmentos de organización y preparación de la tarea. Y el tercer elemento sobresaliente, era que las tareas escritas se desarrollaban en díadas o siguiendo un modo híbrido entre el grupo-la díada. Después de esta

caracterización general procedimos a establecer en una segunda fase de propuesta de categorías para describir la actividad conjunta.

En la segunda fase de análisis identificamos las primeras etiquetas para los segmentos delimitados en la primera fase. A lo largo de este período el visionado de los vídeos se orientó a reconocer las intenciones instruccionales (el tema) de los diferentes episodios, describiendo cómo y qué hacían los niños y la maestra. Este período da lugar a dos primeras categorizaciones, entre unas 36 y 39 categorías diferentes. En esta fase el conflicto fundamental procedía de decidir cómo agrupar las secuencias identificadas constituyendo tipos de organización de la actividad conjunta que mantuvieran rasgos estructurales comunes, por tema y reglas de interactivas.

Ello supuso la necesidad de una tercera fase de reducción de las categorías sobre los diferentes episodios identificados. Para ello nos sirvió como guía la pregunta recurrente de qué hacía de cada secuencia una secuencia diferenciada de las sus secuencias anteriores y posteriores, junto con al criterio de por qué ese episodio particular podía ser un tipo textual semejante a otros presentes en la unidad didáctica. En esta tercera fase de reducción de categorías finalmente emergieron las actuales 15 categorías, que integran y organizan las 36 categorías anteriores.

Estas 3 fases o ciclos en la categorización hicieron posible la agrupación de los segmentos por sus características reconociendo su valor y estructura común. Por otro lado, las sucesivas revisiones permitieron corregir errores de categorización, garantizando la exclusión mutua entre los diferentes segmentos y la subsanación de errores de recuento en las marcas temporales de los segmentos.

Las formas de organización de la actividad conjunta: descripción de resultados

A lo largo de las 13 sesiones de la Unidad Didáctica identificamos 15 tipos diferentes de segmentos de actividad conjunta. Estos segmentos se presentan de manera sintética en la siguiente tabla.

Tabla 13. Formas de organización de la actividad conjunta presentes en la unidad didáctica de "Les Nostres Famílies"

TIPO DE SEGMENTO	Descripción	Frecuencia aparición	Duración media ¹¹	Fase aparición
Organización de la tarea	Episodios en que se trata de iniciar una tarea, se define la nueva tarea y las reglas de actuación. Combina instrucciones, aportación de información y delimitación conjunta del escenario físico-simbólico	33%	2 min.	1,2,3
Escritura	Episodios donde se realiza la elaboración del escrito.	9.76%	7 min.	1, 2
Repaso	Episodios en que recuperan y revisan información compartida en actividades previas.	12.8%	1 min. 44 seg.	1,2,3

¹¹ La duración media se expresa en minutos(min.) y segundos (seg.).

Montaje mural	Episodios en que los participantes discuten, diseñan y cooperan en el montaje del mural de la unidad didáctica.	7.32%	2 min., 45 seg.	1,2
Preparación de la tarea	Episodios en que los participantes repasan y ponen en acción procedimientos y acciones necesarias para la siguiente tarea. Hay dos tipos de pre-acción y de pre-procedimiento.	9.15%	2 min., 21 seg.	1,2,3
Corrección-evaluación	Episodios en que la actividad compartida se dirige a la corrección y el desempeño en una tarea.	5.49%	5 min. , 30 seg.	1,2,3
Lectura	Episodios donde los participantes leen en voz alta bajo la guía de la maestra.	2.92%	3 min.	1
Conversación guiada	Conversación donde se intercambian ideas y experiencias empleando el vocabulario de la unidad didáctica.	3.5%	5 min., 57 seg.	1
Aportación de información	Episodios en que la maestra proporciona o amplía información sobre los materiales o sobre la tarea.	3.5%	3 min., 15 seg.	1,2
Juego	Episodios en que los participantes realizan juegos de etiquetamiento de palabras.	3%	10 min.	1
Dramatización	Episodios en que los participantes llevan cabo una interpretación de personajes imaginarios empleando el vocabulario de la unidad didáctica.	2.44%	5 min.	1,3
Actividad individual ficha	Episodios en que los alumnos rellenan individualmente un ficha escrita sobre una parte del contenido de la unidad didáctica.	4.88%	2 min., 21 seg.	1,3
Aclaración	Episodios en que la maestra trata de clarificar ciertas referencias o información relacionada con el tema.	0.37%	2 min.	1
Cierre de tarea	Episodios en que se anuncia y organiza la finalización de la tarea o la sesión.	1.09%	1 min, 55 seg.	1,2
Comprobación de conocimiento	Episodios en que explícitamente la maestra chequea el dominio del vocabulario por parte de los alumnos.	0.61%	3 min, 57 seg.	1

En las próximas páginas, describimos en detalle estos quince tipos de segmentos identificados. En la descripción para cada uno de ellos se recogen los siguientes aspectos: la definición del tipo de segmento, una descripción cuantitativa del segmento (duración, frecuencia y fases de aparición), una descripción cualitativa (el tema, el modo de la interacción, las actuaciones) y por último, un esquema que recoge la estructura de participación dominante típica de ese segmento. Debido a nuestro interés en los procesos de negociación del significado, esta exposición presta especial atención a las restricciones discursivas que operan en cada uno de estos diferentes tipo de segmentos.

Los segmentos de organización de la tarea

Los segmentos de organización de la tarea son aquellos episodios de la lección en que se produce la introducción o re-introducción a las tareas a realizar. Estos segmentos se corresponden con los momentos en que la profesora trata de iniciar una tarea, dice qué van a hacer y cómo lo van a hacer. Son los segmentos más frecuentes a lo largo de la unidad didáctica, uno de cada tres segmentos es de este tipo. Durante este tipo de segmentos la maestra combina la aportación de información con instrucciones, delimita el espacio físico y simbólico, y se establecen las reglas de participación y la orientación para la tarea que a continuación o en un futuro cercano (en la próxima clase, después de acabar la tarea en curso, cuando vayan a casa...) van a realizar.

Su función instruccional es la de delimitar conjuntamente el espacio físico y simbólico y el modo de la acción dentro de él. Estos episodios, antes y durante las tareas, hacen posible que los niños identifiquen qué van a hacer o qué hacen -desde la perspectiva y las intenciones de la maestra- y garantizan ciertas condiciones de participación en el desarrollo de la tarea. Estos episodios se muestran cómo los momentos dónde la maestra ejerce mayor dominancia en el discurso y dónde los niños reducen sus movimientos, no tanto porque sus aportaciones sean menores sino porque es reconocido que el valor de las aportaciones de la maestra es determinante e importante para lo que suceda a continuación en la actividad conjunta.

El patrón de actuaciones más extendido para estos episodios es :

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
hace una propuesta de nueva tarea	seguimiento
da información / da instrucciones	seguimiento y/hacen preguntas y/hacen lo que la maestra indica
responde a preguntas	seguimiento/ hacen aportaciones
recupera las instrucciones o amplía información	seguimiento
cierra	

Estos segmentos de organización de la actividad emergen en todas las sesiones. No sólo aparecen una vez para cada tarea, sino que pueden repetirse en el curso de una misma tarea, una vez ésta ya sea iniciada. También se producen cuando la maestra pretende anticiparse una tarea particular que no se desarrollará inmediatamente.

Este tipo de segmentos se asocia con otros segmentos cómo los segmentos de repaso y preparación de la tarea que describiremos seguidamente. En estas asociaciones se disponen las condiciones para el inicio y el mantenimiento de un segmento instruccional, tales como serían los juegos, las dramatizaciones o los segmentos de elaboración del escrito.

Los segmentos de organización de la tarea son los segmentos más frecuentes, representando el 33% de los segmentos de la unidad didáctica, unos 54 segmentos de organización de la tarea respecto a un total de 164 segmentos para toda la unidad didáctica. Si observamos la unidad didáctica por fases este tipo de segmentos mantiene el protagonismo en todas las fases de la unidad didáctica: representan el 30% de los segmentos en la fase de dominio del léxico, el 33,33% en la fase de elaboración del escrito, y el 40% en la fase de evaluación y cierre.

Se trata de segmentos de corta duración que pueden durar unos minutos o tan sólo unos segundos. Presentan una duración mínima de 10 segundos y llegan hasta una duración máxima de unos 6 minutos y medio. La duración media se sitúa en los dos minutos.

A pesar de tener una corta duración en conjunto suman casi un 20% del tiempo total de la unidad didáctica. Representan un 19,07% en la fase 1, dedicada al dominio del léxico de la unidad didáctica. Representan un 18,13% en la fase 2, de la elaboración del escrito. Y suponen un 34,16% en la fase 3, la última, dedicada a la evaluación de la unidad didáctica.

Un ejemplo de este tipo episodios es el siguiente extracto del inicio de la segunda sesión de la unidad didáctica en que la profesora presenta la tarea que van a realizar:

114. Mestra: Exactament. Ui, parlant de famílies. Mireu el que tinc. Ha, ha. Què tinc aquí?
115. Kahola: Un joc?
116. Mestra: Un joc (paraula inaudible). Se'n entera de tot, eh? Baixem les cadires. Baixem les cadires. Sí? Hi ha alguna...(inaudible). Abdelaziz, tira la taula més en darrere. Una mica més, ara, ara. És veritat, tinc un joc. De què?
117. Abdelaziz: De fotos?
118. Mestra: No són fotos, són cartes.
119. Alumnes: Cartes.
120. Mestra: I aquí tinc un altre joc i no us l'ensenyó. Us el deixo veure per fora però no us les ensenyó. [Aahh ahh
121. Kahola; [Ah, estan escrit.
122. Mestra: Què? Noms d'animals?
123. Kahola: No, noms de... d'aquell dia que els vas dir que ens vas ensenyar les fotos de...
124. Mestra: Els noms de la meva família?
125. Kahola: Sí.

Los segmentos de escritura

Los segmentos de escritura son segmentos de interactividad dónde la tarea fundamental conjunta es la elaboración del escrito. Estos segmentos cuentan con la implicación de la profesora que asume diferentes grados de control a lo largo de los diferentes momentos de elaboración del escrito.

Su frecuencia de aparición es moderada, 9,76% de todos los segmentos aparecidos en la unidad didáctica. Aparecen como episodios largos, poco recurrentes y concentrados en la fase de elaboración del escrito para el mural. En frecuencia de aparición, representan el 4,65% de la primera fase de la unidad didáctica, son el 19 % en la segunda fase, y en la última no tienen presencia.

Los segmentos de escritura ocupan una parte importante del tiempo total de la unidad didáctica, son los segmentos más extensos, ocupando un 21,19% del tiempo total. A diferencia de otros segmentos su presencia está casi delimitada a la fase de elaboración escrito, dónde estos segmentos representan el 42% del tiempo empleado. En las otras fases estos segmentos casi no adquieren presencia. En la primera fase de dominio del léxico sólo representan el 4,75 y en la última fase están ausentes.

La duración media de un segmento de escritura es de unos 7 minutos, y los valores van desde un valor mínimo de 29 segundos de duración a 33 minutos y medio de duración máxima.

En el curso de este tipo de segmentos las interacciones entre la maestra y los alumnos adquieren ritmos diversos en función de aquello que están escribiendo, y también dependiendo de si es la primera o la segunda o la tercera vez que tratan de escribir una determinada frase o texto. En términos generales los segmentos de escritura, tanto en grupo cómo en díada, se caracterizan por la siguiente secuencia: la maestra marca el inicio dando indicaciones o instrucciones, indica qué deben escribir (a veces lo leen previamente en voz alta). Los niños atienden y/o hacen aquello que la maestra les indica escribir.

Después la maestra da feedback o amplía algo sobre lo escrito dialogando con ellos brevemente. Y a continuación de nuevo retoma el ciclo volviendo a indicar qué escribir, ellos responden, ella observa y retroalimenta de nuevo.

Los segmentos de escritura presentan ciertas diferencias. Pueden distinguirse dos tipos: entre los segmentos basados en una estructura grupal o díadica. En la primera fase de la elaboración del escrito los segmentos se desarrollan grupalmente. En este caso la maestra y los alumnos definen cómo escribir, cómo construir los enunciados, con qué normas ortográficas y la maestra les guía dictando y guiando los enunciados escritos que deben copiar o escribir por sí mismos. En estas situaciones resultan más diversas las posibles respuestas por parte de los alumnos, quienes a veces no se identifican que hay que escribir, tienen un ritmo de copia diferente o sencillamente no atienden del todo para copiar. Estos segmentos suelen ser más breves, y presentan segmentos de lectura, organización y preparación intercalados.

En la segunda fase de elaboración del escrito, los segmentos de escritura comienzan a desarrollarse por díada. En esta nueva fase de segmentos de escritura a diferencia de la escritura grupalmente organizada, la elaboración del escrito se lleva a cabo en segmentos organizados por díadas entre la maestra y un alumno frente al ordenador. En este caso el tiempo se va distribuyendo personalmente alumno por alumno, revisando la escritura de los borradores de cada texto individual de presentación de su familia.

Tanto en un caso como en el otro, la maestra mantiene una estructura IRF parecida basando la estructura de participación del siguiente modo:

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
hace una indicación qué escribir	seguimiento/ responden a la demanda
les hace leer lo que van a escribir	seguimiento/ responden a la demanda
ofrece feedback y/ o amplía información sobre lo que han escrito	seguimiento/ hacen aportaciones

Un ejemplo de este tipo de episodios y su dinámica es el siguiente episodio correspondiente a la sesión cuarta. En este momento los alumnos están escribiendo con la maestra en la pizarra la presentación de uno de los personajes de *la familia del Abel*, familia ficticia con la cual han jugado previamente en tareas de etiquetamiento y dramatización. Justo en este momento la maestra después de una lectura de revisión de lo que llevan escrito retoma la escritura así:

1066. Mestra: Sí, va, escrivim. (*escriu a la pissarra*)* Ééés. Punt i seguit! Heu vist que he posat punt i seguit?
1067. Kahola: No puc més.
1068. Mestra: Aah, llavors poses punt i continues per aquí, és clar. Compte amb l' "és" que també porta accent!... Ééés, què és? La.
1069. Ilham: Laaa...
1070. Mestra: Algú ho llegeix?
1071. Ilham: Filla.
1072. Mestra: Filla... De qui?
1073. Ilham: Fi-lla.
1074. Mestra: De qui?
1075. Ilham: Filla dee...
1076. Mestra: D'en...-(*es mou i es col.loca desde lluny*)
1077. Ilham: Miquel.
1078. Mestra: Miquel.
1079. Ilham: Iii d'en...

1080. Mestra: Miquel...(...)
 1081. Ilham: Iii...
 1082. Mestra: Iii...
 1083. Ilham: La...
 1084. Mestra: La...
 1085. Ilham: Carme.
 1086. Mestra: Carrme. (...) Ii... (..)i aquí posem un punt. Sí o no?
 1087. Ilham: Sí.
 1088. Mestra: I pengem el-, la frase. (*agafa l'etiqueta que han copiat en el paper i la tornar al soro on hi era*)
 1089. Kahola: Espera, encara no he acabat (*reclamant l'etiqueta per poder mirar i escriure*). Iiii...
 1090. Mestra: Iii... Ho tens a la pissarra. Sinó ho tens en el cap, ja.

Los segmentos de repaso

Los segmentos de repaso son segmentos destinados a revisar y recuperar información compartida en el pasado que ahora es requerida para participar en una tarea dada y garantizar su desarrollo con éxito. Estos segmentos están cerca de otros segmentos organizativos; o bien, dentro o en el final de segmentos instruccionales como los segmentos de conversación guiada, los juegos o las tareas de escritura.

Los episodios de repaso ocupan un 6,97 del tiempo del total de la unidad didáctica. En la fase de elaboración del escrito ocupan menos tiempo, con un 3,52 % del tiempo de la fase. En cambio, duración mayor en el inicio y final de la unidad didáctica; un 9, 85% en la primera fase, y un 8,89% en la tercera fase de evaluación.

La frecuencia de aparición de los segmentos de repaso se corresponde con el 12,8% del total de los segmentos de la unidad didáctica. La frecuencia de aparición relativa resulta estable para las tres fases de la unidad didáctica. En la primera fase 1 del dominio del vocabulario los repasos representan un 13,95% de los segmentos de esta fase. En la fase 2 de elaboración del escrito representan un 11,11%. Y en la fase 3 de evaluación 13,33%.

Este tipo de segmentos suele ser breve, si bien en ocasiones se extiende por varios minutos. La duración media de los episodios de repaso es de 1 minuto con 44 segundos. Su valor máximo es de 4 minutos con 44 segundos, y su duración mínima es de 9 segundos.

Los segmentos de repaso funcionan como estructuras recurrentes según dos esquemas: a modo de *diálogo* con preguntas rápidas, o bien a modo de recapitulación que la maestra desarrolla en solitario en un *monólogo* corto. En estos episodios la maestra raramente añade o desarrolla información sobre lo que pregunta, los niños no suelen ampliar sus aportaciones. Incluso aunque el segmento se desarrolla en modo de diálogo, está pautado a respuesta cerrada. Los niños saben que hay pocas alternativas de respuesta porque en estos episodios la profesora es más restrictiva en sus expectativas de respuesta, no todas las respuestas valen y no todas las repuestas serán admitidas. Los niños no suelen ampliar nuevas preguntas por su parte porque saben que estas preguntas no admiten de buen grado contra-preguntas. Así la maestra en el repaso está recordando y comprobando lo importante, ellos saben que colaboran con lo que saben pero dentro del marco de ese recorrido discursivo.

En los segmentos identificados cómo de repaso aparecen dos estructuras de actuación típicas:

Tipo pregunta rápida

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
hace una pregunta	seguimiento/ responden a la demanda
	responden o no a la demanda
ofrece feedback	seguimiento/ hacen aportaciones
hace una pregunta muy relacionada temáticamente	responden o no a la demanda
ofrece feedback	seguimiento
marca el cierre de las preguntas de repaso	

Un ejemplo del inicio de un repaso en formato de pregunta rápida puede ser el siguiente episodio. Este segmento de repaso se produce justo antes de iniciar una dramatización. En él la maestra y los alumnos interaccionan del siguiente modo:

12. Mestra: La Yewei i l'Ilham. Però primer, primer anem a recordar qui és cadascun. (.) A veure?
Mm. A veure, una mica d'ordre a l'hora de parlar perquè sinó només parla l'Abdelaziz i la pobra Kahola no té mai temps de parlar. Si?(.) [A veure...
13. Kahola: [Si.
14. Mestra: ...Qui és que diu jo, (*alça el dit*) (.) de tots aquests personatges? A veure, aixeca la mà. Qui? (*Yewei assenyala algú en el full de la família del Abel*)* MOLT BÉ, l'Abel! Qui és el germà gran de l'Abel?
15. Kahola: Aquest.
16. Mestra: I com es diu? (...)
17. Abdelaziz: (paraula inaudible)
18. Mestra: NO!
19. Ilham: Jume.
20. Kahola: [Jaume.
21. Mestra: JAUME. A veure, Jaume. Eeeh, qui és la germana de l'Abel? (...) (*Abdelaziz va passant el dit pel full, dubtant*) Germana de l'Abel. GERMANA DE l'ABEL. GER-. Aquí diu "avi" no germana, ha de dir "germana". [El germà és aquest.
22. Abdelaziz: [Ah, aquí!
23. Mestra: Diu ger? Di, di diu ger. Xxt-, un moment! (*a Kahola, que fa estona que té la mà alçada*) Diu germana aquí?
24. Ilham: Noo.
25. Mestra: Busca que hi digui germana. Aquí hi diu ger:...
26. Yewei: (*la Yewei assenyala la resposta*)
27. Mestra: No vale, Yewei? (.) Eh? Tu, mi, mi, mira la Kahola com s'espera. Eh? Ara li toca a l'Abdelaziz. GER-MA-NA.
28. Abdelaziz: Germana.
29. Mestra: On posa germana? Qui és? Quina és la germana de l'Abel? Aquest és l'Abel, aquest és el seu germà... I la germana? (.) (*l'Abdelaziz assenyala un lloc*) La germana. Aaah! I com es diu la germana de l'Abel?
30. Abdelaziz: Gue..

Tipo monólogo síntesis

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
hace una pregunta	seguimiento
	responden o no a la demanda
realiza un resumen o repaso en voz alta	seguimiento
marca el cierre	

La otra forma recurrente del repaso es la de monólogo como una síntesis o recuperación de lo dicho. En la siguiente situación la maestra sigue este patrón de repaso antes de iniciar una nueva tarea:

126. Mestra: No, els noms de la meva família estan aquí. Clara: una de les meves nebodes. Pere: el meu marit. Elisenda: una altra neboda. Neus: una altra neboda. José Maria: el meu pare. Marc: el meu fill. Adela: la meva germana. Jos- José: el meu germà. Andrés: un altre germà. Maria(.): la meva cunyada. Marina: una altra neboda. Sara... qui era la Sara? Qui es la Sara?
127. ahola: La teva filla.
128. Mestra: La meva filla. Els tinc aquí. Aquests són uns altres noms però per ara no us els vull ensenyar.

Los segmentos de montaje del mural

Los segmentos de montaje de mural se corresponden con episodios de la unidad didáctica en los cuales los participantes destinan el tiempo diseñar, discutir y montar el mural de presentación de su familia -proyecto que vertebró la unidad didáctica-. Este tipo de segmentos se diferencian -además de por el tema- por dos características: por un lado, los materiales que se emplean son marcadamente diferentes respecto al resto de segmentos, y por otra parte, la estructura de participación es más abierta, ofreciéndose menos restricciones a las acciones y comentarios de los alumnos.

Estos segmentos ocupan el 6,29% del tiempo total de la unidad didáctica. Su frecuencia relativa de aparición es bastante similar, representan el 7,32% del total de los segmentos aparecidos en la unidad didáctica, 12 segmentos en total. Estos 12 segmentos se concentran mayoritariamente en la fase 2 de elaboración del escrito y montaje del mural de la unidad didáctica. En esta fase los segmentos de montaje de mural representan el 11,58% de los segmentos de la fase. En cuanto a la duración temporal, en tiempo ocupado representan el 17,46% del tiempo de la segunda fase. En cambio, en el resto de fases la presencia de este tipo de segmentos es poco significativa. En la primera fase tienen una pequeña presencia, aparecen en el 1,16% de los segmentos, con un sólo segmento que ocupa el 2,37 % del tiempo global de esta fase. Y en la fase 3 de evaluación los segmentos de montaje de mural no aparecen.

Los segmentos de montaje del mural suelen tener una duración moderada. Su duración media es de 2 minutos y 45 segundos. El valor máximo que ocupó un segmento de este tipo fueron 5 minutos y 9 segundos, y su valor mínimo fueron 13 segundos.

Los segmentos de montaje de mural suelen seguir a segmentos de escritura, y aparecen asociados con segmentos de soporte-transición como organización de la tarea, repaso y preparación de la tarea.

Como hemos adelantado, a diferencia de otros segmentos, en este tipo de segmentos se utilizan materiales diferentes, como papeles de colores, dibujos, y escritos de los alumnos impresos. El

segmento se inicia cuando la maestra ofrece instrucciones y negocia con ellos cómo realizar alguna parte del montaje del mural. Por ejemplo, cómo escribir el título del mural, la cartulina para el marco, dónde poner el dibujo o el texto, con qué letra, cómo imprimirlos y pegarlos en el mural.

Respecto a la estructura de participación, en estos segmentos los alumnos tienen mucha más libertad de movimiento. En segmentos de montaje del mural los alumnos y la maestra se mueven por el escenario de la clase y van cooperando en la construcción y elaboración de la parte del mural en la que se decide en cada momento. Esto supone un contraste con los otros tipos de segmentos, en donde generalmente mantienen un lugar fijo en el espacio y la actividad se regula por turnos secuenciales regulados por la maestra.

La estructura de participación del segmento de montaje del mural implica dominancia para la maestra. Pero a diferencia de otros tipos de segmentos en estos segmentos las aportaciones (preguntas y comentarios) de los niños son bien reconocidas y promovidas durante la cooperación para montar el mural. La maestra da las instrucciones, los alumnos las siguen, y lo esperado es que los alumnos hagan comentarios sobre lo que hay en el mural y cómo colocar los dibujos o los textos. En este sentido sus aportaciones libres y sus opiniones acerca del mural son esperadas en el curso de la actividad conjunta. La distribución de los roles consiste en que la maestra organiza el qué hacer y cómo se hace (los materiales, por dónde comenzar, de qué modo procurar que quede). A la vez la maestra no restringe con los alumnos, sino que más bien espera las aportaciones de los niños, mientras va escuchando y compartiendo los comentarios sobre el mural, las preferencias de los alumnos y sus ideas sobre cómo quedan las cosas que colocan en el mural.

El esquema de las interacciones puede responder a lo siguiente:

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
da instrucciones	seguimiento
	seguimiento y responden a las instrucciones
revisa o hace comentarios sobre lo que hacen	seguimiento / hacen comentarios sobre lo que hacen
hace comentarios y preguntas sobre los comentarios de los niños	Responden/ hacen nuevas aportaciones
marca el cierre	

Como puede apreciarse en el siguiente episodio la pauta de la actividad está organizada por la maestra. Los niños en este caso van cooperando o hacen sus propios comentarios sobre cómo se desarrolla el trabajo común, cómo lo colocan, qué les falta por hacer:

340. Mestra: Abdelaziz, a veure si ho necessitarem. No, no ho necessitarem més (*mou les dues mans a l'alçada del cap*)*. (...) Perfecte! Molt bé! Val, ara gira el paper (*mou les dues mans com si el girés*)*.
341. Abdelaziz: El llapis no.
342. Mestra: No el necessitarem més, no. (*mou una mà d'esquerra a dreta*)*
343. Ilham: A drera el paper?
344. Mestra: I ara posa el paper quatre (punts) de Glu tac. Una a cada cantonada i una al mig (*li assenyala els llocs*)*.
345. Kahola: Ilham, ja està fora?
346. Ilham: Ja està.
347. Kahola: Vine, dóna-me-la (*assenyala el pot amb les coles*)* Dóna'm això (paraula inaudible).
348. Mestra: (frase inaudible). Un per cada un (*aixeca un dit*)*. Necessitarem la cola, per'xo t'he demanat que la portessis. Necessitarem la cola, Kahola (*mou les dues mans endavant i endarrere a l'alçada del cap*)*.
349. Kahola: Aaah...

350. Kahola: Ja està, ja està, ja està (*col·locant les barres de cola en una caixa amb el seu company*)
351. Mestra: Ai, que ens faltará Glu tac! (*pica les mans un cop*)*
352. Abdelaziz: (*parlen alhora inaudible*)
353. Mestra: Deixa'l aquí. AI, AI, ai, ai, ai ai, la tapadora deu estar allà (*assenyala el lloc*)*. La tapadora deu estar (.) a la taula. Porta-ho cap a la taula.
354. Ilham: Perquè?
355. Kahola: Perquè necessitem cola.
356. Yewei: Ja està.
357. Kahola: Ja està. Ja està.
358. Mestra: A veure si tens prou. (...) Ilham, ja has acabat?
359. Ilham: Falten dos.
360. Mestra: Una, [dues, tres, quatre...]
361. Ilham: [Dues, tres, quatre...]
362. Mestra: No falta cap. En sobra una. Vinga, porta-la cap allà. Ehh. Què és això? Ui, encara no ho heu enganxat. Ja l'enganxarem. Tenim lloc aquí (*assenyala un lloc*)*. Ara el que hauríeu d'enganxar és (.) la família de l'Abel.

Los segmentos de preparación de la tarea

Los segmentos de preparación de la tarea son segmentos en que se repasa, y se re-activan rutinas para la realizar una tarea determinada. Se refieren más específicamente a rutinas conocidas y no a un repaso temático de la tarea, es una revisión de los procedimientos necesarios, de los pasos a realizar. Estos episodios de preparación de tarea generalmente se sitúan en el prólogo de segmentos instruccionales.

En estos segmentos la profesora secuencia aquellos pasos necesarios que deben ser dominados para realizar la tarea con éxito, siendo a la vez repaso y pre-acción. Como por ejemplo: cómo abrir un archivo en el ordenador, recordar cómo se hacía una tarea realizada previamente, cómo escribir una frase particular. Justo se sitúan al inicio de las tareas, por ejemplo, antes de conversar o jugar o elaborar el escrito para el mural. Estos episodios se asemejan a un repaso con acción. La profesora recupera y re-memora una rutina (procedimiento)-reconocible para los niños- que será necesaria seguidamente para realizar una tarea. En este tipo de segmento se trata de disponer las condiciones de la acción en la tarea.

Los segmentos de preparación de la tarea representan el 9,15% del los segmentos de la unidad didáctica. Ocupan el 6,75% del tiempo total de instrucción. Por fases tienen presencia en todas las fases de la unidad didáctica, siendo más frecuentes en la primera fase dedicada al dominio del léxico. Su frecuencia se distribuye de la siguiente forma: 11,63% en la primera fase de dominio del léxico, un 6,35% en la segunda fase de elaboración del escrito y un 6,67 % en la tercera fase de evaluación .

La duración suele ser moderada, semejante a la duración de los repasos, los segmentos de montaje del mural o los segmentos de organización de la tarea. Su duración media es de 2 minutos y 21 segundos. La duración máxima fueron 6 minutos y 30 segundos, y su valor mínimo fueron 67 segundos.

Estos segmentos se suelen caracterizar por la presencia de una estructura de I-R-F donde la maestra demanda, los niños actúan o responden y la maestra ofrece un feedback de eso que les ha pedido. Pero con la particularidad de que estos segmentos de actividad conjunta son cómo ensayos, en ellos la acción está siendo preparada. Por ello la iniciación de la maestra siempre insta hacia la acción, trata de animar a los alumnos a la acción posterior pero antes guía a los alumnos para que planifiquen la acción. Les propone repasar cómo lo que deben hacer posteriormente animándolos a ensayar, mientras les reclama qué propongan, digan, expliquen cómo lo hacen y evalúa seguidamente esas aportaciones. En estos segmentos los niños tienen gran protagonismo y se demanda más que participen y no tanto

que acierten en cada paso que dan. Así comparten un ensayo dónde la maestra establece condiciones, revisando y estableciendo los pasos de la acción, para ver si pueden hacerlo bien más tarde, es una forma de ver si *están preparados para lo siguiente*.

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
retoma rutina y les invita a repasarla	seguimiento/ hacen aportaciones
formula pregunta sobre el proceso y el producto	responden
da feedback a las acciones o aportaciones de los niños	seguimiento o aportaciones
pregunta sobre el siguiente paso/ les anima a seguir con el siguiente paso	seguimiento o aportaciones
da feedback a las acciones o aportaciones de los alumnos	

Tipo pre-acción

En el siguiente extracto se puede ver cómo la profesora ensaya la escritura con los alumnos antes de que éstos comiencen a escribir por sí solos. En estos casos la maestra dispone mayor número de ayudas y formula la situación como un ensayo, proponiendo un ensayo en el que simular cómo lo haríamos, repasando con el discurso los pasos importantes mientras lo dando paso por paso. Este formato lo podemos describir como pre-acción.

134. Mestra: La meva família. si? (.) Comencem... A veure com escrius "La" a la pissarra (dirigint-se a Abdelaziz) (.) Tu (dirigint-se a Ilham) pots escriure "meva". Tu (dirigint-se a Yewei) pots escriure "família". I tu, corroeixes tot ho que estigui malament. Te sembla bé? Vingue... mmm? (.) Iii... aaa...aa- L'Abdelaziz tindrà un problema (.) (*ho mira i assenyala el dibuix*) On escriurà l' Abdelaziz? , el títol...
135. Kahola: A baix pot ser
136. Ilham: [La! La (llegint ho esta escrit ala pissarra)
137. Mestra: [Aquí? (*assenyala el dibuix responent a Kahola*).
138. Mestra: (*responent a Ilham*)La meva (*assenyala ho que hi ha escrit a la pissarra*). Tu has de escriure...MEEVA. (*assenyala on ho ha de escriure a la pissarra*).
139. Abdelaziz: Meva.
140. Mestra: Meva. Abdelaziz, on escriuràs, tu, "la meva família"? On posaràs el títol?
141. Ilham: Bea, la lletra primera és en majúscula. (*la mestra li diu una cosa a l'orella*)*
142. Kahola: (frase inaudible)
143. Mestra: No, diu que aquí no. Diu que aquí no perquè sinó no es veuen els seus germans. On posarà el títol, aquí? (*marca un lloc al full*)* No hi cap, aquí? (*marca un lloc al full*)* No hi cap. Aquí (*marca un lloc al full*)* tampoc. Què farem?
144. Abdelaziz: (*assenyala una part del dibuix*)
145. Mestra:(*fa un petit cop amb el puny sobre la taula*)* (...) No es pot esborrar perquè és molt bonic. (.) A algú se li acudeix una solució?

Tipo revisión de procedimiento

En otras ocasiones estos segmentos no son tanto ensayos propiamente de los pasos de la tarea, sino que son segmentos preparatorios de la tarea en el sentido de que se revisan ciertos procedimientos o rutinas requeridas para la realización de la tarea. Son momentos en que se revisan los pasos previos para la acción posterior. En el tercer segmento de la primera sesión tenemos un ejemplo en que la maestra mientras se inicia el ordenador les demanda a los niños que vayan identificando los elementos

de la pantalla y le digan qué secuencia de acciones deberían utilizar para así conseguir llegar a la carpeta dónde están las fotos de las que hablaran a continuación :

16. Alumnes: Co[-sa sa, trob...
17. Mestra: [co? Cosá? S'ha trobat
18. Kahola: S'haaaa... trobat
19. Alumnes: [S'ha troo
20. Mestra: [S'haaa trobat. S'ha trooobat.
21. Alumnes: Ma-ma-quiii... (habla simultánea)
22. Mestra: Maquinari nou. I el maquinari nou és aquest. Ara s'ha enterat, s'ha trobat maquinari nou i ara... ha sortit ja la finestreta.
23. Kahola: (paraula inaudible)
24. Mestra: Jo ara la baixo una mica fins que trobi una carpeta de color groc. Mira-la, la veieu?
25. Kahola: Aquesta?
26. Mestra: Aquí, aquí. Clico dues vegades: cliqui, cliqui i se m'ha obert.
27. Kahola: Ara el 2008/2009.
28. Mestra: Curs 2008/2009. I què sou? Ara busco aula d'acollida. Vosaltres què sou? Cicle superior...
29. Kahola: Aaaa.
30. Mestra: Cicle mitjà o cicle inicial?
31. Kahola: Cicle mitjà.
32. Mestra: Aaa. Doncs cliqueu aquesta carpeta.
33. Ilham: [(frase inaudible)
34. Kahola: Faig clics?
35. Mestra: Dues vegades, sí fas clics.
36. Kahola: S'ha sortit un. A són (frase inaudible).
37. Mestra: Eeeee.
38. Ilham: No, no pot ser.
39. Mestra: Eeeee. S'ha de llegir bé. Ja estem a dintre de cicle mitjà. I aquí ara diu... Una, quatre a veure... aquí.(.) Àlbum de la meva família. Aquí las tenim. Farem la pantalla grossa.(.)

Los segmentos de corrección-evaluación

Estos segmentos se corresponden con segmentos en los cuáles la actividad conjunta está dirigida a la corrección y valoración del desempeño en una tarea, puede ser una dramatización, un escrito que se ha acabado, una ficha individual. Estos episodios se dan tanto en grupo como en díada. A diferencia de otros momentos en que la maestra lleva cabo otras tareas evaluativa, en estos segmentos prevalece la actividad de corrección, los participantes se reconocen mutuamente en período de evaluación y corrección.

Los segmentos de corrección son infrecuentes a lo largo de la unidad didáctica, representando un 5,49% del total de segmentos de la unidad. Si los consideramos por fases, presentan mayor frecuencia de aparición en las dos últimas fases de la unidad didáctica, y por el contrario, aparecen muy poco en la primera etapa de la unidad didáctica. En la primera fase, un 3,49%; y en las fases 2 y 3 aumenta su presencia, un 7,9% y un 6.67% respectivamente.

Respecto a su duración, estos segmentos ocupan un 9,49% del tiempo total de la unidad didáctica. En la primera fase ocupan un 5,64% del tiempo. En la segunda fase de la unidad didáctica duplican su valor, representando un 12,63% del tiempo. Y en la tercera y última fase de evaluación, aumentan hasta ocupar el 15,62 % del tiempo.

La duración media de un segmento de corrección-evaluación es de unos 5 minutos con 30 segundos. Su duración mínima es de 48 segundos y su duración máxima llega a 8 minutos con 25 segundos.

Los segmentos de corrección generalmente aparecen a continuación de los segmentos de escritura o los de actividad individual de ficha. Suelen colocarse al final de la realización de las tareas. Por eso son más frecuentes al final de las sesiones o como punto de partida en una nueva sesión en que se cierra una tarea de la sesión anterior.

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
Avisa los errores	seguimiento/ corrigen o no los errores
Discute al detalle los errores	seguimiento/ responden sobre los errores
observa	corrigen
Revisa la corrección	seguimiento
cierra tarea	

En el siguiente extracto se puede observar las pautas compartidas en la corrección entre la maestra y los niños:

1098. Mestra: “Miquel” està mal escrit. “D'en” està mal escrit. Vols mirar-t'ho bé a la pissarra, sisplau? “És” ben escrit, no, t'has menjat la “essa”. Posa “e”. “La”, ben escrit. “Filla”, ben escrit.”D'en”, mal escrit. “Miquel”, mal escrit. “I”, ben escrit; “la”, ben escrit; “Carme”, mal escrit.(.) Vinga, fes el favor de corregir-ho (*seria*)
1099. Kahola: Ja està.
1100. Mestra: Què li passa a la “e”?
1101. Ilham: Un accent.
1102. Abdelaziz: Un accent.
1103. Mestra: Ja està posat l'accent. Què li falta? I tu calla (*per Ilham*) que estic parlant [amb ell, sisplau.
1104. Abdelaziz: [La “essa”.
1105. Mestra: Pues posa-li. Vale. És la filla d'en, “d'en” està mal escrit. Mira-t'ho bé, què li passa?
1106. Ilham: Ja està.
1107. Mestra: “D'en”, què li passa? (...) “D'en” està mal escrit. “La” està mal escrit.
1108. Ilham: Perquè?
1109. Mestra: T'ho mires. “Carme” també està mal escrit. Aquesta lletra. A veure... És la filla d'en Miquel, aquesta lletra està mal escrita i aquesta lletra està mal escrita. (.) Què passa?
1110. Ilham: Escriu com[a la pissarra?
1111. Mestra: [“D'en Pep” és, s'escriu com la pissarra i s'escriu com aquesta targeteta, que ja us l'havia ensenyat, i me l'heu dictat, eh? I tu no l'has escrit igual. Mira-ho. (...) Abdelaziz, està o no? (...) “D'en” continua estant malament. A veure, digues quines lletres veus tu allà?
1112. Abdelaziz: Aah!
1113. Mestra: Quina, digue-me-les, digue-me-les.
1114. Abdelaziz: La “era”.
1115. Mestra: No, no, no, no. “D'en”, quina és la primera?
1116. Abdelaziz: De.
1117. Mestra: La de, un apòstrof. Què més? Què més?
1118. Abdelaziz: “E”.
1119. Mestra: I una “e” i tu què has posat? Què has [posat tu? Quina lletra és aquesta?
1120. Abdelaziz: [“Aaa”.
1121. Abdelaziz: “A”.
1122. Mestra: Pues esborres la “a” i poses una ena. (.) [A veure?
1123. Ilham: [Así?

Cómo puede observarse en el ejemplo anterior, las intervenciones de la maestra se dirigen fundamentalmente a ofrecer un feedback sobre lo correcto o lo incorrecto en el desempeño de la tarea.

Los segmentos de lectura

Los segmentos de lectura son segmentos en que la tarea principal es reproducir en voz alta algo escrito que la profesora marca a los alumnos para que sea leído. Generalmente estos momentos de lectura aparecen como rutinas de lectura, dónde la profesora señala y guía la interpretación oral del escrito con los alumnos.

Este tipo de segmentos aparece solamente en la primera fase de la unidad didáctica. Representan el 2,92% de los segmentos de la unidad didáctica y ocupan el 3% del tiempo respecto al tiempo total de la unidad didáctica. Dentro de la primer fase, los segmentos de lectura se corresponden con un 6% del tiempo de la fase, y representan el 5,8% de los segmentos de esa fase.

La duración de los segmentos de lectura es moderada, mostrando una duración media de 3 minutos. Los valores mínimo y máximo de duración son de 1 minuto con 42 segundos y 3 minutos con 42 segundos.

En los segmentos de lectura la pauta seguida durante la actividad conjunta es que la maestra señala lo que debe ser leído guiando la lectura por turnos. Los alumnos responden a esta demanda por turnos individuales, y la profesora durante cada turno les ofrece ayuda individual y retroalimentación en su lectura en voz alta. Estos segmentos aparecen por ejemplo en la presentación de una nueva tarea escrita (leyendo lo que se escribirá), en el inicio de un juego (leyendo las etiquetas con las que van a jugar) o durante una revisión en el curso de una tarea de escritura (leyendo aquello que ya ha sido escrito).

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
La demanda lectura en voz alta	Seguimiento
pauta la lectura y ayuda durante la lectura	responde a la demanda
ofrece feedback y demanda que vuelva a leer	responde a la demanda
lee de nuevo-cierre	Seguimiento

En relación al proceso de categorización de los segmentos de lectura queremos explicitar algunas cuestiones sobre el criterio de codificación empleado. La observación de los videos permite identificar que existen diversos momentos de lectura a lo largo de la unidad didáctica. Pero no todos han sido categorizados como segmentos de lectura. Porque una parte de esos episodios constituyen “otros episodios de lectura”, localizados dentro del propio proceso de elaboración del escrito y no pueden ser definidos propiamente cómo foco de orientación en la actividad conjunta. Considerando este hecho, empleamos como criterio de categorización que los segmentos de lectura son sólo aquellos episodios que se diferenciasen en el curso de la acción cómo unitarios y focalizados en la lectura, en contraposición con “los otros momentos de lectura” en dónde la lectura se producía cómo parte del proceso de elaboración del escrito, pero no se constituía como el foco de ese episodio.

Este extracto es parte de un segmento de lectura que tuvo lugar en la interrupción de un dictado, en el cuál los participantes escribían un dictado mientras la maestra escribía en la pizarra el mismo texto. La maestra a mitad del dictado les pide leer así:

998. Kahola: (*llegint-ne*) És la [mare del Abel.

999. Mestra: [NO! Del no, de l'Abel. Tornem-hi.
 1000. Kahola: És la mare de l'Abel.
 1001. Mestra: I de qui parlem? (.) De qui estem parlant?
 1002. Kahola: De la família de l'Abel.
 1003. Mestra: No de tota la família, de qui?
 1004. Ilham: La Dolors.
 1005. Mestra: Dolors. I qui és la Dolors, on és la Dolors?
 1006. Kahola: (*no li dona resposta*)
 1007. Mestra: Estàvem parlant d'aquesta senyora, torna a llegir!
 1008. Kahola: És-la-[(.)mare-(.)de:]l...
 1009. Mestra: [*(assenteix amb el cap)*](*va resseguint les paraules al mateix temps i quand arriba a del nega amb el cap recordam com NO ho ha de llegir...*)*
 1010. Kahola: ... de l'Abel...

Los segmentos de conversación guiada

Los segmentos de conversación guiada son segmentos en que a propuesta de la maestra se abre una conversación en la se intercambian ideas y experiencias sobre el tema que ocupa la unidad didáctica, “la familia”. Los segmentos de conversación son segmentos que aparecen en el inicio de la lección, y dejan de estar presentes a partir de la tercera sesión.

Este tipo de segmentos representan el 3,5% del total de segmentos de la unidad. Como hemos indicado, los segmentos de conversación sólo están presentes en la primera fase de la unidad didáctica. Representan el 5,81% de los segmentos en la primera fase de la unidad didáctica. Respecto a su duración temporal, los segmentos de conversación ocupan el 11,71% de la primera fase de la unidad didáctica, lo cuál equivale al 5,67% del tiempo total de la unidad didáctica.

La duración media de los episodios de conversación es de 5 minutos con 57 segundos. Su duración mínima es de 49 segundos y su duración máxima llega a los 19 minutos y 9 segundos. Es interesante reseñar que su aparición se da en las dos primera sesiones siguiendo un patrón descendente, siendo segmentos muy largos en la primera sesión, y pasando a ser mucho más breves en la segunda sesión.

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
Llama la atención sobre el material o el discurso	seguimiento
presenta información	seguimiento/ llaman la atención sobre ciertos elementos del material o el discurso
realizan preguntas/ da respuestas	realizan preguntas/ respuestas
aporta información/ reformula información	seguimiento

Son segmentos de la actividad conjunta que pueden parecerse a lo que sería una conversación libre temáticamente al principio de una clase. Sin embargo la acción discursiva de la maestra con los alumnos va desplazando la conversación desde las condiciones de una conversación libre, dónde los participantes hablan de sus ideas o sobre aquellas cosas que les puede interesar, hacia una conversación *lingüísticamente* tematizada dónde la maestra utiliza y enfatiza el léxico que van utilizar o las relaciones semánticas de ese léxico con otro léxico. Estos segmentos aparentemente pueden parecer como segmentos no instruccionales, sin embargo se pueden identificar porque los participantes pautados por la insistencia de la maestra hacen progresivamente concesiones en el discurso hasta centrarse en aquello de lo que maestra quiere hablar, tal y cómo ella pretende hablarlo.

En la siguiente situación se puede ver cómo se desarrollan este tipo de episodios. La profesora permite a los alumnos las preguntas, y después devuelve otras, atiende o obvia algunas aportaciones de los alumnos, y así se va desarrollando un diálogo en el cuál hablan sobre los miembros de la familia de la maestra.

372. Mestra: La petita de l'Adela. Elisenda. No tenim el nom d'Elisenda? No. *(busca entre les targetes)*
Mireu aquí està el nom de l'Elisenda.
373. Alumnes: E-e-eli-sen-da.
374. Mestra: Un altre més?
375. Kahola: Aquest? Que vull a veure aquest en la foto.
376. Mestra: A veure quina? Qui és aquest? A veure si ho endevineu.
377. Kahola: És el teu pare?
378. Mestra: No, no és el meu pare.
379. Kahola: El pare d'aquesta noia?
380. Mestra: No. És el seu- el seu oncle.
381. Kahola: Germà?
382. Mestra: És el meu germà. I es diu Jjo-sé.
383. Alumnes: Jjo-sé

Los segmentos de aportación de información

Los segmentos de aportación de información son episodios en que la profesora aporta o añade información en relación con la tarea que va comenzar o está en curso. Este tipo de segmentos se hacen presentes en las dos primeras fases de la unidad didáctica.

Los segmentos de aportación de información suelen ser poco frecuentes y de corta duración. Representan el 3,05% de los segmentos de la unidad didáctica y ocupan el 1,19% del tiempo global de la unidad didáctica. La primera fase de dominio del léxico aparecen 4,65% y ocupan 2,06% del tiempo. En la segunda fase su presencia es puntual representando sólo el 1,59% de los segmentos de la fase, y ocupando el 0,44% del tiempo de esa fase.

La duración de estos segmentos es generalmente breve. Con una duración media de 31 minutos y 15 segundos. El valor mínimo de duración de un segmento de aportación de información es 14 segundos, y el valor máximo 2 minutos y 45 segundos.

El esquema del patrón de actuaciones dominantes es el siguiente:

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
llama la atención sobre un material o un elemento	seguimiento
dice que les quiere explicar , qué quiere añadir algo	seguimiento
hace una aportación de información breve/ larga	seguimiento
pregunta cómo que no sabe/ les pide que le hagan preguntas	hacen preguntas/ responden/ aportan lo que imaginan

Cuando se inicia o irrumpe la conversación con este tipo de segmentos de aportación de información la maestra busca hacer presente para los alumnos una determinada nueva información que generalmente está en relación con un material gráfico que van a utilizar en la tarea (el dibujo de una familia, unos carnets de sus familiares que servirán para jugar, unas etiquetas escritas). En estos

episodios la maestra quiere hacer a los alumnos partícipes de lo que ella ya sabe y resulta pertinente para la interpretación de la tarea por parte de los alumnos. La maestra entonces llama la atención de los niños hacia los elementos del material, pregunta o hace que ellos le formulen preguntas que los llevan a imaginar juntos.

Este tipo de episodios sirven para ofrecer una nueva información o bien para ampliar información que ya ha sido compartida sobre el tema y/o la tarea. Estos episodios otorgan en su inicio una predominancia de la maestra que realiza una intervención larga o bien pide ser preguntada. Después ella sigue haciendo preguntas que están destinadas a llamar la atención de los alumnos y a que busquen aquella información que ella les va a proporcionar y hacer que pregunten más. Esto sucede porque la maestra va haciendo preguntas abiertas sobre algo de la tarea o sobre algún material que viene al caso. Así la información va emergiendo en un proceso de búsqueda conjunta de la nueva información que la maestra quiere que conozcan. En estos episodios las respuestas de los alumnos no son tratadas como correctas ni como incorrectas.

A diferencia del caso de los segmentos de organización de la tarea, los segmentos de aportación de información no contienen instrucciones de organización del escenario ni tampoco instrucciones de acción para una tarea particular. En este caso se trata más específicamente de episodios diferenciados porque se dice y se explican cosas particulares, lo cuál suele representar una pausa en el desarrollo de tareas.

Un ejemplo de este tipo de segmento de aportación de información lo podemos ver en el siguiente extracto del segmento décimo de la 3ª sesión:

393. Mestra: Mirem aquesta, aquest dibuixet que jo us he donat (*assenyala els fulls de dos nenes*)*. És la família d'aquest nen. ABDELAZIZ! VAA! (*s'acosta el dit a l'ull*)* A veure si trobes un dibuix que a sota diu JO (*es posa la mà a l'alçada de la cara, amb el dit índex i el polze que es toquen i l'abaixa ràpidament fins al pit*)*. A veure si ho trobes. He dit Abdelaziz, eh, sis plau?
394. Kahola: Val.
395. Mestra: Gràcies. Ja ho podeu buscar però deixeu que ell ho trobi.
396. Abdelaziz: Ja ho he trobat!
397. Mestra: NOO! Sí?
398. Abdelaziz: Sí. "Jo".
399. Mestra: S'escriu així: "Jo"? (ho escriu a la pissarra)* Una "JOTA" i una "O"?
400. Abdelaziz: ["Jo"].
401. Mestra: [No m'ha sortit gaire bé, eh? Tornem a fer-ho millor...(...)] (*ho torna a escriure*)
402. Ilham: L'he trobat!
403. Mestra: Eh que està millor? "Jo". Tu l'has trobat? "Jo". Bé, eeh (...)
404. Kahola: Jo també!
405. Mestra: Yeweï, has vist (*s'assenyala l'ull*)*"JO"? Aquest és el nen que parla i es diu...()??
406. Abdelaziz: Jo.
407. Mestra: Abel.
408. Kahola: Abel.
409. Mestra: Us sembla que l'Abel és (.) com vosaltres... (toca l'espatlla de l' Ilham)?

Los segmentos de juego

Los segmentos de juego son segmentos en que los participantes a propuesta de la maestra juegan por turnos a reconocer y etiquetar tarjetas con léxico y personajes conocidos. A lo largo de estos segmentos se abren turnos y espacios breves de conversación como pausas en el curso de la rutina de etiquetamiento del léxico.

El peso de los segmentos de juego en la unidad didáctica es del 9,92% del tiempo ocupado, y el 3 % de los segmentos aparecidos. Se trata de segmentos largos y poco recurrentes, que están especialmente presentes al inicio de la unidad didáctica y desaparecen a partir de la 6 sesión. Su peso relativo es sobresaliente en la primera fase de adquisición y dominio del léxico –única fase dónde aparecen-, significando el 20,49% del tiempo ocupado. Por el contrario su frecuencia de aparición es más reducido, representado sólo un 5,81% de los segmentos aparecidos en esta fase de la unidad didáctica.

La duración media de los segmentos es de 10 minutos. Estos segmentos tuvieron un valor mínimo de 3 minutos con 8 segundos. Como valor máximo alcanzaron los 22,27 minutos.

Podemos considerar que la estructura de participación del siguiente modo :

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
marca el turno de quién va a jugar	seguimiento/ persona seleccionada empareja
da instrucciones y pistas en la acción	seguimiento/ persona seleccionada empareja
da feedback sobre el etiquetamiento y sobre el comportamiento verbal	seguimiento / responde a la demanda de corrección o de ampliación de la expresión verbal
corrige o extiende su producción lingüística	seguimiento/responde a la demanda respecto a la producción lingüística
marca un nuevo turno para otro niño	

Como decíamos durante estos juegos de etiquetamiento los niños juegan con la maestra por turnos a emparejar las etiquetas del léxico de la familia con personas reconocibles, reales o imaginarias de las que previamente ya han hablado en otras tareas. La estructura de participación está explicitada ya desde el inicio del segmento siendo una rutina reconocida por los alumnos.

Estos segmentos de juego suelen ser segmentos bastante fluidos en su desarrollo. Es infrecuente que los participantes tengan que cambiar sus roles u obligaciones en el devenir del segmento de juego. No suelen estar tan interrumpidos como otros segmentos instruccionales más demandantes, tales como los segmentos de escritura.

Las pautas durante el desarrollo de los juegos varían a lo largo del tiempo. De tal modo que cada vez la marca de los turnos es menos evidente. Progresivamente los alumnos van tomando su turno sin necesidad de que la maestra tome parte en explicitar el turno de cada uno de ellos. Lo mismo sucede respecto a las correcciones durante el juego. Una vez se produce una cierta corrección es más probable que los niños anticipen el feedback de la maestra y por sí solos corrijan ellos mismos su aportación o la amplíen.

Los juegos además de ser episodios destinados al reconocimiento del léxico o a establecer relaciones semánticas entre palabras, también están orientados a ser un momento dónde la maestra trata de maximizar las producciones lingüísticas de los alumnos. Por ello, en estos segmentos la maestra insiste en que los alumnos participen usando lo que saben de la lengua, que digan lo máximo que puedan decir en catalán para participar de esa situación de juego.

Un ejemplo de la pauta de intercambios en estos segmentos se puede apreciar en este extracto del inicio de un segmento de juego. En esta situación después de que la maestra delimite qué van a hacer y cómo señala el inicio del juego con el primer turno de emparejamiento:

621. Mestra: Vale, doncs mirarem com ho fas. Què has de començar?

622. Ilham: Em toca a mi. (*gira un tarja*)
 623. Mestra: I ho llegim. Diu: Nàjat, [mare de l'Ilham.
 624. Ilham: [Nàjat.
 625. Mestra: Ara ha de buscar una altra Nàjat.
 626. Ilham: (*gira una altra tarja*)
 627. Mestra: Nàjat!
 628. Ilham: Ih, ih! Iguals.
 629. Mestra: Nàjat, Nàjat, i lliguen.
 630. Ilham: Lliguen. (*agafa les targetes*)
 631. Mestra: Són meves.
 632. Ilham: Són meves.
 633. Mestra: I les deixes aquí. Ara tu. (*a l'Abdelaziz que n'agafa una*) No, no, no, no, no.

Los segmentos de dramatización

Los segmentos de dramatización son segmentos en que los alumnos y la maestra realizan una representación oral. En estos episodios los alumnos y la maestra, como si fueran actores en un escenario, se presentan como personajes de una familia ficticia. En el curso de la dramatización también se realizan apuntes y discusiones sobre el desempeño de la interpretación. Los alumnos y la maestra hacen comentarios similares a los que tendrían lugar en un ensayo de teatro. Por ejemplo, diciéndose quién es quién o cómo deben hablar.

Estas dramatizaciones se organizan por turnos individuales. Por cada turno un alumno interpreta un papel de un personaje que previamente acordado. La maestra y los compañeros que no hacen de actor principal participan como interlocutores, escuchando y respondiendo al protagonista principal de la interpretación, simulando también ellos ser otro personaje de la familia o un interlocutor que atiende. Los otros alumnos, como audiencia que participa, ofrecen retroalimentación durante la exposición oral del compañero protagonista.

Estos segmentos de dramatización no son frecuentes, sólo suponen 4 segmentos de los 164 totales de la Unidad didáctica. Cuando aparecen son extensos siguiendo un patrón semejante a los segmentos de juego. Los segmentos de dramatización, a diferencia de los juegos, están presentes en la primera fase y vuelven a hacerse presentes en la última fase de evaluación, en donde la maestra trata de contrastar las ganancias de los alumnos en habilidades conversacionales al final de la lección.

Representan el 3,85% del tiempo total de la unidad didáctica y su frecuencia de aparición es de un 2,44% en el total de los segmentos aparecidos. En términos de su evolución aparecen en todas las fases de la unidad didáctica.

Los segmentos de dramatización tienen mayor peso en la última fase la Unidad Didáctica ocupando el 20% del tiempo de esta fase de evaluación. En cambio, en las dos primeras fases ocupan menos tiempo, representado sólo entre un 2,18% y un 2,98% del tiempo instruccional en esas dos fases de la unidad didáctica.

La duración media de un segmento de dramatización se sitúa en los 5 minutos de duración. La duración mínima es de 2 minutos y 27 segundos; y la duración máxima se sitúa en unos 6 minutos con 45 segundos.

En lo que se refiere a la estructura de participación se expresa del siguiente modo:

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
indica inicio interpretación	inicia la interpretación (el niño/a protagonista)/ seguimiento (los de más)
retroalimentación durante la producción	Modificación-repetición (protagonista)/ seguimiento / co-ayuda (los de más compañeros)
retroalimentación producción corregida	
	respuesta personaje interlocutor al protagonista
retroalimentación durante la producción	Modificación-repetición / seguimiento / co-ayuda (los de más compañeros)
retroalimentación producción del interlocutor	Modificación-repetición / seguimiento / co-ayuda (los de más compañeros)
retroalimentación global y cierre	seguimiento

La estructura de participación en las dramatizaciones remite a una dinámica en dónde la profesora hace de actora, guionista y directora de escena. Mientras los alumnos con la maestra -que también se incluye como personaje- desarrollan el diálogo ficticio.

En estos segmentos la relación entre los alumnos es de cooperación declarada, los alumnos se ayudan unos a otros a acertar qué decir y cómo decirlo. La maestra lo permite. Aunque a veces lo evita, cuando considera que la ayuda entre los niños puede hacer que el alumno que es ayudado no dé sentido a la ayuda que recibe o bien que ese alumno no se beneficie porque la ayuda de su compañero le impide mejorar su aportación.

La maestra en estos episodios pauta las intervenciones, dando la palabra a los alumnos, les ofrece señales antes para que acierten con lo que deben decir, interviene en el curso de las producciones de los niños, y les ofrece retroalimentación después de hacer su intervención. Los ciclos de retroalimentación suelen requerir varios movimientos de retroalimentación para cada actuación que asume cada interlocutor en la escena. En el final de estos ciclos de retroalimentación llegan las correcciones de forma. En la corrección la maestra primeramente clarifica si una intervención de un alumno es válida en términos de acierto en el significado – el acierto consiste en saber *qué debe decir y quién es*-. Tras ello, la maestra añade correcciones sobre la pronunciación y la construcción de los enunciados orales de los alumnos. En este sentido, la enseñante en este tipo de segmentos siempre hace prevalecer el significado antes que la forma de la producción lingüística que los alumnos realizan.

El siguiente recorte de una dramatización (segmento 5 de la sesión 4) nos sirve como ejemplo de los segmentos de dramatización. Esta secuencia particular se corresponde con el momento en la cuál una de las niñas comienza a interpretar su papel. En el per curso del diálogo la maestra y sus compañeros van incorporando sus aportaciones sobrepuestas en el curso de la interpretación de la compañera protagonista:

194. Ilham: Hoola!
195. Mestra: Hoola! (*li fa un senyal perquè es miri els papers*)
196. Abdelazizs: Hoola!
197. Ilham: Hola, Abel!
198. Mestra: Digue-li hola! (*en veu més baixa*)
199. Kahola: Hola, mare!
200. Mestra: No, no, digue-li: hola. I com [es diu?

201. Kahola: [Hola.
202. Mestra: Hola. Diques-li, què t'és?
203. Ilham: Hola, fill.
204. Kahola: Hola, mare.
205. Mestra: Ho havies fet molt bé, Kahola.
206. Ilham: Hola, Anna.
207. Yewei: Hola! (...) Hola, mare.
208. Mestra: *(fa un senyal a l' Ilham, perquè continui)*
209. Ilham: Hola, fia. *(bo pronuncia així)*
210. Mestra: El tens aquí. *(en ven baixa i referint-se al paperet per Ilham)*
211. Abdelaziz: Hola, mare. (.) Hola, mare.
212. Ilham: Hola, fill! *(la mestra li assenyala el paperet de l' Abdelaziz)* Hola, Jaume. *(bo pronuncia amb e)*
213. Mestra: Jaume *(pronunciat amb la e neutra final)*
214. Ilham: Jaume. *(pronunciat correctament amb la e neutra final)* (...) Hola, Carme! Ah! Hola, mare.
215. Mestra: HOOLA, FIILLA. HOOLA, DOLOORS. *(comença a aplaudir i tots la segueixen)** Eh, que ho ha fet bé?! Molt bé! Ara et toca a tu. *(assenyala a la Yewei)*

Los segmentos de actividad de ficha individual

Los segmentos de actividad de ficha individual son episodios en los que los niños rellenan individualmente una ficha propuesta por la maestra. Las fichas son tareas escritas con frases-enunciado escritas con huecos a rellenas. También puede tratarse de textos breves donde los alumnos deben corregir algunas palabras. Pero lo más distintivo es que generalmente las fichas son tareas escritas que los niños responden individualmente. En estos episodios la profesora presenta la tarea y a continuación se retira dejando a los alumnos que trabajen solos. Mientras los alumnos trabajan individualmente ella va acompañando silenciosamente. Este seguimiento silencioso de la maestra se ve interrumpido cuando los alumnos piden ayuda o bien comunican que han finalizado la ficha.

La actividad de realización de ficha individual no es una actividad frecuente ni ocupa mucho tiempo en el desarrollo de la unidad didáctica. Este tipo de segmentos representa un 4,88% de los segmentos acontecidos en la unidad didáctica. Y supone sólo un 3,59% del tiempo total de la unidad didáctica.

Los segmentos de actividad de ficha individual se asocian con el final de las fases en la unidad didáctica. Estos segmentos sirven como repaso final o como actividad de evaluación global. Los momentos de ficha de realización de ficha se sitúan al final de la fase 1 de dominio del vocabulario. En este caso sirven de revisión final antes de pasar a la fase 2 de elaboración del escrito. En la segunda fase la fase 2 de elaboración del escrito no tienen presencia. Y en la fase 3, vuelven a aparecer como recurso para la evaluación.

En relación a su peso temporal relativo, en la primera fase ocupan el 5% del tiempo, y en la tercera fase el ocupan 16,24%. El porcentaje de frecuencia de aparición en la primera fase es de 4,65% y en la tercera, un 26,67%.

La duración media de los segmentos de actividad de ficha individual es de 2 minutos con 21 segundos. El valor mínimo de duración es de 46 segundos, y el valor máximo, de 7 minutos con 45 segundos. En este caso la variabilidad en la duración temporal se debe a las interrupciones que se producen en un mismo episodio de ficha individual. Ello da lugar a más segmentos, con una variación importante en duración. Generalmente los segmentos de duración corta en la ficha individual se originan cuando la maestra detecta dificultades o errores por parte de los alumnos.

El esquema de estructura de participación de estos segmentos se puede resumir así:

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
pauta el inicio de la ficha/ instrucciones	seguimiento
seguimiento	realiza la ficha individualmente
seguimiento	demandar ayuda
retroalimentación	modificaciones y continuación individual
retroalimentación y revisión final	

Un ejemplo de los segmentos de actividad de ficha individual lo ilustra el siguiente recorte del segmento 14 de la sesión 6:

548. Kahola: (*li ensenya la fitxa*)
 549. Mestra: Ah! Has començat, ja? Mmm. Mira, aquí tens, cosí, (paraula inaudible)...
 550. Mestra:... cosines, moltes, i una sola? (*referint-se a la fitxa que està omplint Kahola*)
 551. Kahola: Cosí...
 552. Ilham: Una.
 553. Mestra: No, cosí és un nen, [i si és una nena? I si és una nena?
 554. Kahola: [Cosec.
 555. Ilham: Cosina.
 556. Mestra: Cosina. Eh? Què hauràs de canviar de cosines perquè digui cosina?
 557. Kahola: La, la, la “i”?
 558. Mestra: Quina “i”?
 559. Kahola: Ai, la essa.
 560. Mestra: La essa va fora, i què més?
 561. Kahola: La “e”.
 562. Mestra: Què, què haurem de posar enlloc d’una “e”?
 563. Kahola: Eeh, una “a”?
 564. Mestra: Una “a”, vinga. Doncs, sí, vés fent perquè (tens molt, em penso que vas molt ràpida i) (frase inaudible).

A continuación la maestra la deja sola unos minutos mientras corrige a otro compañero. Kahola sigue trabajando. Más tarde, la maestra vuelve y le hace una revisión final de cómo ha rellenado la ficha.

Los segmentos de aclaración

Los segmentos de aclaración son episodios en los que la maestra abre un diálogo con la intención de aclarar con una alumna cierto/s referente/s que no están siendo compartidos y que se requieren para seguimiento de la tarea en curso. Estos segmentos pueden diferenciarse porque suponen una revisión de los supuestos de la actividad compartida en el presente. Son un espacio de discusión más abierta que lo que sería un segmento de repaso. En estos episodios la profesora no es tan directiva y persigue deliberadamente saber la interpretación o la ausencia de interpretación de los alumnos. No siempre la aclaración versa sobre cosas pasadas. Generalmente las aclaraciones se dan sobre nuevas cosas que aparecen sobre-entendidas para una parte de los participantes, pero no para otros.

Este tipo de segmento es puntual y extraordinario en la actividad conjunta. Cuando aparece se da específicamente como segmento de ayuda individual. Aparece en la primera fase y no vuelve a darse en las siguientes fases. Supone sólo el 0,37% del tiempo de la unidad didáctica, apareciendo en una única ocasión. La duración de este episodio es de 2 minutos.

Este segmento no se integró en el grupo de segmentos de repaso, de preparación de la tarea o de aportación de información porque no cumplía con las características que permitían agrupar a esos otros segmentos. El segmento de aclaración se distingue porque existe la norma de que en este caso quedan fuera el resto de los alumnos. La maestra abre un diálogo dirigido a la alumna a quién se le propone la aclaración.

La organización es lo más parecida a una conversación en que se trata de clarificar a qué se refiere cada uno de los dos interlocutores implicados, qué cree cada uno de ellos -la maestra y la alumna-. Así la aclaración entre ambas acerca de lo que comprenden y comparten juntas permite a la alumna seguir participando en desarrollo de la tarea de la clase y a la maestra comprender el sentido que la alumna está atribuyendo a sus palabras.

La estructura de participación puede parecer a la de una conversación libre, pero en este caso la intención es traer al caso información que la maestra desconoce sobre la alumna y que requiere para desarrollar la tarea que quiere realizar conjuntamente. En este episodio hay restricciones de respuesta para la alumna, pero al mismo tiempo no hay aportaciones determinadas como no pertinentes.

actuaciones de la maestra	actuaciones de los alumnos
presenta la intención que tiene	
pregunta	seguimiento
amplia o reformula pregunta	respuesta
amplia o reformula pregunta	respuesta
explica por qué quiere esa información	

El siguiente episodio de aclaración sirve para ilustrar esta dinámica de interacción. En esta situación la maestra está interesada en saber si una de las alumnas tiene una hermana y si puede aportar una foto de ella para hablar en clase sobre ella. Para ello la profesora abre un episodio con ella dónde trata de aclarar esta información:

312. Mestra: (...) (*porta una carpeta amb els dibuixos de les seves famílies*) Aquí tu vas dibuixar a la (Je-xa uing) (*assenyalant-ne en el dibuix*). És la teva germana? Mira, mira. En Rida, on és en Rida? El tens aquí? Mira, en Rida és el germà de la Kahola, sí? Laa...La (Je-xa uing) és la teva germana?
313. Yewei: Sí.
314. Mestra: Sí?
315. Yewei: Sí.
316. Mestra: I està a Barcelona?
317. Yewei: No, aquí.
318. Mestra: Està aquí? Sí? Fes una foto del seu carnet. O diga-li al papa que et deixi el carnet... el carnet (.)de la (Je-xa uing). I jo faig fotocòpia (.)mm?
319. Yewei: (*mira a la mestra*)
320. Kahola: I surt-
321. Mestra: i podré- [i la podré (frase inaudible), sí? Li diràs al papa?
322. Yewei: [(*fa cara de no saber què dir*)
323. Kahola: [La Je-xa uing té carnet?
324. Mestra: Si la pots portar...?
325. Yewei: (*mira a la mestra*)
326. Ilham: La foto, la foto? (*tractant d'ajudar a la mestra a fer-se comprendre per Yewei*)
327. Yewei: (*fa cara de no saber què dir*)
328. Mestra: Si no, jo parlaré amb el teu , el teu...el teu cosí.

Los segmentos de cierre de la tarea

Los segmentos de cierre de la tarea son segmentos en que la profesora anuncia y organiza el final de una tarea dando instrucciones de cómo finalizar aquello en lo que están implicados los alumnos en ese momento. En estos episodios la maestra también puede anticipar actividades futuras. Por ejemplo, para cerrar la tarea les habla sobre nuevas tareas, anunciando cuándo y cómo se harán ciertas tareas.

Los segmentos de cierre se suelen producir al final de las sesiones. Son segmentos cortos y poco frecuentes. Ocupan el 1,09% del tiempo de la unidad didáctica y tienen una duración media de 1 minuto y 55 segundos. Estos segmentos sólo aparecen en tres sesiones de la unidad didáctica (sesiones 2, 6 y 8).

La estructura de participación que domina en estos episodios instruccionales puede expresarse del siguiente modo:

actuaciones de la maestra	actuaciones de los niños
anuncia el final	seguimiento
propone recoger	seguimiento
da instrucciones sobre cómo acabar	seguimiento / hacen preguntas sobre el cómo hacerlo
responde a sus preguntas	seguimiento
aporta información o hace preguntas sobre tareas futuras	respuesta/ seguimiento
da señal de cierre	

El siguiente extracto se corresponde con la transcripción de un segmento de cierre de la tarea. En esta secuencia la profesora organiza el cierre de la tarea en curso y anticipa la actividad de la sesión y fase siguiente:

806. Mestra: Hauríeu, hauríeu de deixar les llibretes allà sobre la taula, sí? Que així les trobarem demà?
807. Ilham: Llibreta, per aquí.
808. Mestra: Està aquí la capsa (del dvd).
809. Ilham: Bea...
810. Mestra: Digues.
811. Ilham: Ara ho deixo aquí. [A sota la taula.
812. Kahola: [No hi han totes.
813. Mestra: (frase inaudible)
814. Yewei: Llapis, llapis. Abdelaziz, llapis.
815. Mestra: [Abdelaziz, escolta la Yewei. (...) Va que ens marxem, va que ens marxem.
816. Kahola:[Beaa, algun diaa podem, podem copiar aquestes coses maques a algun full?
817. Mestra: Què vols? Resseguir aquestes ombres?
818. Kahola: Sí.
819. Mestra: Síí, i tant que sí.
820. Ilham: Si que pot?
821. Mestra: Però el d-, el dimecres ja tenim feina, eh?
822. Ilham: Oooh.
823. Mestra: Ho sabeu que el dimecres [ja tenim feina?
824. Kahola: [Vale. (frase inaudible)
825. Ilham: Mm.
826. Mestra: El dimecres ja [tenim feina, el pròxim dia ja tenim feina.
827. Ilham: [(canta)
828. Mestra: Quina feina teniu, Kahola?
829. Kahola: [Quin dia?

830. Ilham: [I el dilluns?
 831. Mestra: El pròxim [dia.
 832. Kahola: [Escriu, escriure.
 833. Mestra: Escriure sobre la vostra família.
 834. Kahola: Eh, jo escriuré [(frase inaudible).
 835. Mestra: [Eh?
 836. Ilham: [Jo també.
 837. Mestra: Jo sóc, jo sóc (paraules inaudibles) i jo us enregistro. Com quan vau fer que parlàveu de vosaltres. Jo em dic Ilham, sóc de Marroc, sóc marroquina, sóc l'Ilham (*simulant la veu dels nens*) .

Los segmentos de comprobación del conocimiento

Los segmentos de comprobación de conocimiento son episodios en que la profesora de manera explícita comprueba el grado de dominio que tienen los 4 alumnos del léxico de la familia. Este tipo de segmentos sólo aparece en una única ocasión dentro de la unidad didáctica. Concretamente, al final de la primera sesión de la unidad didáctica.

Este segmento único posee una duración de 3 minutos con 57 segundos, suponiendo el 0,93% del tiempo de la unidad didáctica. Este episodio instruccional tiene lugar justo después de la realización de las primeras tareas de la unidad didáctica, en las cuáles los niños alumnos estaban comenzando a utilizar el vocabulario de la familia. La maestra inicia este segmento para cerciorarse del grado de dominio que tienen los niños después de los primeros segmentos instruccionales de conversación guiada y juego. En este segmento la maestra trata de repasar y testar el grado de dominio que ha generado lo que han hecho para poder continuar con las tareas previstas. En este sentido, el segmento adquiere una función de re-encuadre y cierre del inicio de la unidad didáctica.

Este tipo de segmentos al igual que los segmentos de resumen representan los episodios instruccionales dónde los participantes establecen una mayor restricción explícita sobre los significados de las palabras del vocabulario.

Este tipo de segmento se diferencia porque se lleva a cabo un repaso extenso y detallado de lo que han hecho hasta ese momento los alumnos. En este episodio la maestra emplea una pauta por turnos rotativos entre los alumnos. Siguiendo esta pauta la maestra se asegura de que todos los alumnos del grupo conocen y pueden identificar -con o sin ayuda- el léxico sobre el cuál han estado previamente hablando. A diferencia de los segmentos de repaso los segmentos de comprobación de conocimiento son más detallados y la maestra enfatiza el componente evaluativo en sus enunciados, tratando de que los alumnos proporcionen la respuesta correcta.

La pauta de interacción de este segmento se puede expresar del siguiente modo :

actuaciones de la maestra	actuaciones de los niños
señala al interlocutor y marca su turno	seguimiento /asume el turno
formula pregunta	respuesta
feedback	seguimiento/respuesta modificada
marca turno siguiente	

El siguiente extracto de la transcripción del segmento de comprobación de conocimiento permite identificar cómo se establece esta pauta de interacción:

- 896.Mestra: Et toca a tu. L'Adela que me és a mi?
 897.Kahola: Què?

- 898.Mestra: l'Adela és la meva... Adela. Adela és la meva...
899.Ilham: Ger...
900.Kahola: Germana.
901.Mestra: Germana. Et toca a tu. La Sara. La Sara és la meva...
902.Yewei: Filla.
903.Mestra: Et toca a tu.
904.Ilham: Em, em toca a mi.
905.Mestra: Sí? En en Jo, en Josep Maria és el meu...
906.Ilham: Germà.
907.Mestra: Germà. Et toca a tu. L'Andrès és el meu... Mira-ho.
908.Ilham: Ger...
909.Mestra: Andrès és el meu...
910.Addelazis: Germà.
911.Mestra: Germà. I en Fahim?
912.Addelazis: Nebot.
913.Mestra: Nebot.

A modo de resumen sobre la actividad conjunta podemos decir que existen diferencias en la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de segmentos. Los segmentos de organización de la actividad, repaso y preparación de la actividad son los segmentos de una aparición muy frecuente y distribuida. En cambio a diferencia de los anteriores, otros segmentos, como la lectura o la comprobación de conocimiento, son mucho más infrecuentes y tienen una aparición mucho más selectiva en la unidad didáctica. En el siguiente apartado hablaremos más sobre las diferencias temático-organizativas al examinar la evolución temporal de los diferentes tipos de segmentos identificados.

En cuanto al progreso didáctico, podemos decir que ciertos tipos de segmentos se vinculan selectivamente con ciertas fases de la secuencia didáctica. La primera fase se define por la presencia de los segmentos de juego, conversación y dramatización. En la segunda fase los segmentos característicos son los segmentos de escritura y montaje de mural. Y la tercera y última fase, está marcada por los segmentos de corrección-evaluación. En el siguiente apartado se muestra de forma más detallada cómo evolucionan las diferentes formas de organización de la actividad conjunta en el curso de la unidad didáctica.

La evolución temporal de las formas de organización de la actividad conjunta

Esta unidad didáctica responde a ciertos patrones de evolución para los diferentes segmentos de organización de la actividad conjunta. A continuación describimos la distribución temporal y las pautas de aparición de las diferentes formas de la actividad conjunta. Esta descripción está basada en la atención a los cambios en la frecuencia, la duración y la identificación de asociaciones entre los diferentes tipos de segmentos.

El análisis secuencial de los diferentes segmentos en la unidad didáctica muestra que en el curso de la unidad didáctica se suceden diferentes mapas de organización de la actividad conjunta. Así, en ciertas tareas y sesiones prevalecen ciertos tipos de segmentos, los cuáles posteriormente van variando su peso y su forma de aparición. En la ilustración 11 se puede apreciar cómo en el curso de las 13 sesiones de la unidad didáctica se modifica el peso temporal de los diferentes tipos de segmento. Esta ilustración recoge el porcentaje de tiempo que cada tipo de segmento ocupa por cada sesión de la unidad didáctica.

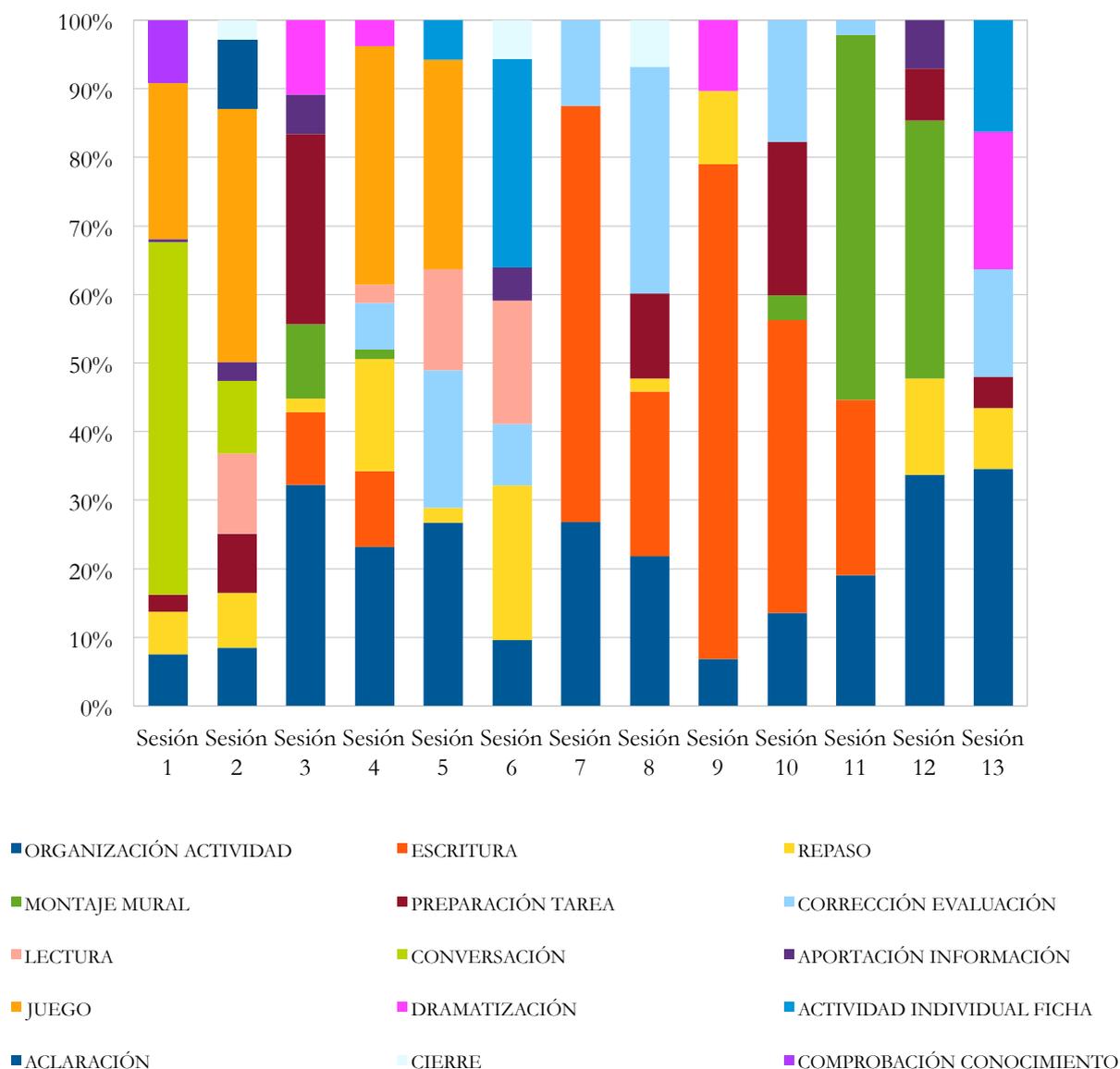
De manera general, considerando las 13 sesiones, dos tipos de segmentos sobresalen por su mayor duración temporal: los segmentos de escritura y los segmentos de organización de la actividad. También tienen un peso substancial los segmentos de juego, repaso, preparación, conversación y corrección-evaluación.

El fuerte peso temporal de los segmentos de escritura y de organización de la actividad se relaciona con la propia dinámica grupal y las condiciones lingüísticas de los alumnos. Respecto a los segmentos de escritura, dado que los alumnos tienen poco dominio de la lengua de la escuela la maestra requiere una cantidad significativa del tiempo instruccional dedicado a la co-elaboración del escrito con los alumnos. El tiempo dedicado a la escritura se corresponde con muy diversos pasos de enseñanza del escrito. De modo que la maestra en el curso de estos segmentos cambia la forma en que la tarea de escritura es abordada, yendo desde una construcción y definición grupal del texto hasta una revisión individual detallada de la ortografía de los enunciados escritos para cada uno de los alumnos. Así las tareas escritas no consisten en episodios de actividad individual, sino que son mayormente episodios planteados grupalmente, los cuáles posteriormente evolucionan en un seguimiento individual estrecho. Esto hecho nos indica que se produce un proceso de adaptación instruccional a las diferentes condiciones de producción escritural de los diferentes alumnos.

El peso destacado de los segmentos de organización de la actividad se relaciona con la diversidad de tareas planteadas por la maestra en la unidad didáctica y con la atención a las diferencias entre los alumnos. Debido a que la unidad didáctica gira entorno a un proyecto de un mural, ésta depende del desarrollo de tareas de muy diferente naturaleza. En este caso los segmentos de organización de la actividad se hacen presentes para permitir a los alumnos definir y participar de cada nueva tarea planteada por la maestra. Al observar la evolución temporal resulta apreciable que los segmentos de organización presentan cambios por sesiones. Sin embargo estos segmentos siempre se mantienen en un valor mínimo, apareciendo en todas las sesiones y fases de la unidad didáctica. La presencia mantenida de estos segmentos permite a la maestra conseguir la participación de los cuatro alumnos en cada tarea que se plantea. De tal forma en estos episodios de organización delimita la nueva tarea especialmente con aquellos alumnos que no cuentan con un conocimiento “por supuesto” sobre aquello que van a hacer a continuación.

Ilustración 11 Peso relativo de los diferentes tipos de segmentos por cada una de las sesiones

PORCENTAJE DE TIEMPO OCUPADO
POR CADA TIPO DE SEGMENTO



Como hemos adelantado al resumir la descripción de las formas de organización de la actividad conjunta, la fase instruccional marca la presencia y peso diferencial de ciertos diferentes tipos de segmentos. En la primera fase de dominio del vocabulario, el juego y la conversación son los segmentos instruccionales que tienen un mayor peso. En la segunda fase, la mayor parte del tiempo instruccional es ocupado por los segmentos de escritura y los segmentos de montaje de mural. Y en la última fase, de evaluación, toman especial protagonismo los segmentos de actividad de ficha individual, de dramatización y de corrección-evaluación. Otros tipos de segmentos actúan como soporte y están presentes en las tres fases del desarrollo de la unidad didáctica. Esos segmentos son: los segmentos de organización de la tarea, preparación de la tarea y repaso.

En la ilustración 12 se expresa en porcentaje el tiempo ocupado por cada tipo de segmento en cada una de las fases de la unidad didáctica. En este gráfico se puede apreciar cómo cada fase se define por la presencia y el predominio de ciertos segmentos en relación a los otros.

Porcentaje de tiempo ocupado por cada tipo de segmento
Desglose por fases instruccionales.

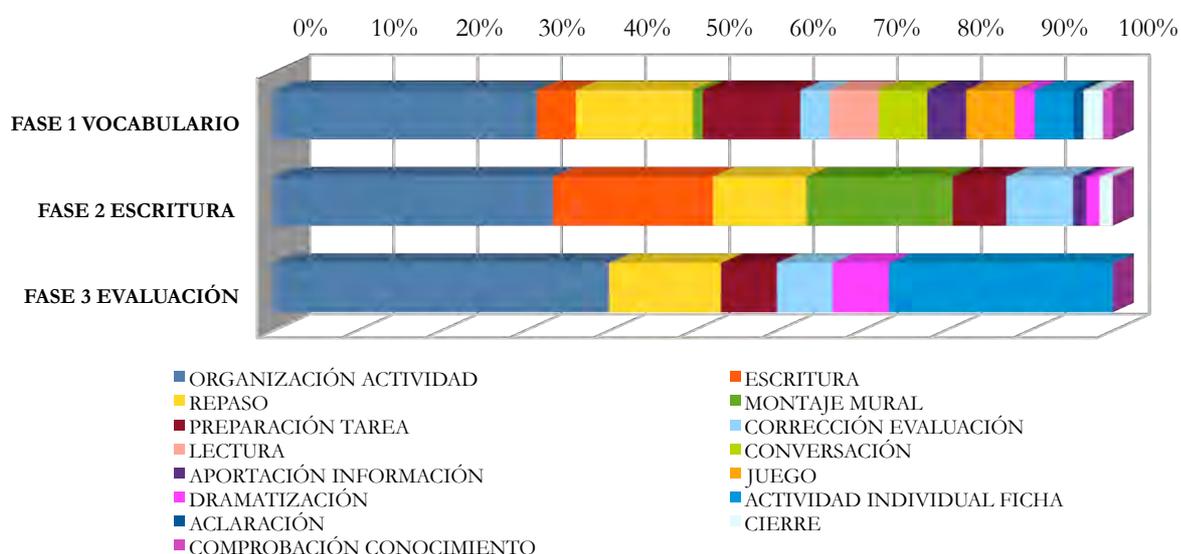


Ilustración 12

Al considerar los cambios entre fases, se evidencian ciertas pautas de evolución de las diferentes formas de organización de la actividad conjunta. Se pueden diferenciar varios grupos de segmentos por su comportamiento: 1) segmentos que responden a un patrón ascendente de aparición entre fases, 2) segmentos con un patrón de presencia sostenida y variable entre fases, 3) segmentos con un patrón de aparición exclusiva para ciertas fases, y por último, 4) segmentos con un patrón intermitente de aparición.

Por ejemplo, los segmentos de corrección-evaluación responden a un patrón de aparición ascendente entre fases. Los segmentos de evaluación evolucionan de un 5% en la primera fase llegando a un 15% en la última fase de la unidad didáctica. Este indicador nos informa de que la evaluación se desarrolla de forma continuada, pero sólo se convierte en un objetivo declarado instruccional hacia el final de la unidad didáctica.

A diferencia de los segmentos de evaluación, una parte importante de los segmentos de la unidad didáctica tienen un patrón de presencia exclusiva para determinadas fases. Ejemplo de ello son los segmentos de comprobación del conocimiento, de juego, de conversación y de aclaración, los cuales sólo aparecen en la primera fase y desaparecen por completo en las siguientes dos fases de la unidad didáctica.

Por otra parte, ciertos segmentos se caracterizan por una presencia sostenida y variable entre las tres fases de la unidad didáctica. Este es el caso de los segmentos de organización de la actividad y los repasos. El patrón de evolución de los segmentos de organización de la actividad entre fases consiste en: para la primera fase tienen un peso importante, en la segunda fase se reducen ligeramente, y vuelven a adquirir un gran peso en la tercera fase de evaluación, llegando a ocupar hasta un 34,56% del tiempo de esta última fase didáctica.

Entre los segmentos de repaso también se identifica un patrón similar al anterior, pero con la peculiaridad de los segmentos de repaso muestran un patrón más acusado en la variabilidad. En concreto, estos segmentos evolucionan desde un 9.8% en la primera fase, se reducen a un 3,5% en la segunda fase, y en la última fase, se recuperan nuevamente llegando a ocupar 8,8% del tiempo instruccional. Así parece que tanto los segmentos de repaso como los segmentos de organización de la actividad muestran una presencia continuada en todas las fases de la unidad didáctica, siguiendo un patrón variable en cuanto a la proporción de tiempo instruccional que ocupan. Según nuestras observaciones, este patrón de aparición está especialmente relacionado con la función de soporte que adoptan estos dos tipos de segmentos. Parece que tanto los segmentos de repaso como los de organización de la actividad actúan como piezas de la lección que permiten la implantación y el desarrollo de los diferentes objetivos didácticos planteados en las tareas de la unidad didáctica. Este hecho nos permite explicar el por qué de ese patrón de aparición a lo largo de las tres fases de la unidad didáctica.

Para comprender con mejor detalle la variabilidad y los patrones de aparición que estamos exponiendo invitamos a consultar la tabla 14. En esta tabla están recogidos los valores relativos, en frecuencia de aparición y duración temporal, para cada tipo de segmento en cada una de las tres fases de la unidad didáctica. De este modo se puede apreciar la proporción del tiempo que ocupa cada tipo de segmento para cada fase de la unidad didáctica. En la parte inferior de la tabla se recoge también la frecuencia de aparición relativa para cada tipo de segmento.

Tabla 14 . Relación de frecuencia, duración relativa y duración media de los diferentes tipos de segmentos a lo largo de la unidad didáctica.

	OA ¹²	ES	REP	MM	PRE P	CRR - EVA	LEC	CO NV	AI	JU	DR A	AFI	ACL	CIE	CM P
PORCENTAJE TIEMPO TOTAL	19,7 6%	21,2 4%	6,97 %	6,29 %	6,74 %	9,46 %	2,92 %	5,67 %	1,19 %	9,92 %	3,85 %	3,59 %	0,37 %	1,09 %	0,94 %
FASE 1	19,0 7%	4,75 %	9,85 %	2,37 %	6,34 %	5,64 %	6,03 %	11,7 1%	2,06 %	20,4 9%	2,98 %	5,01 %	0,76 %	1,01 %	1,94 %
FASE 2	18,1 3%	42,6 4%	3,52 %	11,5 8%	7,52 %	12,6 3%	0,00 %	0,00 %	0,44 %	0,00 %	2,18 %	0,00 %	0,00 %	1,36 %	0,00 %
FASE 3	34,5 6%	0,00 %	8,89 %	0,00 %	4,60 %	15,6 2%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,0 9%	16,2 4%	0,00 %	0,00 %	0,00 %
FRECUENCIA APARICIÓN	32,9 3%	9,76 %	12,8 0%	7,32 %	9,15 %	5,49 %	3,05 %	3,05 %	3,05 %	3,05 %	2,44 %	4,88 %	0,61 %	1,83 %	0,61 %
FASE 1	31,4 0%	4,65 %	13,9 5%	1,16 %	11,6 3%	3,49 %	5,81 %	5,81 %	4,65 %	5,81 %	2,33 %	4,65 %	1,16 %	2,33 %	1,16 %
FASE 2	33,3 3%	19,0 5%	11,1 1%	17,4 6%	6,35 %	7,94 %	0,00 %	0,00 %	1,59 %	0,00 %	1,59 %	0,00 %	0,00 %	1,59 %	0,00 %
FASE 3	40,0 0%	0,00 %	13,3 3%	0,00 %	6,67 %	6,67 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	6,67 %	26,6 7%	0,00 %	0,00 %	0,00 %
DURACIÓN MEDIA (en segundos)	115	419	104	165	141	331	184	358	75	626	303	141	116	115	297

¹² Las columnas se corresponden con abreviaciones de cada tipo de segmento: OA, organización de la actividad; ES, escritura; REP, repaso; MM, montaje mural; PRE, preparación de actividad; CRR-EVA corrección evaluación; LEC, lectura; CON, conversación; AI, aportación de información; JU, juego; DRA, dramatización; AFI, actividad ficha individual; ACL, aclaración; CIE, cierre; y CMP, comprobación de conocimiento.

El otro patrón reseñable que se detecta en la evolución de la actividad conjunta es el caso de los segmentos que aparecen en forma intermitente, de tal manera que desaparecen y reaparecen entre las diferentes fases de la unidad didáctica. Los segmentos de montaje de mural responden a este patrón de presencia en la unidad didáctica. Este patrón se asocia con el propio desarrollo del proyecto que articula la unidad didáctica. Puesto que la unidad didáctica gira entorno al proyecto de elaboración del mural los segmentos de montaje del mural ocupan una parte importante de la actividad instruccional. A medida que los alumnos dominan los recursos lingüísticos para comenzar una nueva parte del mural entonces van apareciendo este tipo de segmentos. Estos episodios aparecen en las dos primeras fases y se intercalan con las tareas de dominio del vocabulario y las tareas de elaboración del escrito. La pauta de aparición consiste en que los segmentos de montaje del mural aparecen en las primeras sesiones, seguidamente, durante varias sesiones, dejan de estar presentes (a partir de la sesión 4), y vuelven a ser retomadas una vez que la elaboración del escrito está más avanzada (en la sesión 10).

Si diferenciamos la evolución de los segmentos instruccionales respecto a la evolución de los segmentos de soporte, podemos decir que estos dos grupos de segmentos responden a un comportamiento diferente a lo largo del tiempo. Mientras que los segmentos instruccionales se concentran temporalmente en una fase y suelen desaparecer en otras fases, en cambio, los segmentos de soporte varían en su peso pero casi siempre están presentes en las diferentes fases y sesiones. Concretamente, se puede identificar un grupo particular de los segmentos de soporte que aparecen de forma recurrente: los segmentos de organización de la actividad, el repaso o la preparación de la tarea. Estos segmentos se distribuyen a lo largo de toda la unidad didáctica, mostrando por lo general una alta frecuencia de aparición y una corta o moderada duración temporal.

Los patrones de aparición que hemos descrito muestran cómo las diferentes formas de organización de la actividad conjunta sufren cambios importantes en función del momento de la unidad didáctica en el cuál se hacen presentes. Así mismo, podemos decir que estos cambios se asocian con las fases así como también con la propia organización por tareas.

El cotejo de las grabaciones y las notas de campo nos permite contrastar además que las diferentes formas de organización de la actividad conjunta se relacionan con las tareas particulares que se realizan a lo largo de la unidad didáctica. Por lo general cada nueva tarea implica una cierta combinación de segmentos instruccionales matrices y ciertos segmentos de soporte, lo cuáles van asociados al segmento instruccional. En la tabla 15 se describe de forma sinóptica la secuencia de segmentos de cada sesión y las tareas con las que se relacionan cada secuencia de segmentos. En la tabla 15 los segmentos instruccionales de cada tarea están marcados en negrita, vinculados a éstos aparecen los segmentos de soporte anteriores y posteriores.

En la tabla 15 además se puede apreciar cómo ciertos segmentos de soporte tienen una alta probabilidad de aparición en el desarrollo de la mayor parte de las tareas. Estos segmentos son los segmentos de organización de la actividad, repaso y preparación de la tarea. Es recurrente la presencia de configuraciones de segmentos de soporte que comienzan y acaban por un segmento de organización de la actividad. De tal modo que la configuración consiste en que se inicia un segmento de organización de la actividad, se interrumpe por un repaso o una preparación de la actividad, y seguidamente, se vuelve a recuperar el segmento de organización de la actividad (pueden verse en la tabla 15 las secuencias de segmentos OA-RE-OA, OA-PRE-OA, OA-RE-PRE-OA).

En las tareas de escritura aparecen numerosas secuencias intercaladas de organización de la actividad y repaso. Sólo en los segmentos finales de escritura comienzan a aparecer segmentos de corrección y evaluación. Los segmentos de actividad de ficha individual se sitúan al final de las fases (sesión 6 y sesión 13).

Tabla 15 Relación entre sesiones, tareas y secuencia de aparición de segmentos de organización de la actividad conjunta en la unidad didáctica.

Fase ¹³	Sesión	Tareas	SECUENCIA SEGMENTOS
Dominio del vocabulario	1	Exposición fotos familia de la maestra. Juego de etiquetado de los personajes de la familia de la maestra.	OA-AI-PRE-OA- CON -REP- CON -OA- JU -CPB-OA
Dominio del vocabulario	2	Juego memory de los personaje de la familia de la maestra. Juego etiquetamiento personajes y relaciones de parentesco con sus propias familias.	OA-RP-AP-LEC- JU-CON-CON -AC-CI-OA-PRE- JU -RE
Dominio del vocabulario	3	Anuncio de la familia del Abel. Organización y diseño del mural de <i>Les Nostres Families</i> . Explicación y descripción de la familia del Abel. Dramatización presentándose cómo miembros de la familia del Abel (<i>Evaluación inicial</i>).	AI-OA-OA-PRE-OA- ES -OA- MM -OA-AI-OA-PRE-OA-RP-PRE- DRA
Dominio del vocabulario	4	Dramatización presentándose cómo miembros de la familia del Abel (Evaluación inicial). Juego etiquetamiento personajes de la familia del Abel. Elaboración del escrito hipotético de presentación de la madre del Abel.	OA-RP-OA- MM-DRA -OA-RP-OA- JU -OA-RP-OA- ES -RP-LEC-RP- ES -RP- ES -CRR
Dominio del vocabulario	5	Juego memory -etiquetamiento con personas de su familia. Ficha individual escrita sobre la familia del Abel.	OA-RP-OA-RP-OA- JU -OA-LEC-OA- AFI -CRR
Dominio del vocabulario	6	Explicación del proyecto del mural <i>Les nostres families</i> Organización de las libretas. Ficha individual sobre el léxico de la familia (mayor dificultad sesión anterior).	OA-AI-LEC-AI-RP-LEC-RP-OA-OA- AFI -PRE*- AFI -RP- AFI -CRR-CI
Elaboración del escrito y montaje mural	7	Escritura en papel del borrador del texto de presentación de cada niño. Preparación tarea para casa para acabar el borrador escrito.	OA- ES -OA- ES -OA*- ES *- CRR -OA
Elaboración del escrito y montaje mural	8	Recuperación del trabajo del borrador escrito. Escritura del texto de presentación en el ordenador.	OA- CRR -OA-PRE-OA-RP-OA- ES *- CRR - ES -CI-OA

13 En esta tabla están marcados en negrita los segmentos instruccionales de cada sesión. Y están marcados con un asterisco los episodios de organización en díada como ayuda individual.

Elaboración del escrito y montaje mural	9	Escritura de la presentación en el ordenador. Corrección borrador en papel pendiente. Anticipación de la sus presentaciones orales.	RP-OA-RP-OA-RP*- ES-DRA -OA- ES -OA
Elaboración del escrito y montaje mural	10	Escritura de la presentación en el ordenador. Impresión textos y montaje de mural.	OA- ES -OA-PRE- ES -PRE*-CRR- MM
Elaboración del escrito y montaje mural	11	Escritura de la presentación en el ordenador. Montaje del mural	CRR-OA- ES-MM-ES-MM -OA-OA- MM-ES-MM-ES-MM* -OA- MM
Elaboración del escrito y montaje mural	12	Montaje mural. Escritura de la presentación en el ordenador. Introducción de la presentación oral.	AI-OA-PRE- MM-RP-MM* - MM* -RP*- MM* -OA
Evaluación	13	Tarea evaluación dominio oral. tarea evaluación comprensión escrita.	OA-PRE-OA- DRA -OA-OA- CRR -OA-OA- AFI-RP-AFI-RP-AFI-AFI

De manera global, hemos descrito ciertas generalidades de la evolución de las diferentes formas de organización de la actividad conjunta. Hemos mostrado la importancia de algunos tipos de segmentos y la diferenciación entre los segmentos instruccionales versus los segmentos de soporte. A continuación, vamos a centrarnos en describir la evolución de las diferentes formas de la actividad conjunta vista en relación a las propias tareas que componen las diferentes fases de la unidad didáctica. De este modo ofrecemos una descripción de la actividad conjunta basada en una lectura más localizada, aproximándonos a la pautas particulares de modificación de las formas de organización de la actividad conjunta de este caso.

Podemos decir que las tareas, y las dificultades en su desarrollo, son una parte importante que explica la evolución de la actividad conjunta en nuestros datos. Las diferentes fases de la unidad didáctica implican tipos de tareas diferentes. Las tareas establecen demandas de diferentes tipos para los alumnos. Las primeras sesiones, por ejemplo, se componen de tareas de juego, conversación, dramatización, montaje de mural y realización de una ficha individual. Las sesiones de la segunda fase, se caracterizan, por tareas de elaboración del escrito y tareas de montaje de mural. En la última fase, de evaluación, aparecen dos tipos de tareas de cierre, una tarea de ficha individual y una tarea de dramatización. Estas tareas de cierre se desarrollan para ser evaluadas de forma explícita en el grupo. De este modo la maestra evalúa el desempeño oral y el dominio escrito de los alumnos.

Las diferencias entre estos tres momentos del desarrollo de la unidad didáctica mantienen relaciones con patrones diferentes de evolución de la actividad conjunta. Cada fase responde a ciertos segmentos característicos y evidencia diferentes patrones de emergencia de los segmentos particulares que la integran.

La primera fase de la unidad didáctica es la fase más diversa en cuanto a presencia de los diferentes tipos de organización de la actividad conjunta. En esta fase se desarrollan mayor diversidad de actividades en comparación con las otras dos fases. A lo largo de esta primera fase las tareas se desarrollan de una manera regular siguiendo la norma de que cada tarea se conforma por un primer conjunto de segmentos de soporte- como organización, repaso y /o preparación de la actividad- y a ello

sigue un segmento instruccional, y por último la tarea se cierra con un segmento de repaso o cierre. En esta fase son infrecuentes los segmentos de soporte intercalados o segmentos interrumpiendo los segmentos instruccionales. Podemos decir que este patrón es el patrón típico de organización de la actividad conjunta para la primera fase de la unidad didáctica.

En la página siguiente, en la ilustración 13 se presenta la evolución temporal de las diferentes formas de organización de la actividad conjunta para la primera fase de la unidad didáctica. En este gráfico la duración de cada segmento está expresada en valores absolutos para que se pueda identificar con mayor claridad el tiempo real que los participantes dedican a cada segmento. Seguidamente comentamos algunas de las características de esta secuencia.

En el mapa de la interactividad mostrado en la ilustración 13 se puede ver cómo la primera fase está marcada por unos pocos segmentos instruccionales con una larga duración (5, 9, 11, 24, 41, 50, 67, 72, 84). Estos segmentos instruccionales característicos de la primera fase son: los segmentos de conversación guiada, juego, dramatización o ficha individual. Entre estos segmentos instruccionales se interpolan una gran cantidad de segmentos de soporte de duración menor a los instruccionales. Una parte de esos segmentos de soporte son intentos breves de segmentos o segmentos inacabados, los cuáles son interrumpidos por la necesidad de nuevos segmentos de soporte complementarios. Por ejemplo, la maestra interrumpe un segmento de organización de la actividad, iniciando un repaso o un segmento de preparación de la tarea, y después retoma nuevamente la organización de la actividad, estableciendo así un nuevo segmento de organización de la actividad, el cuál se vincula con un nuevo segmento instruccional subsiguiente.

En la primer fase la aparición de los diferentes segmentos instruccionales responde a la siguiente secuencia: en las primeras cuatro sesiones aparecen segmentos de conversación, juego y dramatización. Y después, en las sesiones 5 y 6 de la unidad didáctica, se hacen presentes algunos segmentos de escritura (31,54,61), cerrándose la fase con segmentos de realización de ficha escrita individual (71,84,86).

El primer grupo de segmentos instruccionales (la conversación, el juego y la dramatización) van generalmente precedidos de segmentos de organización de la tarea, aportación de la información, preparación de la tarea y eventualmente de repasos. Estos segmentos instruccionales se suelen clausurar por segmentos de cierre, organización de la actividad o comprobación de conocimiento. Las interrupciones en estos segmentos instruccionales son poco frecuentes. Cuando se producen son sólo en los segmentos de dramatización, los cuáles presentan mayores dificultades de seguimiento para los alumnos.

Respecto al segundo grupo de segmentos instruccionales de la primera fase (los segmentos de escritura y ficha individual) debemos decir que son escasos los segmentos de escritura que aparecen en esta primera fase (segmento 31,54,61) van precedidos de segmentos de organización de la actividad, repasos y preparación de la tarea. A diferencia de los segmentos instruccionales anteriores de esta fase (juego y conversación), los pocos segmentos de escritura se interrumpen en su desarrollo por segmentos de repaso, lectura y organización de la tarea; tales segmentos de soporte sirven para repasar y para recuperar el seguimiento de los alumnos una vez que han dejado de seguir la actividad de escritura en curso.

Por último, los segmentos instruccionales finales de esta primera fase son los segmentos de realización de ficha individual. De forma semejante a los segmentos de escritura y otros segmentos instruccionales, estos segmentos van precedidos de segmentos de organización de tarea, aportación de información, lectura y repaso. Una vez finalizada la ficha individual aparecen segmentos de corrección-evaluación y cierre (87,88).

Durante esta primera fase aparecen además dos tipos de segmentos de manera extraordinaria y selectiva: los segmentos de corrección-evaluación y los segmentos de comprobación de conocimiento. Estos segmentos se pueden entender como segmentos de aparición puntual ligados a momentos críticos en el desarrollo de la unidad didáctica. El segmento de comprobación de conocimiento aparece sólo al inicio de la fase del dominio del vocabulario, en una única ocasión en la primera sesión. Este segmento de comprobación de conocimiento cumple un papel fundamental en la restricción del tema y la instauración del marco de referencia intralingüístico entorno al reconocimiento y uso del vocabulario de la unidad didáctica. En esta fase, los segmentos de corrección-evaluación están estrechamente vinculados a la consolidación del aprendizaje de la escritura del vocabulario de la unidad didáctica.

Ilustración 13 Desarrollo secuencial por segmentos de la primera fase de la unidad didáctica

Fase 1. Dominio del vocabulario

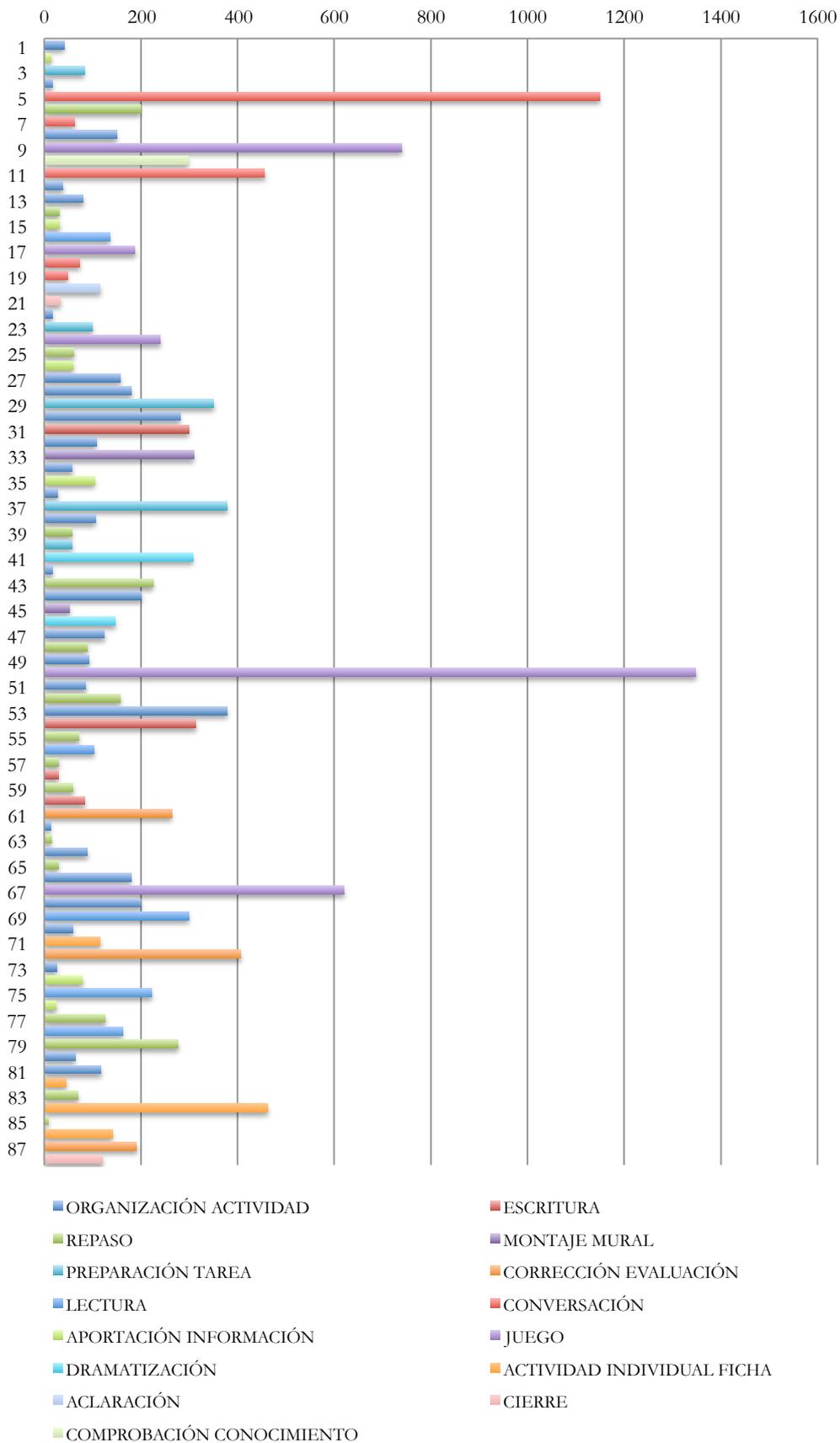
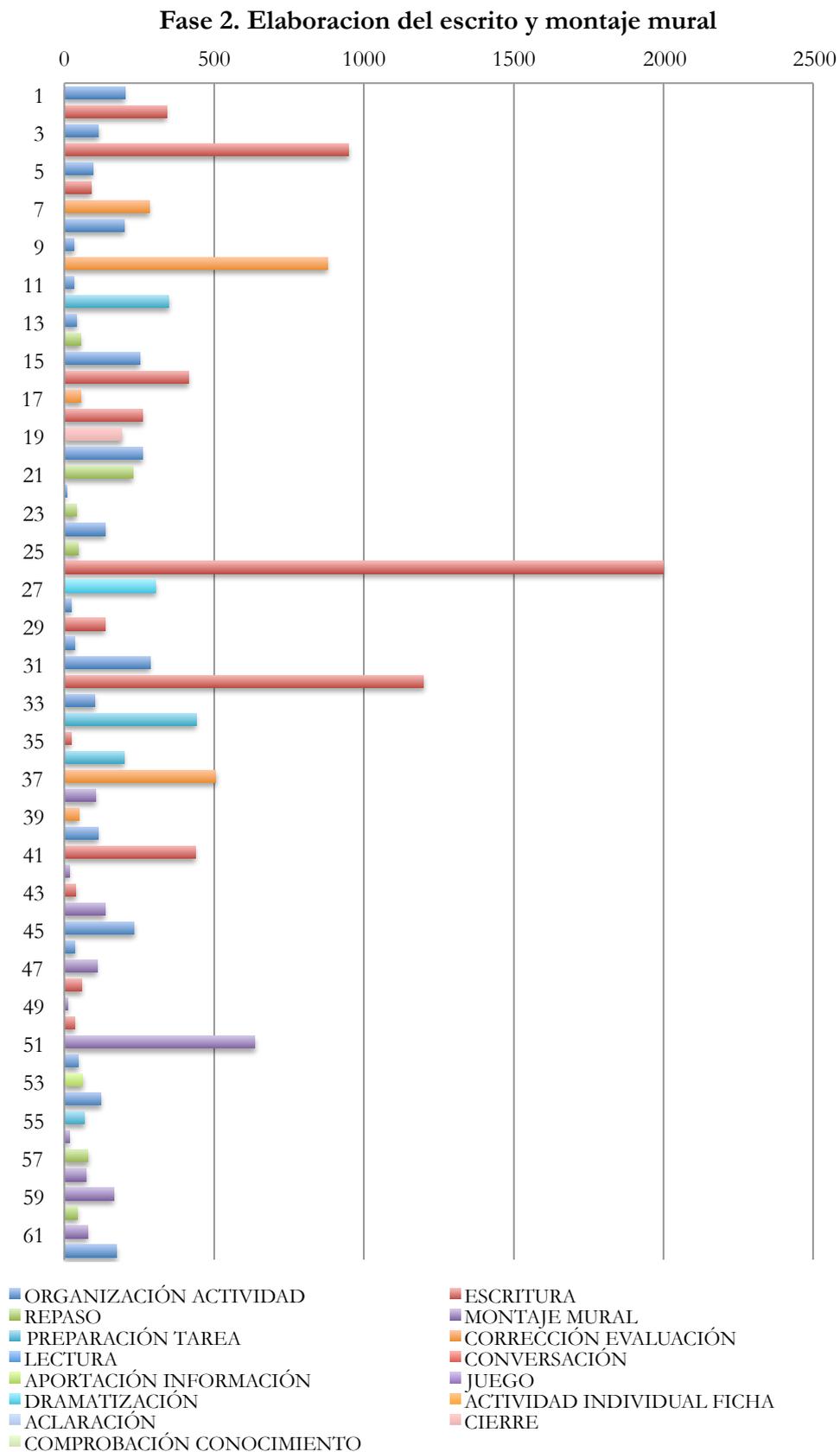


Ilustración 14 Desarrollo secuencial por segmentos de la segunda fase de la unidad didáctica



En el mapa de la segunda fase de la unidad didáctica, correspondiente a la elaboración del escrito y el montaje del mural, aparecen como protagonistas los segmentos instruccionales de escritura y los segmentos de montaje del mural. La representación gráfica del mapa de interactividad de esta fase puede apreciarse en la ilustración 14.

En esta segunda fase de la unidad didáctica, se observa que los segmentos de escritura pasan por diferentes etapas. En una primera etapa (entre el segmento 1 y 22, en la ilustración 14) los segmentos de escritura son más breves y se intercalan con otros segmentos de soporte como segmentos de organización, de repaso y de preparación de la tarea. En este momento tales segmentos intercalados sirven para instaurar y mantener el funcionamiento de los segmentos de escritura. A continuación, aparece una segunda etapa (entre segmento 22 y 41), en donde los segmentos de escritura son mucho más extensos y sin interrupciones u otros segmentos intercalados. En esta segunda etapa los segmentos de escritura se organizan en díada, a diferencia de la primera etapa de la escritura que llevaba a cabo de forma grupal.

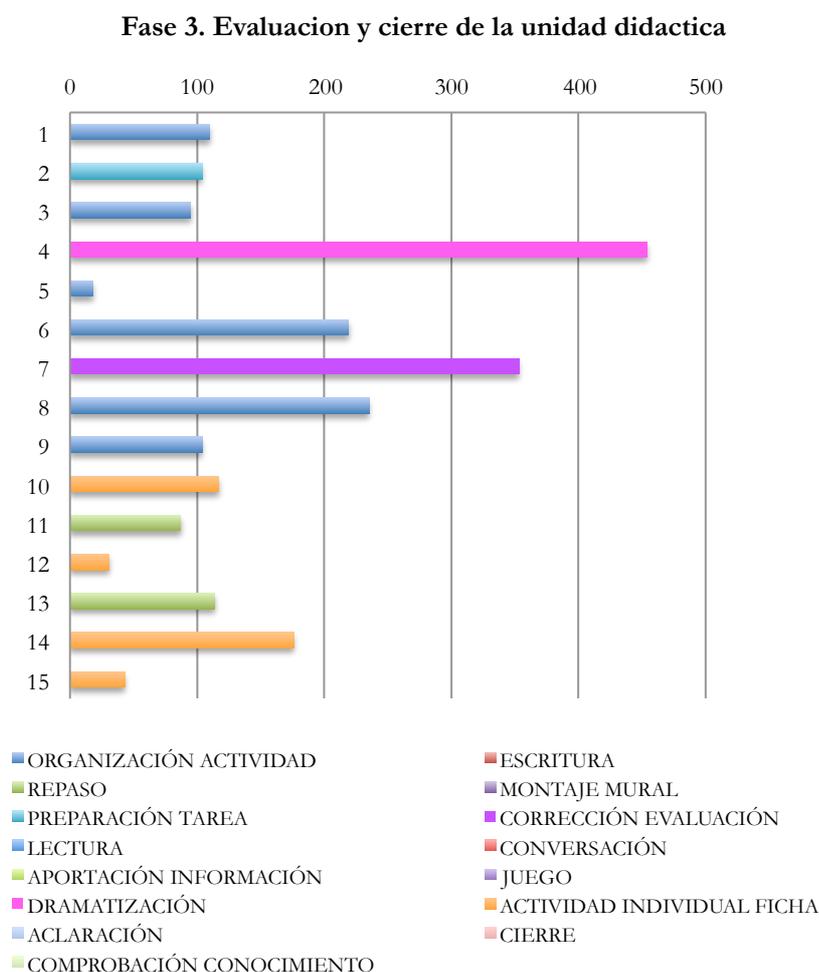
En el final de la segunda fase sobresalen los segmentos de montaje de mural (38 a 63). En esta secuencia temporal, estos segmentos son muy frecuentes y de corta duración. Los segmentos de montaje de mural van intercalados con otros segmentos de corrección-evaluación y escritura. Como hemos adelantado, este hecho está en relación con la forma en que los participantes realizaron las tareas de escritura. En la segunda etapa de escritura (después del segmento 22) la actividad conjunta se organizaba en el ordenador por díadas (maestra- 1 alumna), ello tuvo como consecuencia que los textos se acabaron al ritmo de cada uno de los alumnos. Por ello los segmentos de montaje del mural aparecen intercalados con los de escritura o evaluación, dado que mientras algunos alumnos habían terminado y ya comenzaban a montar el mural, otros alumnos permanecían acabando su escrito.

La tercera fase de la unidad didáctica (Ilustración 15) consiste en una sesión única de cierre y evaluación sumativa de las actividades desarrolladas en la unidad didáctica. En esta sesión la maestra trata de valorar el grado en que los alumnos han cubierto los objetivos de la unidad didáctica. Los segmentos protagonistas en este caso son: en primer lugar, los segmentos de dramatización, y más tarde, los segmentos de ficha individual.

En la tercera fase, el segmento de dramatización va precedido de segmentos extensos de organización de la actividad y preparación de la tarea. Posteriormente, el segmento de dramatización va seguido de un segmento de evaluación-corrección para cerrar la tarea de dramatización identificando los errores grupalmente.

Después de la dramatización aparece al final de la sesión el segmento de ficha individual. Durante su desarrollo este segmento de ficha individual es interrumpido por segmentos de repaso mediante los cuáles la maestra y los alumnos redefinen lo esperado en esa tarea de evaluación final que cierra la unidad didáctica.

Ilustración 15 Desarrollo secuencial por segmentos de la tercera y última fase de la unidad didáctica



Por último, respecto a la última fase de la unidad didáctica, hemos de decir que se caracteriza por un mayor número de segmentos y tiempo dedicados a la organización de la actividad. Este hecho tiene a ver con el salto a las tareas de evaluación sumativa. En la última fase después de haber desarrollado el proyecto del mural y las diferentes tareas la maestra les plantea dos tareas finales de evaluación. Estas tareas, en tanto que nuevas tareas de evaluación, precisaron de un extenso tiempo de organización de la actividad con los alumnos.

Para concluir podemos decir que la evolución de la actividad conjunta se caracteriza por patrones diferentes entre sesiones y fases, los cuales se relacionan con la especificidad de las demandas y objetivos planteados a los alumnos en los diferentes momentos de la unidad didáctica. Además de estos patrones, la aparición de segmentos de ayuda individual constituye otro elemento diferencial del funcionamiento de la actividad conjunta en esta unidad didáctica. Este tipo de segmentos son episodios de la actividad conjunta cuya característica diferencial es que se desarrollan exclusivamente entre la maestra y un sólo participante, congelándose la participación de los otros alumnos durante el desarrollo de ese segmento. Como cierre de este capítulo, a continuación hacemos una descripción de este tipo de segmentos que responden a formato diádico extraordinario.

LA APARICIÓN DE SEGMENTOS CON ESTRUCTURA DIÁDICA :

LA AYUDA INDIVIDUAL COMO ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN

En el proceso de análisis resulta complejo establecer cuándo la maestra co-articula sus actuaciones sólo con un alumno o cuando está co-articulándolas con todos los participantes del grupo. Estas dos dinámicas están estrechamente relacionadas, sin embargo, en algunas ocasiones pueden regularse bajo reglas diferenciadas.

La observación en detalle de los vídeos nos muestra que a veces las líneas son sutiles para decidir quién y cómo está dentro de la actividad conjunta. Revisando las interacciones en la clase se aprecian cambios organizativos en relación con los individuos particulares y sus condiciones y formas concretas de participación. Entendemos que éste es un hecho de interés porque nos informa del grado en que la organización de la actividad conjunta responde a una diferenciación manifiesta hacia los individuos participantes.

Lo que evidenciaban nuestras observaciones de campo y los registros es que *el quién* en el aula de acogida juega un papel en los procesos de organización de la actividad conjunta. Esta atención personalizada proviene de las condiciones lingüísticas y escolares diversas entre los participantes del grupo clase.

Cómo decíamos al inicio del capítulo, las diferentes estructuras de participación actúan como marco implícito de la actividad dictando qué hacer, cómo hacerlo, qué se espera que se haga y según qué reglas en un determinado momento de la lección. Para describir esto, nuestro análisis desde el principio ha sido incómodo en la categorización de los segmentos por la dificultad de establecer quién es quién dentro de cada estructura de participación.

La organización de la actividad conjunta se desarrolla en una cierta dualidad, por un lado la ayuda se individualiza y por otro lado, los individuos frecuentemente son reunidos entorno al funcionamiento grupal. Dentro de esta dinámica existen episodios en que la maestra considera necesario iniciar un segmento particular con un solo alumno, lo cuál hemos diferenciado como episodios de organización diádica de la actividad conjunta.

En el corpus de los datos hemos podido identificar que estos episodios diádicos se corresponden tanto con segmentos instruccionales como con segmentos de soporte. Estos episodios se producen cuando la estructura de participación está basada en la norma de que aunque los otros alumnos estén presentes y conocen las reglas para actuar ellos no pueden participar, ellos (los otros compañeros) no pueden seleccionarse para aportar o responder o hacer en ese momento. En cierto sentido, los otros alumnos están fuera de juego en la actividad conjunta justo para que la profesora pueda establecer una dinámica más estrecha y ajustada con alumno concreto de la clase.

Mostramos como ejemplo de este tipo de segmentos el siguiente extracto de la cuarta sesión perteneciente a la fase de dominio del vocabulario. En esta situación la maestra está implicada en un segmento de repaso con un sólo alumno:

766. Mestra: En català, què li és? (.) És la seva (.)
767. Abdelaziz: À-[(no sap què dir)
768. Mestra: [Dona
769. Abdelaziz: Dona.
770. Mestra: Dona. (.) I què és el teu pare a la teva mare?

771. Abdelaziz: Aavi.
772. Mestra: No, no és el seu avi. El teu pare a la teva mare és el seu marit.
773. Abdelaziz: Marit.
774. Mestra: Marit. I qui és el marit de la Dolors? (*li ensenya el full de la família al plafó*)
775. Kahola: (*ho està a punt d'assenyalar*)
776. Mestra: (*tot aturant-li el braç a la Kahola*) A VEURE!
777. Mestra: Qui és el marit de la Dolors? (*assenyalant-ho amb el dit en el dibuix*)
778. Abdelaziz: [Doo.
779. Mestra: [QUI ÉS EL MARIT D'AQUESTA SENYORA? (*assenyalant-ho amb el dit*) QUI ESTÀ CASAT AMB AQUESTA SENYORA?
780. Abdelaziz: El que està casat amb aquesta?
781. Mestra: (*afirma amb el cap*)
782. Abdelaziz: Pep.
783. Mestra: Aquest és el seu marit. (...) I qui és el marit de la Carme? (...)
784. Abdelaziz: [Aaa.
785. Mestra: [El que està casat amb la Carme. (*ho assenjala en el dibuix*)
786. Abdelaziz: Ah, està casat. I aquesta?
787. Mestra: No, no, aquest és un altre matrimoni. Uns altres avis. Aquest, aquesta àvia, aquesta àvia de l'Abel que es diu, com es diu? (.) [Com es diu aquesta àvia? (*mirant a la Yewei*)
788. Kahola: [Carme.
789. Abdelaziz: Carme.
790. Mestra: Carme. [Eh, (.) sí?
791. Abdelaziz: [Carme
792. Mestra: Com es diu el seu marit?
793. Abdelaziz: Aah, Mi-quel.
794. Mestra: Miquel. I en Miquel què li és a l'Abel? (.) Què li és el Miquel a l'Abel? (*fa senyal de no dir res a la Kahola*)
795. Kahola: Avi.
796. Abdelaziz: Avi.
797. Mestra: Ara te'n vas a fora, eh? (*a la Kahola*)
798. Kahola: (*surt de l'aula*)*

Este ejemplo evidencia la norma de la interacción propia del segmento, según la cuál los otros alumnos no deben intervenir en el episodio que se desarrolla entre el alumno individualmente y la maestra. En este caso la alumna que, rompiendo la regla de participación, interviene en el diálogo acaba fuera de la clase. Parece que todos saben (*aunque no todos siempre asuman*) la existencia de una norma de no intervención entre los compañeros. Así este episodio instruccional es reconocido por el grupo clase como un momento instruccional diferente, en el cuál la maestra está tratando de establecer y revisar el vocabulario de manera individual con un alumno particular.

El criterio aplicado para la identificación de este tipo de segmentos de ayuda individual es la transformación del tema y el cambio en la regla de participación de los participantes, que se reduce a 1 alumno, y dónde los otros alumnos asumen la regla de no intervención en el diálogo.

En la siguiente tabla, la tabla 4, están recogidos los segmentos que aparecen en formato de ayuda individual a lo largo de la unidad didáctica. En la tabla 4 se indica la duración, el tipo de segmento, la sesión de aparición y el momento en que aparecieron de la sesión. Generalmente, los alumnos que fueron escogidos en esos segmentos fueron dos alumnos, Yewei y Abdelaziz. Yewei era la alumna china que acababa de llegar a la escuela, y Abdelaziz, el alumno de origen amazic que recientemente había vuelto a Catalunya y que tenía una escolarización irregular en este mismo centro escolar.

Tabla 16. Segmentos de la unidad didáctica que se caracterizan por una estructura de ayuda individual o diada

Fase unidad didáctica	Sesión	Orden aparición en la sesión	SEGMENTO	duración
1	2	8	ACLARACIÓN	116
1	4	7	REPASO	89
1	6	11	PREPARACIÓN TAREA	70
2	7	6	ESCRITURA	90
2	8	8	ESCRITURA	415
2	9	6	REPASO	47
2	10	6	PREPARACION TAREA	199
2	12	6	MONTAJE MURAL	73
2	12	7	MONTAJE MURAL	164
2	12	8	REPASO	45
2	12	9	MONTAJE MURAL	77
TIEMPO TOTAL				1385
PORCENTAJE TIEMPO UNIDAD DIDÁCTICA				4,10%

Tal y como se aprecia en la tabla 16, la estructura de ayuda individual se produce en segmentos de aclaración, repaso, preparación de tarea, escritura y montaje de mural. Cuando aparece en segmentos de escritura, estos segmentos se corresponden con las tareas escritas que se desarrollan en formato grupal (sesión 7, 8 y 9 de la unidad didáctica).¹⁴ Cuando son repastos y preparación de la tarea tales segmentos cumplen la función de permitir que un individuo pueda reincorporarse a la actividad y comprensión conjunta con el grupo.

Los segmentos en formato diádico nos informan de que el ajuste de la ayuda educativa en el curso de la actividad conjunta se traduce en la convivencia de formatos instruccionales en grupo con formatos instruccionales en ayuda individual. En relación con esto, en los próximos capítulos tendremos oportunidad de profundizar más acerca de cómo las formas del habla de la maestra también responden así, conviviendo en el diálogo formas de reunión y formas de diferenciación entre los diferentes alumnos que participan de la actividad conjunta.

¹⁴ Estos episodios de ayuda individual en diada son modos extraordinarios, los cuáles se diferencian por ejemplo de los extensos episodios de escritura en diada de las sesiones 9 y 10, los cuáles desde un inicio están establecidos como tales.

A modo de resumen de este apartado, podemos decir que enseñar la lengua de la escuela en el aula de acogida implica patrones de interactividad diversos a lo largo de la unidad didáctica analizada. Atendiendo al tema y la estructura de participación de los episodios instruccionales, se identifican 15 tipos diferentes de formas de organización de la actividad conjunta dentro una misma unidad didáctica.

Estos 15 tipos de segmentos se pueden dividir en segmentos instruccionales y segmentos de soporte. Los segmentos instruccionales son: la conversación guiada, el juego, la dramatización, la escritura, el montaje del mural y la ficha individual. Los segmentos de soporte son: La organización de la actividad, el repaso, la preparación de la tarea, la aclaración, el cierre de tarea, la aportación de información, la corrección evaluación y la comprobación de conocimiento.

La aparición de cada tipo de las 15 formas de organización de la actividad conjunta varía a lo largo de la unidad didáctica en función de la fase y las tareas. En la primera fase de dominio del vocabulario, predominan los segmentos de juego, conversación y dramatización. En la segunda fase adquieren importancia los segmentos de escritura y montaje de mural. Y en la última fase, de evaluación y cierre de la unidad didáctica, aumenta especialmente la presencia de los segmentos de evaluación-corrección.

El desarrollo de todas las fases de la unidad didáctica se caracteriza por un notable énfasis en los segmentos de organización de la actividad, donde se delimita y se define el espacio físico-simbólico y en donde se establecen las reglas de participación para las tareas.

El éxito de las tareas de enseñanza de la lengua está estrechamente conectado con los segmentos de soporte: organización de la actividad, el repaso y la preparación de la actividad. Estos segmentos representan el 54 % de los segmentos de la unidad didáctica.

A medida que las tareas adquieren mayor dificultad lingüística y cognitiva, como en el caso de las tareas de escritura, los segmentos varían más rápidamente y se interrumpen con mayor facilidad. En estos casos, los segmentos de escritura se intercalan con segmentos de organización, de repaso y aportación de información, los cuales permiten la participación y la comprensión de todos los participantes acerca del proceso de elaboración del escrito.

En el desarrollo de la unidad didáctica, como un recurso organizativo complementario, aparecen segmentos en formato de ayuda individual. Estos episodios permiten atender a las diferencias en el dominio lingüístico de los alumnos cuando éstos dejan de cumplir con éxito las expectativas de la actividad en curso. El 5% del tiempo instruccional se corresponde con segmentos en formato de ayuda individual.

Por otra parte, el contraste entre los diferentes formas de organización de la actividad conjunta muestra que los diferentes segmentos poseen restricciones socio discursivas diferentes. La mayor parte de los segmentos responden a un esquema de I-R-F de intercambio comunicativo. Los segmentos que se corresponden con el esquema I-R-F son los segmentos de: organización de la actividad, escritura, repaso, preparación de la tarea, juego, dramatización, ficha individual y comprobación de conocimiento. Las formas de organización de la actividad que no responden con el esquema I-R-F son: el montaje de mural, la conversación guiada, la aclaración, el cierre de tarea y la aportación de información.

Dentro de los segmentos que responden a un esquema I-R-F se encuentran diferencias en diversas cuestiones. Por ejemplo, en los segmentos de organización de la actividad y preparación de la actividad no es esperada la respuesta correcta. En los segmentos de juego, los turnos de respuesta se extienden en ciclos más largos y la evaluación puede ser ampliada por una explicación acerca del desempeño en el juego. En los segmentos de repaso y comprobación de conocimiento las respuestas esperadas son siempre correcta y de contenido restringido. En la dramatización la evaluación o retroalimentación de la maestra es reforzada por la cooperación a la respuesta de los pares, que es permitida. Y en la ficha individual la retroalimentación proporcionada por la maestra es demorada y la respuesta esperada de los alumnos es restrictiva en el contenido.

Los segmentos que no se ajustan al esquema I-R-F presentan diferencias importantes. Por ejemplo, ciertos segmentos funcionan siguiendo un esquema donde la maestra da instrucciones y los alumnos ofrecen seguimiento, este es el caso de los segmentos de cierre de tarea, aportación de información y montaje de mural. Los segmentos de montaje de mural, en cambio, se caracterizan porque se espera que los alumnos hagan más aportaciones y preguntas, sin un control o restricción (por parte de la maestra) a propósito del contenido de tales aportaciones.

La conversación y la aclaración son segmentos donde los alumnos tienen mayor libertad en la realización de las aportaciones, siendo lo más parecido a conversaciones simétricas en cuanto a la regulación del contenido y la regla de participación. En la conversación se espera que los alumnos hagan preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas, pero si hay una progresiva restricción (impuesta paulatinamente por la maestra) en el contenido esperado de las preguntas y aportaciones .

Podemos concluir que si bien la mayor parte de los segmentos instruccionales responden al esquema I-R-F, es igualmente cierto que entre los diferentes segmentos aparecen variaciones importantes al esquema I-R-F, emergiendo así variaciones en la restricción del contenido esperado, las aportaciones aceptadas como válidas por los participantes o el grado de legitimación diferencial entre preguntas incorrectas o correctas (Heap, 1988).

Relacionado con lo anterior, en el siguiente capítulo, presentamos el análisis del discurso en el nivel local de la actividad conjunta. En este segundo nivel vamos a considerar las diferentes formas comunicativas y de acción que la enseñante emplea para establecer intersubjetividad en el transcurso de una secuencia didáctica. Este análisis completa los resultados que hemos presentado en este capítulo, precisando más sobre las formas de ayuda educativa que aparecen en los diferentes segmentos de interactividad.

CO-CONSTRUYENDO EL SIGNIFICADO EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL VOCABULARIO

En este capítulo analizamos la forma en que la maestra y los alumnos co-construyen el significado a partir del diálogo en las tareas instruccionales. Nuestro interés es examinar como *la lengua* es co-construida discursivamente como contenido específico de enseñanza en una secuencia didáctica de la lección.

En concreto, nuestro análisis se centra en la primera secuencia didáctica de la unidad didáctica, en la cuál el objetivo es que los alumnos consigan dominar el nuevo vocabulario de la lección. Lo que presentaremos en las siguientes páginas es el examen de las estrategias discursivas y recursos semióticos implicados en el desarrollo temático de esta secuencia de aprendizaje de un nuevo vocabulario en catalán.

En este segundo capítulo de resultados, desarrollamos el análisis del discurso focalizándonos en dar cuenta de cómo *el habla con la acción* de la maestra se corresponde con diferentes formas de mediación semiótica que permiten a los alumnos apropiarse del catalán en las diferentes tareas planteadas. También trataremos de dar cuenta de cómo tales estrategias discursivas emergen y varían a lo largo del tiempo en relación con las diferentes formas de organización de la actividad conjunta.

Antes de exponer los resultados, nos parece de interés presentar las intenciones didácticas y las prácticas comunes empleadas en este aula de acogida para enseñar el catalán a los alumnos recién llegados. Ello ayudará a comprender mejor los resultados de nuestro análisis en el nivel local.

En la situación estudiada la enseñanza del catalán está planteada por tareas. De tal forma que las tareas se desarrollan gracias a la presencia continuada de las ayudas lingüísticas proporcionadas por la maestra. Esta forma de aprender la lengua supone una diferencia con respecto a otros contextos escolares posibles, como sería el contenido curricular de “lengua” en el curriculum ordinario, el cuál está generalmente más orientado a que los alumnos adquieran recursos para conceptualizar el lenguaje. Sin embargo, en el caso del aula de acogida prima especialmente el énfasis didáctico en la *usabilidad* del catalán, y no se busca tanto que los alumnos desarrollen un conocimiento lingüístico formal sobre la lengua de la escuela, el cuál puede ser adquirido más adelante en otros contenidos y materias del curriculum.

En este caso la organización didáctica se caracteriza por el uso de diferentes tipos de tareas, en las cuáles los alumnos encuentran oportunidades para ampliar su dominio del catalán. De esta forma la enseñante se basa en la máxima de la educación bilingüe de que la lengua se aprende haciendo cosas con ella, y por lo tanto, que su dominio se desarrolla participando de actividades en las cuáles se puede utilizar la nueva lengua.

Según nos informa la propia maestra¹⁵, ella busca hacer a sus alumnos mejores usuarios del catalán por medio de su participación en las diferentes tareas que propone. Para ella resulta crítico ayudar a los alumnos en el uso y en la comprensión del funcionamiento del catalán, especialmente en el uso de esta lengua dentro de las prácticas escolares.

En la entrevista y en los registros en video en la clase se evidencia que las relaciones entre el oral y lo escrito dentro de la lecciones tenían un valor fundamental. La maestra apuntaba que ella planteaba las tareas con el objetivo de “que los alumnos consiguieran hablar más en catalán, que pudieran entender más en catalán, que pudieran expresarse con mayor corrección en catalán, y también que llegaran a escribir y leer acerca de lo que estaban aprendiendo a hablar en catalán [en esa unidad didáctica]”.

La importancia del camino de la lengua oral hacia la lengua escrita aparece como un eje fundamental en la unidad didáctica investigada, así como en otras observadas antes y después de esa unidad didáctica. Por ejemplo, en la unidad didáctica examinada, la maestra plantea y considera la elaboración del escrito y las fichas individuales escritas como resumen y como repositorio de lo que se trabaja en los juegos, las dramatizaciones y las conversaciones.

La maestra asimismo nos informó en la entrevista sobre ciertos problemas y procesos en relación a la realización de las fichas escritas y la elaboración del escrito. Ella al hablar sobre las tareas particulares planteadas en la unidad didáctica nos describía - hablando de su actividad pedagógica- que de alguna manera era necesario “llevar a los niños al enunciado [escrito]”; y que ello implicaba descomponer el escrito en partes y construirlo desde la conversación. La enseñante explicaba así que ésta era la razón de las tareas de juego y dramatización en las primeras sesiones. Los juegos de etiquetado y la dramatización le permitían enlazar las conversaciones sobre el vocabulario de la familia con el paso a las actividades de elaboración del escrito. Para ella esta forma de relacionar el escrito y el oral resultaba fundamental para poder hacer ver a los alumnos el escrito como el resumen de lo que se decía en la conversación.

Dentro de la unidad didáctica las tareas que componen la primera secuencia didáctica (conversación, juego y dramatización) tienen específicamente por finalidad que los alumnos aprendan un nuevo vocabulario. Según el plan didáctico de la maestra, más tarde dentro de la misma unidad didáctica ese vocabulario habría de ser empleado por los alumnos para expresarse oralmente y de forma escrita en relación a un ámbito temático particular (en este caso: hablar o presentar por escrito a su propia familia).

Considerando el marco de las intenciones pedagógicas de estas tareas, seguidamente describimos los mecanismos por los cuáles la maestra construyó la conversación entorno al vocabulario de la unidad didáctica y cómo se fueron creando los pasos hacia el escrito en esta secuencia didáctica.

¹⁵ En el anexo 2 puede consultarse la transcripción de la entrevista con la maestra, de dónde han sido tomadas estas informaciones.

Este capítulo se divide en tres partes. En una primera parte, describimos el proceso analítico en sus diferentes fases: de establecimiento del corpus, y de categorización de las transcripciones de la secuencia didáctica del vocabulario. En un segundo apartado, se describe la evolución del contenido referencial de las aportaciones de la maestra a lo largo de la secuencia didáctica, lo cuál nos sirve como mapa de la evolución de la comprensión compartida. Y en último lugar, presentamos las estrategias discursivas y recursos semióticos gracias a las cuáles la maestra establece con los alumnos una comprensión compartida entorno al uso de la lengua en las diferentes tareas.

La secuencia de enseñanza del vocabulario de la familia.

Tras la segmentación de la unidad didáctica decidimos re-focalizar el análisis en el desarrollo de los segmentos relacionados con la enseñanza del vocabulario de la familia. Dichos segmentos constituyen los bases desde las cuáles más tarde la maestra desarrolla el resto de los objetivos instruccionales de la unidad didáctica.

La secuencia de enseñanza del vocabulario se corresponde con las primeras 5 sesiones de la unidad didáctica del mural *de les nostres famílies*. La secuencia consistió en la propuesta y realización de diferentes tareas de reconocimiento, relación y puesta en uso el vocabulario de la familia en catalán (*mare, pare, germana, germa, cosí, cosina avi, avie, avies, tíes, net, neta*).

Esta secuencia instruccional ocupa la mayor parte de las primeras cinco sesiones configurando un grupo de 53 segmentos con una duración de total de unas 4 horas y 35 minutos. Ocupa el 35 % del tiempo total de la Unidad didáctica .

Los segmentos instruccionales característicos de esta secuencia didáctica son la *conversación, juego y dramatización*; el conjunto de estos tres tipos de segmentos instruccionales ocupa el 57 % del tiempo total de la secuencia didáctica. Relacionados con los segmentos instruccionales aparecen segmentos de soporte como: *organización de la tarea, preparación de la tarea, lectura, repaso y aportación de información*. Estos segmentos de soporte representan el 43% del tiempo de la secuencia didáctica.

La disposición habitual de los segmentos, como se ha descrito en el capítulo anterior, consiste en que para una determinada tarea en primer lugar aparecen varios segmentos de soporte. A continuación se desarrolla un segmento instruccional. Y seguidamente, aparecen otros segmentos de soporte, como cierre o transición hacia una nueva tarea. Sólo puntualmente, los segmentos de soporte interrumpen o son intercalados en alguno de los segmentos instruccionales de la unidad didáctica.

Agrupación de los segmentos por tareas

El análisis del discurso se efectuó haciendo un seguimiento de la evolución discursiva entre las tareas. Cuando los segmentos habían sido diferenciados y las transcripciones de la secuencia didáctica se habían separado del resto del corpus de la unidad didáctica, entonces hicimos un primer barrido del corpus de la secuencia didáctica tratando de identificar alguna estrategia discursiva. En una primera lectura de estas transcripciones nos apercibimos de que las aportaciones que los alumnos y la maestra estaban en gran medida relacionadas con las tareas particulares en las cuales se encontraban inmersos. Por este motivo decidimos plantear el análisis del discurso *sobre- enmarcando* los

segmentos en las tareas donde se producían los intercambios, para así no perder este elemento en el diálogo entre la maestra y los alumnos.

Estas agrupaciones de segmentos se corresponden con la propia organización de la actividad pedagógica por tareas. En situaciones de enseñanza de la lengua por tareas, las tareas (por ejemplo preparar el mural, jugar a un juego, o dramatizar un personaje) son vistas por los participantes como unidades de acción diferenciadas por sus propios medios y con sus propios objetivos, las cuáles tienen sentido en sí mismas para los participantes. Esta es la forma en que las clases se pautan, siendo la tarea una unidad en la praxis entorno a la cuál giran las aportaciones de los alumnos y la maestra.

Desde una aproximación sociolingüística, la etnometodología plantea que las tareas conviene que sean consideradas cuando lo que se persigue es comprender los efectos del discurso educacional (Heap, 1988), porque no sólo son piezas de la actividad en clase, sino que la misma estructura del discurso educacional es sensible a las tareas específicas que se desarrollan. Por ejemplo, las ayudas para etiquetar el vocabulario pueden ser de naturaleza diferente discursivamente a las ayudas para hacer una dramatización, incluso bajo estructuras de participación social semejantes.

En nuestro caso particular, la decisión de desarrollar el análisis en relación con la tareas se justifica así mismo en que en nuestras observaciones hemos constatado que las tareas son las formas en que los alumnos y la maestra nombran y organizan sus acciones. Para el grupo clase son las piezas de la actividad instruccional dentro de las cuales las interacciones se articulan para empezar y acabar.

Estas agrupaciones se realizaron al advertir que cada nueva tarea que aparecía implicaba un segmento instruccional central asociado a segmentos de soporte que se vinculaban a este segmento instruccional matriz. Por ejemplo, un segmento matriz es un juego o una dramatización, y un segmento de aportación de información o de organización de la actividad pueden ser sus segmentos de soporte correspondientes.

En la siguiente tabla se muestran los segmentos de la secuencia del vocabulario agrupados por las tareas didácticas siguiendo su secuencia temporal de aparición. Se diferencian en las columnas los segmentos matrices y los segmentos que los acompañan (antes, de forma intercalada y posteriormente). En las diferentes filas de la tabla se pueden identificar los segmentos que pertenecen a un mismo grupo que componen cada tarea.

Tabla 17. Secuencia enseñanza del vocabulario de la familia. Segmentos agrupados por tareas

SESIÓN	GRUPO	PREVIOS	SEGMENTO MATRIZ (tarea destino)	INTER- CALADOS	POST
1	Tarea 1	OA-AI-PRE-OA	CONVERSACIÓN		RE
1	Tarea 2	OA	JUEGO		OA-CPB
1	Tarea 3		CONVERSACIÓN		OA
2	Tarea 4	OA-RP-AP-LEC	JUEGO		
2	Tarea 5	CON-CON-AC- CI-OA-PRE-	JUEGO		RE
3	Tarea 6	AI-OA-AI	DRAMATIZACIÓN	RE-OA-RE- PRE	DRAMATIZACIÓN
4	Tarea 6	OA-RE-OA-PRE-	DRAMATIZACIÓN		
4	Tarea 7	OA-RE-OA	JUEGO		
5	Tarea 8	OA-RE-OA-RE- OA	JUEGO		

Gracias a este tipo de agrupación durante la categorización del discurso los segmentos son considerados como unidades globales, ya no sólo son considerados por su contigüidad temporal sino que pueden ser apreciados como pasos relacionados para la consecución de determinados objetivos instruccionales, los cuáles se articulan entorno a la tarea. Ello también permite considerar otros segmentos distales temporalmente, pero los cuales pueden estar relacionados con un segmento matriz particular.

Esta agrupación de los segmentos no elimina la consideración de los segmentos como unidades, sino que la complementa, como medio para comprender las relaciones entre segmentos. De este modo se consideran de forma relacionada las diferentes formas de actividad conjunta y el discurso implicadas en la consecución y el desarrollo de las diferentes tareas que componen la secuencia didáctica.

El protocolo de análisis del corpus

Una vez configurado el corpus en grupos de segmentos por tareas entramos en el análisis en el nivel micro en la actividad conjunta. En esta etapa, focalizamos la actividad de análisis en identificar cómo operan y aparecen ciertas formas de establecer significados entre los participantes. Nuestro interés en esta nueva fase pasa a ser identificar cómo la enseñante emplea estrategias discursivas mediante los cuales ayuda a los alumnos a producir y comprender en la lengua de la escuela.

Este análisis se establece en dos fases de categorización del corpus de transcripciones: una primera fase, procedemos a la identificación de la evolución de la contenido referencial en las aportaciones de la maestra a lo largo de la secuencia instruccional. Y segundo lugar, indagamos en las formas del diálogo, categorizando las diferentes estrategias y recursos semióticos empleados por la maestra con los alumnos para crear intersubjetividad entorno al uso y al significado del vocabulario de la familia en catalán.

La primera fase de la indagación en la evolución del contenido referencial consistió en categorizar los enunciados aportados por la maestra a lo largo de todas las tareas de la secuencia didáctica. Este análisis se hizo considerando el contenido de las aportaciones de la maestra sin detalle de las formas particulares del discurso implicadas en ese proceso. Esta exploración nos permitió una primera fuente empírica para constatar si de algún modo la maestra en la secuencia didáctica desplaza o cambia sus referencias durante el proceso de enseñanza del vocabulario.

En la segunda fase, destinada a la indagación en las estrategias discursivas, el protocolo de categorización consistió en sucesivas lecturas con anotaciones sobre el corpus de las transcripciones y los vídeos. Primeramente se rastrearon las diferentes tareas tratando de identificar las formas del habla que se hacían presentes en el discurso de la maestra a lo largo de las tareas. Este fue un proceso reconsideración del corpus tratando de comprender de que forma ciertas formas enunciativas se relacionaban con ciertos cambios en las intenciones instruccionales, así como los marcos de referencia que los participantes asumían o explicitaban en sus aportaciones. Fruto de este proceso de exploración aparecieron una gran cantidad de pre-categorías diferentes. A continuación llevamos a cabo el establecimiento de categorías cotejando nuestros apuntes del corpus con las categorías recopiladas y empleadas por otros investigadores sobre el discurso educacional (Coll, 2007). En este proceso tratamos de cotejar en que medida nuestros datos representaban o ofrecían estrategias discursivas nuevas o que no habían sido previamente recogidas en las

investigaciones antecedentes sobre el discurso educacional. Como resultado final de este proceso, establecemos 42 categorías de estrategias discursivas, las cuáles incluyen estrategias previamente referidas por otras investigaciones así como nuevas estrategias discursivas no recogidas en la literatura previa.

Este conjunto se organiza en tres grupos diferentes con el objetivo de poder responder a cada una de las preguntas iniciales de la investigación. Diferenciamos: 1) estrategias previamente documentadas en la literatura 2) estrategias discursivas no documentadas en investigaciones previas que están relacionadas con la enseñanza de la lengua, 3) estrategias que se relacionan con la atención a las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela de los diferentes alumnos, estas estrategias serán descritas en el próximo capítulo.

A continuación se presentan los resultados de dos fases analíticas que acabamos de referir. En ambos casos, se detalla el procedimiento y la lógica de categorización así como los resultados que se derivan en cada proceso.

Evolución del contenido referencial en la conversación.

Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) proponen para dar cuenta de la evolución del proceso de negociación del significado considerar como índice la evolución en el contenido referencial de las aportaciones de los participantes, lo cual puede ayudar a comprender como los participantes elaboran marcos y transforman referencias conjuntas en las tareas de enseñanza-aprendizaje.

El contenido referencial de las aportaciones tal y como indican estos autores se refiere a acerca de que hablan los participantes en cada una de sus aportaciones:

Al identificar los referentes que aparecen mencionados – o referidos, para ser más exactos – en los mensajes, lo que estamos haciendo es identificar las entidades (objetos, acciones, situaciones) [...], es decir, las entidades que actualizan los participantes mediante su actividad discursiva y que constituyen un aspecto del significado de los enunciados.

El contenido referencial nos aporta información sobre la elaboración de la definición de la situación y sobre los saltos que se producen en el discurso para privilegiar un cierto marco de referencia en relación con otros.

En el caso de la unidad didáctica considerada, el contenido referencial de las aportaciones de los alumnos y la maestra versa fundamentalmente acerca de tres cuestiones: las referencias a la organización y gestión de la participación en la actividad instruccional, el contenido de enseñanza en cada tarea, y las referencias al marco social de los participantes.

Dado nuestro interés en el desarrollo temático de la secuencia didáctica, nos focalizamos en comparar dos tipos de referencias: i) referencias acerca del contenido de enseñanza, las cuales llamamos *referencias al marco específico*¹⁶ que tratan de construir (la tarea,

¹⁶ En este caso el *contenido referencial sobre el marco de referencia específico* o social no apela necesariamente al recurso del marco referencial específico o recurso al marco social como estrategia discursiva, es una información más amplia. Consideramos bajo la categoría contenido referencial sobre el marco específico todas aquellas aportaciones de la maestra que se refieren al tema y a la actividad en curso, con independencia de que sean apelaciones explícitas a ese marco de referencia como recurso diferencial para crear intersubjetividad en un momento particular del diálogo.

la actividad, lo que han dicho, lo que quieren hacer, lo que están haciendo, lo que es importante aquí) ; y por otro lado, ii) *las referencias al marco social*, las cuales son referencias acerca de las experiencias y conocimientos sociales de los participantes, las cuales son invocadas y negociadas para dar sentido al marco específico que están construyendo en las tareas.

Dentro del corpus de las transcripciones categorizamos mediante el programa Nvivo las aportaciones de la maestra en el curso de la secuencia didáctica. En esta categorización se crearon dos grupos de referencias: *referencias al marco específico* y *referencias al marco social*.

El procedimiento para este análisis consistió en contabilizar los enunciados en que existía referencia verbal explícita a alguna de estos dos tipos de contenido referencial. Por ejemplo, consideramos como ejemplo de contenido referencial al marco específico lo enunciados tales como el siguiente enunciado: “Jo ensenyo la targeta i vosaltres la llegiu.” Y como ejemplo de contenido referencial al marco social, codificamos enunciados como estos: “Això no era per Nadal/ això era el aniversari de la meva filla/ I ens vam anar en un restaurant”.

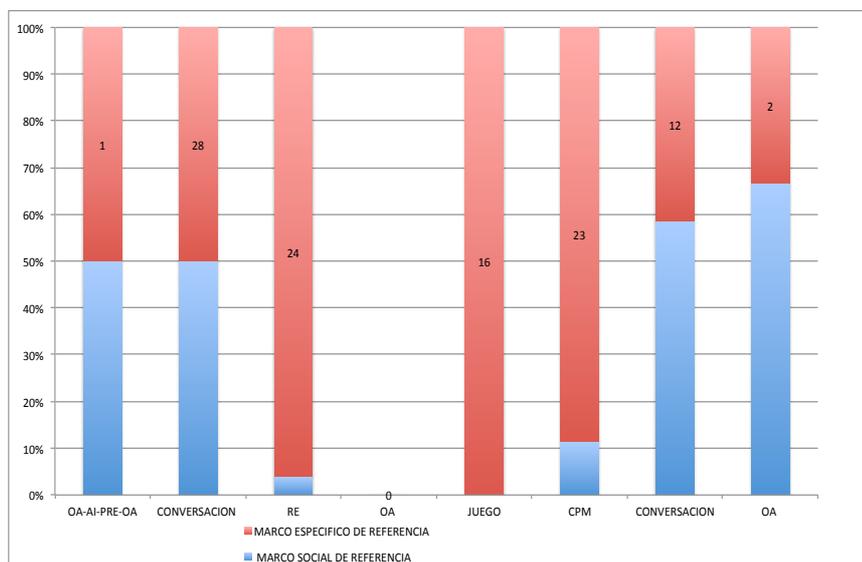
De este modo, hemos diferenciado entre las aportaciones de la maestra en donde se hace referencias explícitas al marco instruccional o bien, las aportaciones que contenían referencias a experiencias y conocimiento social que los participantes se reconocían mutuamente.

El recuento de las referencias evidencia que a lo largo de las tareas de la secuencia instruccional del vocabulario aparecen diferencias en *cuánto* y *acerca de qué habla* la maestra con los alumnos. Inicialmente los participantes comparten más referencias sobre los marcos de referencia sociales y progresivamente el contenido específico de la tarea toma el relevo pasando a ocupar la mayoría de las referencias de la maestra. Pero debemos decir que las referencias al marco social siempre están presentes en el discurso de la maestra. Lo que cambia es que se reducen o cambian su valor proporcional en función los segmentos.

El resultado de esta categorización nos muestra que el contenido referencial en las aportaciones de la maestra experimenta cambios importantes en función de los segmentos y el momento de la secuencia didáctica. Se pueden diferenciar tres fases en la evolución del contenido referencial en la secuencia didáctica. En las ilustraciones siguientes (Ilustración 16, 17 y 18) se muestran los cambios a lo largo de la secuencia didáctica, para cada una de las fases identificadas.

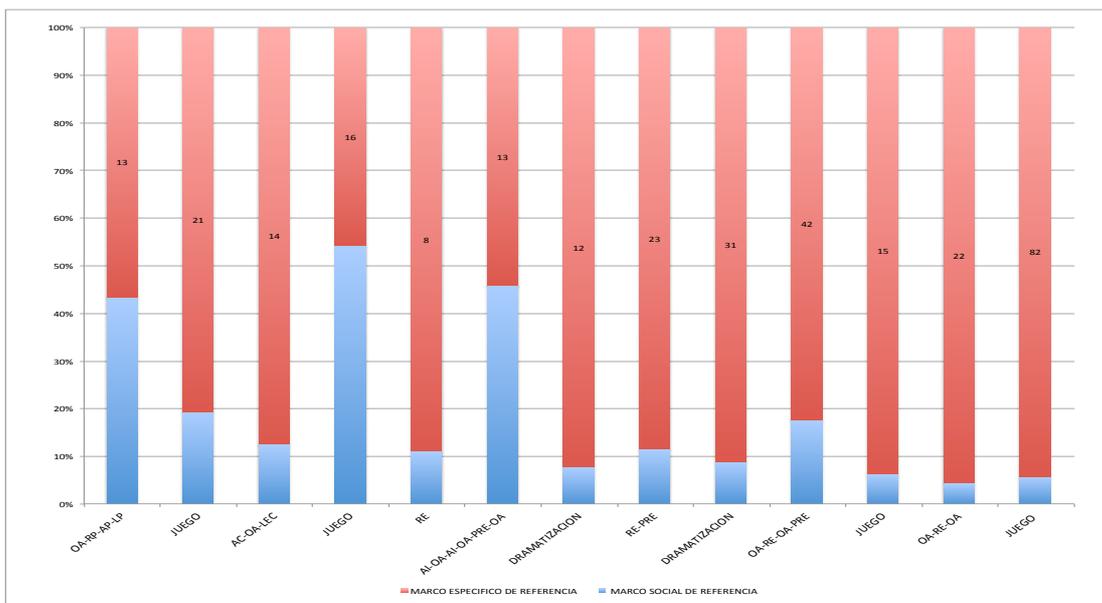
En una primera fase, se produce una clara secuencia de cambios abruptos en el contenido referencial (Ilustración 16). En el primer segmento se detecta que la maestra hace una gran cantidad de referencias al marco social de referencia. A continuación ella invierte de forma extrema este patrón. En los siguientes 4 segmentos las referencias de la maestra son casi exclusivamente acerca del marco específico de referencia. A continuación, la maestra hace nuevamente una gran cantidad referencias al marco social de los alumnos para crear relaciones entre los marcos de referencia recién diferenciados. Esta evolución representa una primera fase de establecimiento temático, donde los participantes establecen el marco de referencia intralingüístico del vocabulario de la familia.

Ilustración 16 Evolución del contenido referencial en el establecimiento temático (Sesión 1)



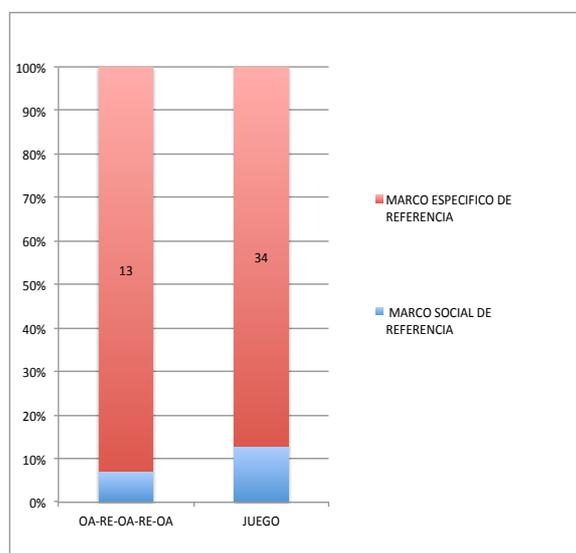
En el establecimiento del tema (Ilustración 17) el contenido referencial predomina de manera general sobre el contenido referencial del marco social en las aportaciones de la maestra. Esta fase podemos decir que es la fase del desarrollo temático en la enseñanza del vocabulario. Durante estos segmentos se produce una evolución, el contenido referencial gana más espacio en la conversación y es siempre predominante. El marco específico progresivamente va siendo siempre privilegiado, haciéndose más frecuentes las referencias al contenido de enseñanza y a las tareas. A la vez que son menores las referencias a los marcos de referencia de los participantes. Si bien, debemos señalar que las referencias al marco social de referencia no desaparecen en ninguno de los segmentos a lo largo de los 5 grupos de segmentos en el desarrollo temático.

Ilustración 17 Evolución del contenido referencial en la fase de desarrollo temático. (Segmentos de las sesiones 2, 3 y 4)



En la última fase de cierre de la secuencia didáctica (ilustración 3) encontramos una predominancia de las referencias sobre el marco específico con un aumento en la proporción de referencias al marco social de referencia. Este aumento en la proporción de aportaciones relacionadas con el marco social de referencia tiene a ver con el inicio de un proceso de abreviación entorno al vocabulario y una transición hacia las tareas de elaboración del escrito.

Ilustración 18 Evolución del contenido referencial en la fase de cierre o abreviación temática (Sesión 5)



En resumen, podemos decir que las aportaciones de la maestra a lo largo de la secuencia didáctica implican cambios en su contenido referencial. Estos cambios significan un progresivo protagonismo de las referencias al marco específico de referencia. Este patrón no es lineal y no implica la ausencia total de referencias al marco social, sino más bien la reducción o omisión temporal de las referencias al marco social entre los diferentes segmentos.

El análisis del contenido referencial de la maestra aporta información que nos lleva a sostener que en algún sentido los participantes llevan a cabo una tarea conjunta de construcción y puesta en relación de diferentes marcos de referencia. Los cambios en el contenido referencial de las aportaciones de la maestra nos muestra que se desarrolla un proceso de cambios en las referencias, y que en este proceso existe una tendencia a reducir las referencias al marco social de referencia, ganando importancia las referencias sobre el marco específico.

Con todo, esta información resulta todavía escasa para poder comprender cómo el habla permite compartir referencias y relaciones entre los diferentes contextos referidos entre la maestra y los alumnos. Es decir, todavía nos queda distinguir cómo estos marcos de referencia son construidos y relacionados por la mediación de la enseñante en el desarrollo de la secuencia didáctica.

En las siguientes páginas vamos a describir los resultados obtenidos en lo que se refiere a las estrategias discursivas que la maestra emplea en el curso de la secuencia didáctica para enseñar a los alumnos el vocabulario de la familia.

Las estrategias discursivas y mecanismos semióticos empleados por la maestra en la secuencia de enseñanza del vocabulario

A partir de los antecedentes presentados en el marco teórico, hemos considerado como una estrategia discursiva un tipo de enunciado o conjunto de enunciados mediante los cuáles la maestra junto con los alumnos tratan de construir marcos referenciales comunes, sosteniendo y promoviendo el establecimiento de intersubjetividad entorno al contenido instruccional. En nuestro caso, estas estrategias representan algunos de los modos mediante los que la maestra crea intersubjetividad con los alumnos entorno a las palabras y los usos de las palabras del vocabulario de la familia en la lengua de la escuela.

Entre discurso, acción y multimodalidad

En la descripción que presentamos a continuación se recogen tanto elementos verbales como otras acciones que acompañan al discurso verbal. Como diversidad de investigadores manifiestan (Lemke, 1988; Coll et al., 1992; Kress and Van Leuwen, 2003) la mediación educacional es un proceso multimodal entre acciones y signos, que remite a frecuentes conjunciones y usos relacionados de diferentes recursos y sistemas semióticos. El significado emerge en la actividad conjunta a partir de cómo los participantes articulan su discurso con las acciones, otros sistemas fuera del lenguaje verbal, la prosodia, la paralingüística, los gestos y la manipulación de los objetos y artefactos (Linell, 2009).

En este proceso podemos decir que el discurso verbal no es el medio único, e incluso a veces no es el medio privilegiado para co-construir el significado. Al tratar de investigar en la negociación del significado es necesario indagar y dar visibilidad a la mutua articulación que se establece entre los enunciados verbales con los otros tipos de enunciados y acciones. Entendemos así que otros elementos concomitantes tales como la acción, la prosodia, la deixis, los gestos o los silencios responden a la condición de enunciados, y en consecuencia, son unidades significantes que merecen ser atendidos en el análisis (Ponzio, 1998; Orsolini, 2008; Linell, 2009).

Al mismo tiempo es importante notar, como Lemke (1988) y Candela (1998) han señalado, que lo importante de las prácticas semióticas escolares reside en comprender e identificar aquellos elementos de la actividad semiótica reconocidos por los participantes como significantes; los cuales son partes y prácticas de significación que esos interlocutores mutuamente se reconocen para esa actividad.

Recogiendo las consideraciones anteriores, las estrategias discursivas y recursos semióticos que presentamos recogen descripciones de los elementos no verbales vinculados al funcionamiento discursivo. Estas descripciones nos sirven para dar cuenta de las relaciones entre los enunciados verbales y los otros enunciados no verbales que los participantes se reconocen como recursos para construir significados en el aula de acogida.

Criterios de establecimiento de categorías

Como hemos descrito en el marco teórico los estudios socioculturales sobre el discurso educativo consideran la mediación de la enseñanza en el aprendizaje en términos de estrategias discursivas o mecanismos semióticos. Estas son unidades funcionales de discurso que corresponden a las formas de la comunicación que permiten la co-construcción de significados en una dirección educativa. Haciéndonos eco de los trabajos previos sobre el discurso educacional, hemos categorizado y seleccionado las estrategias

discursivas y recursos semióticos desplegados por la maestra a lo largo de la secuencia didáctica de enseñanza del vocabulario.

Para proceder a la categorización de las estrategias hemos explorado aquellas formas del habla que impactan y sostienen el proceso de comprensión conjunta entre los participantes. Este reconocimiento se basa en los siguientes criterios complementarios y no excluyentes sobre los enunciados de los participantes:

- son formas del habla que presentan recurrencia -ya de sea de manera intensiva o extensiva en los segmentos de la secuencia didáctica,
- son enunciados interdependientes que se vinculan por su función para alterar las interpretaciones de los alumnos sobre los enunciados de la maestra,
- enunciados que presentan discontinuidad en relación a las formas del habla y la acción previa, o /y posteriores,
- que producen que los participantes establezcan o busquen establecer nuevas relaciones con el contenido de enseñanza-aprendizaje,
- que contienen diferencias en los registros y formas de habla utilizados,
- que alteran el uso y la comprensión individual del lenguaje por parte de los sujetos,
- implican cambios en la comprensión de la tarea o los materiales para los alumnos,
- que generan o responden a conflictos en la comprensión compartida.

Empleando dichos criterios, diferenciamos diferentes estrategias y formas en los enunciados mediante los cuales la maestra media en la actividad discursiva y la comprensión de los alumnos. El resultado del análisis arroja un conjunto de unas 42 estrategias discursivas diferentes que se corresponden con las diferentes estrategias empleadas por la enseñante mientras negocia el significado sobre el vocabulario de la lección en las diferentes tareas de una misma secuencia didáctica.

Algunas de estas estrategias se corresponden con categorías informadas anteriormente por otros investigadores. Otro conjunto de estas estrategias, ha sido generado *ad hoc* para nuestro corpus, puesto que representaba formas del habla que no aparecían recogidas en los estudios revisados sobre el discurso educacional.

A fin de aportar una mejor comprensión de las estrategias encontradas en el corpus hemos diferenciado en dos grupos las estrategias identificadas:

1. *Estrategias previamente documentadas*. Describimos y referenciamos la aparición de 13 estrategias, las cuáles ya han sido anteriormente recogidas en la literatura previa sobre el discurso educacional.
2. *Estrategias no documentadas en los estudios previos sobre el discurso educacional*. Estas son 16 estrategias que se añaden a las 13 previamente documentadas por otras investigaciones. Tales estrategias aparecen como formas del habla vinculadas a las tareas de enseñanza- aprendizaje de la lengua en el aula de acogida.

El primer grupo, relativo a las estrategias previamente documentadas, se presenta primeramente en un apartado breve. En este apartado definimos esas 13 estrategias, describiendo su patrón de aparición a lo largo de los segmentos de la secuencia didáctica, así como las funciones que cada una de ellas cubren en la actividad conjunta.

Posteriormente, será descrito con mayor detalle el segundo grupo de estrategias identificadas. En esta descripción presentamos una caracterización con ejemplos que nos permitirá dar cuenta de tales las formas de mediación específica relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del vocabulario de la unidad didáctica.

Estrategias discursivas documentadas previamente por otras investigaciones sobre el discurso educacional

En el análisis de los videos y las transcripciones pudimos identificar un buen número de estrategias similares a las descritas por las investigaciones previas sobre el discurso educacional. Las estrategias que hemos identificado en los segmentos de enseñanza del vocabulario que también se recogen en otras investigaciones son:

- E1 Llamar a la atención sobre ciertos elementos en los materiales
- E2 Marcar el discurso con cambios prosódicos
- E3 La contra-argumentación a las aportaciones de los alumnos
- E4 La recapitulación o resumen selectivo
- E5 Hablar en forma de narración
- E6 Recurso al marco específico de referencia
- E7 Recurso al marco social de referencia
- E8 Variación o abreviación de la pregunta
- E9 Enunciado con hueco silencio enfático
- E10 Instigar y sugerir preguntas para el tema
- E11 Preguntas explicadas
- E12 Contrastar marcos o perspectivas de referencia
- E13 Repetición

Estas trece estrategias se asemejan o se corresponden a estrategias descritas por Lemke (1988), Cubero (2005, 2010) y Coll (2007). Todas ellas han sido referenciadas y descritas en esas investigaciones. En términos generales su desarrollo no se diferencia en gran medida de lo que estos investigadores describen.

Para introducirlas, presentamos primero un resumen con la definición y las funciones que estas estrategias toman en nuestros datos. En la tabla 2 describimos cómo cada una de estas estrategias puede adoptar diferentes funciones en la secuencia didáctica del vocabulario. Tales funciones se vinculan con las tareas y los segmentos en los cuales son empleadas.

Tabla 18 Estrategias documentadas en la literatura previa que son empleadas por la maestra en la secuencia didáctica de enseñanza del vocabulario.

Mecanismos y estrategias discursivas	Definición	Funciones
E1 Llamar a la atención visual sobre ciertos elementos materiales	Enunciados verbales o expresiones deícticas con las que la maestra reclama la atención de los estudiantes sobre un determinado elemento de los materiales, o del texto escrito .	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer una referencia compartida - Reclamar una referencia compartida - Enfatizar los elementos importantes de los materiales para la actividad en curso

<p>E2 Marcar mediante cambios prosódicos las palabras clave o sus relaciones semánticas</p>	<p>Enunciados por los cuales la maestra marca y señala como importante ciertas palabras o las relaciones entre palabras, o bien las relaciones entre los referentes físicos y palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - atraer la atención de los alumnos sobre elementos verbales de importancia - generar otras interpretaciones sobre los materiales - enfatizar el significado de una unidad verbal - relacionar con otras palabras que tienen la misma entonación - marcar la importancia del marco específico intralingüístico
<p>E3 Contra-argumentación</p>	<p>Enunciados mediante los cuales la maestra responde a las aportaciones de los alumnos ofreciendo explicaciones acerca de por qué la respuesta o la aportación no son cercanas a lo esperado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar la diferencia entre ciertas interpretaciones y otras - Guiar a los alumnos hacia una respuesta más cercana a lo esperado - Generar una nueva alternativa de respuesta - Incluir y llamar al grupo a cooperar en la delimitación de una nueva respuesta más cercana a lo correcto.
<p>E4 Recapitulación</p>	<p>Enunciados que resumen referencias manifestadas previamente. Generalmente se colocan al final de las tareas, pero en ocasiones son intercaladas en el curso de los segmentos instruccionales como respuesta a los conflictos o incomprensiones en la actividad conjunta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - focalizar la atención conjunta sobre determinados elementos comentados previamente - restringir la atención a ciertas relaciones semánticas que han sido mencionadas previamente - delimitar un marco de referentes privilegiados para la siguiente tarea - establecer un pre-contexto compartido para hacer una pregunta
<p>E5 Hablar en forma de narración</p>	<p>Enunciados que se disponen siguiendo una estructura narrativa a modo de una historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crear continuidad entre las diferentes relaciones que se establecen - Establecer un nuevo marco de referencia común - Facilitar el seguimiento del discurso en la aportación de nueva información - Promover la expectación sobre las siguientes aportaciones.
<p>E6 Recurso al marco específico de referencia</p>	<p>Enunciados de la maestra o de los alumnos que se refieren a experiencias o conocimientos considerados como conocimientos escolares compartidos previamente por el grupo clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la continuidad entre los significados que previamente han sido compartidos y los nuevos significados que se presentan o se están negociando. - Aprovechar el conocimiento compartido como recurso para anticipar o imaginar nuevo conocimiento.

		<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar en que sentido lo nuevo se desmarca, matiza o recupera lo hecho previamente.
E7 Recurso al marco social	La maestra y/o los alumnos manifiestan vivencias, experiencias o conocimientos relacionados el marco cultural o los marcos culturales que mutuamente se reconocen como por supuestos .	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer un nivel mínimo de intersubjetividad ante la introducción de un nuevo contenido. - Proponer y hablar sobre experiencias y conocimientos que son cercanos a las experiencias de los alumnos, lo cual sea un primer espacio de intersubjetividad para el grupo. - Ayudar a que los alumnos relacionen sus conocimientos con la actividad en curso.
E8 Abreviación o variación de la pregunta	La maestra pregunta acerca de las mismas cosas cambiando el modo de la pregunta, haciéndola más breve y marcando sólo ciertas palabras clave.	<ul style="list-style-type: none"> - Permite crear continuidad en el significado compartido. - Abreviar las relaciones semánticas que previamente se han desarrollado. - Coteja el seguimiento de los interlocutores sobre las relaciones semánticas construidas.
E 9 Enunciado con hueco silencio	Enunciados emitidos por la maestra en los que interrumpe una aportación marcando un silencio para señalar la importancia de ciertas palabras que vienen a continuación o que no se mencionan.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener la atención sobre el discurso de la maestra , - Compartir la importancia de ciertas referencias - Introducir un nuevo marco de referencia compartido - Señalar la necesidad de una palabra - Enfatizar el referente como recopilación relaciones semánticas expresadas previamente
E 10 Instigar y sugerir preguntas para el tema	Enunciados mediante los cuales la maestra invita a hacer preguntas sobre determinados elementos del material, referentes o relaciones semánticas entre ciertas palabras.	<ul style="list-style-type: none"> - orientar al establecimiento del marco de referencia específico - marcar la importancia a de ciertos elementos referentes o ciertas relaciones entre los referentes. - Restringir implícitamente el tema de la conversación. - Garantizar el interés y el seguimiento mutuo.
E11 Preguntas explicadas	Realizar una pregunta dentro de una nueva tarea empleando variaciones y reformulaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Garantizar que la comprensión de las preguntas que se hacen en el curso de las tareas

	sobre la primera pregunta con el objetivo de que el alumno identifique que se le pide. Pueden contener recapitulaciones, repeticiones o contextualizaciones que acompañan a reformulaciones de una pregunta inicial. Esta secuencia de discurso de la maestra a veces comienza y acaba con la misma pregunta o con una abreviación de la pregunta inicial.	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar un marco de referencia específico con los alumnos - -Negociar y establecer con los alumnos el significado de las palabras y sus relaciones semánticas en el marco específico de la tarea en curso
E12 Contrastar marcos o perspectivas de referencia	Enunciados por los que se muestra o se responde a aportaciones expresando si las aportaciones corresponden a otro marco de referencia diferente al que el grupo está compartiendo en la tarea en curso.	<ul style="list-style-type: none"> - explicitar y hacer más compartida la perspectiva referencial. - Restringir la atención sobre los referentes y las relaciones semánticas objeto de actividad compartida. - Privilegiar el marco de referencia específico
E 13 Repetición	Se vuelven a emitir enunciados ya expresados de manera contingente. Estas nuevas expresiones de los enunciados previos pueden ser literales o no, pero se producen sin incorporar nueva información.	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir la atención sobre las aportaciones de los otros alumnos - recoger y destacar las aportaciones de los otros participantes - privilegiar ciertas palabras como palabras clave - ratificar una respuesta o una aportación como correcta

De manera global, podemos decir que estos 13 tipos de estrategias o recursos están ampliamente presentes en los segmentos instruccionales de la enseñanza del vocabulario. Si bien algunos de ellos tienen mayor recurrencia y mayor distribución que otros.

A continuación se describen brevemente cómo estas estrategias aparecen y el valor que toman en la secuencia didáctica de enseñanza del vocabulario de la familia.¹⁷ Considerando los diferentes tipos de segmentos y tareas, podemos decir algunas cuestiones acerca de cómo se caracteriza la aparición de estas 13 estrategias.

¹⁷ Esta exposición de las estrategias empleamos como criterio para la descripción las siguientes etiquetas:

- **Muy frecuente**, cuando la frecuencia de aparición de este tipo de estrategia sobrepasan el valor de la mediana (30) a partir de +5.
- **Frecuente**, son las estrategias se acercan al valor de la mediana (30), entre 25 y 35 veces.
- **Moderadamente frecuente**: por debajo del valor 25 hasta 10.
- **Infrecuente**: entre 10 y 1.
- **Extraordinaria**: cuando su valor es 1.

Estas categorías como descriptores tienen el problema de corresponderse con valores absolutos y no están ponderados con la extensión ni con el tiempo que ocupa cada segmento al que se refieren. Por eso debemos recordar este hecho de cara a la interpretación de estas informaciones.

La estrategia **E1 llamar la atención sobre determinados elementos de los materiales**, es un recurso frecuente y de amplia distribución entre los diferentes segmentos. Esta estrategia aparecen en segmentos instruccionales de conversación, de dramatización y de juego. También aparece en los segmentos relacionados de soporte, como organización de la actividad, de preparación y repaso.

	Segmentos soporte y matrices	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13
TAREA 1	OA-AI-PRE-OA													
	CONVERSACION	2	46		16	1					7			2
	RE				3									
TAREA 2	OA			1										
	JUEGO			4	1							4		
	CPM			6					3	2		2		1
TAREA 3	CONVERSACION			1			3	14						
	OA							3						
TAREA 4	OA-RP-AP-LP						2							
	JUEGO						1	6	4			1		
TAREA 5	AC-OA-LEC	2		1				1						
	JUEGO													7
	RE	2		1					2					
TAREA 6	AI-OA-AI-OA-PRE-OA	2	6	6										1
	DRAMATIZACION	6	8	3		1	1		1	3		2	1	5
	RE-PRE	8	1	4	2			1	1	6				4
	DRAMATIZACION	2	4	5				3	2			2		7
	OA-RE-OA-PRE		16		1				2	14		3		3
TAREA 7	DRAMATIZACION	1		2	2			1		1		2		1
	OA-RE-OA				9		1							
TAREA 8	JUEGO	2		4	1		2		1			6		2
	OA-RE-OA-RE-OA	5					2							1
TAREA 8	JUEGO	1					1	1						
		33	81	38	35	2	13	30	16	26	7	22	1	34

Tabla 19. Momento y frecuencia de aparición de las estrategias documentadas por la literatura previa.

La estrategia **E2 marcar y enfatizar mediante la prosodia las palabras o relaciones semánticas**, es un recurso extremadamente frecuente y su aparición se hace intensiva en los segmentos de conversación y en los segmentos relacionados con la dramatización. Esta estrategia es especialmente protagonista en el primer segmento de conversación, sirviendo como elemento determinante en la establecimiento compartida del marco específico intralingüístico entorno a las palabras del vocabulario. Y recobra nuevamente gran importancia en los segmentos de dramatización, y en los segmentos de soporte asociados a la dramatización, repaso y organización de la actividad.

La estrategia **E3, de contra argumentación**, es una estrategia frecuente y de amplia distribución entre los segmentos de la secuencia didáctica. Posee mayor frecuencia de aparición en los segmentos comprobación de conocimiento, dramatización y segmentos de soporte asociados a la dramatización. Juega un papel fundamental en el proceso de renegociar y restringir ciertas relaciones semánticas en el significado así como en el uso de las palabras del vocabulario. Esta estrategia aparece de forma discreta como respuesta a las respuestas que los alumnos proponen. También se han identificado como parte de otras

estrategias más globales, como la lectura acompañada o las ayudas al uso apropiado de la lengua, que describiremos en el siguiente apartado.

La estrategia **E4 de resumen o recapitulación**, es una estrategia frecuente y de aparición selectiva. Está presente en todos los segmentos de repaso, que actúan como soporte de los segmentos instruccionales, y también está presente en el curso de ciertos segmentos instruccionales como son la conversación y el juego. La recapitulación juega un papel fundamental en la transición entre tareas y la progresiva restricción de la conversación entorno al vocabulario de la familia.

La estrategia **E5 de hablar en forma de narración**, es una estrategia global que se hace presente en los segmentos de conversación y dramatización. Es una estrategia infrecuente y selectiva. A pesar de su baja frecuencia de aparición, su importancia es cardinal en el establecimiento de intersubjetividad en la secuencia del vocabulario. La narración cuando aparece sirve para instaurar un nuevo tipo de tarea, lo cual equivale a nuevas formas de comprender y utilizar el vocabulario. Cuando la maestra habla siguiendo una pauta narrativa implica a los alumnos en una dinámica de participación y escucha activa, dentro de la cual ella significa los materiales y las referencias utilizando la narración como forma de vincular estas referencias.

La estrategia **E6 apelar al marco específico de referencia**, es una estrategia de aparición moderada. Se hace presente especialmente en el final de la primera sesión, en el segmento de conversación. Reaparece en los segmentos de previos a los segmentos de juego, y recobra presencia hacia el final de la secuencia didáctica en los últimos segmentos de juego. Esta estrategia fundamentalmente sirve como relocalización y énfasis en el marco de referencia específico. También sirve para crear continuidad, procurando relacionar las experiencias instruccionales previas con la actividad compartida en ese momento. O bien, también debemos apuntar que esta estrategia es empleada por la maestra para restringir la presencia de otras referencias no pertinentes en el diálogo para la tarea en curso.

La estrategia **E7 apelar al marco social de referencia**, es una estrategia más frecuente que la anterior. Se relaciona con el desarrollo de los segmentos de conversación, dramatización y juego. Esta estrategia sobresale especialmente en el segundo segmento de conversación, donde tiene 14 referencias. Posteriormente la maestra lo sigue empleando pero en menor medida, en los segmentos del juego y la dramatización. Su valor fundamental es hacer operativos los conocimientos extraescolares y experiencias de los alumnos en la delimitación del marco específico de las tareas de aprendizaje del vocabulario de la familia.

La estrategia **E8 de variar o abreviar una pregunta**, es una estrategia moderadamente frecuente. Aparece en el segmento de comprobación de conocimiento, en los segmentos de juego y dramatización y en los repasos asociados a ellos. Su función recurrente es servir como recopilación o abreviación de otras preguntas realizadas o compartidas previamente en la conversación con la intención de mostrar a los alumnos que esta pregunta es una reducción de las anteriores.

La estrategia **E9 emitir un enunciado marcando un silencio como hueco enfático**. Se trata de una estrategia de frecuencia moderada y de aparición selectiva. Es un tipo de enunciado propio de los segmentos de comprobación de conocimiento y repaso. Esta estrategia sirve como recurso de restricción para marcar la relación entre palabras del vocabulario y su significado. Por ello suele estar en segmentos que soportan los segmentos

matrices en los que se restringen y que garantizan las relaciones entre los significados de las palabras del vocabulario y/ las referencias compartidas.

La estrategia **E 10 de instigar y sugerir preguntas relacionadas con el tema**, es una estrategia de baja frecuencia y de aparición selectiva. Se hace presente de manera exclusiva en la primera parte del primer segmento de conversación. Su función se relaciona con delimitar el nuevo marco de referencia intralingüístico entorno al vocabulario de la familia haciendo que los alumnos se impliquen en la conversación tomando la dirección temática, aquella que es deseada por la maestra.

La estrategia **E 11 de realizar preguntas explicadas**, es una estrategia moderadamente frecuente y distribuida. Su mayor frecuencia se registra en los segmentos del juego. Las preguntas explicadas se encuentran también presentes en los segmentos de la dramatización, en los repasos y en los segmentos de comprobación del conocimiento. El valor fundamental de esta estrategia es regular la comprensión de los enunciados que la maestra proporciona como preguntas a responder en los segmentos instruccionales.

La estrategia **E 12 de contrastar marcos de referencia**, es una estrategia extraordinaria en aparición (sólo un caso) y de aparición exclusiva para un tipo de segmento. Aparece en el segmento de dramatización donde la maestra trata de enfatizar la tarea de dramatización en contraste con las otras tareas previas.

La estrategia **E 13 de repetir enunciados o palabras**, es una estrategia frecuente que aparece en cualquier tipo de segmento. Podemos decir que se concentra en la segunda mitad de la secuencia didáctica, con una alta frecuencia en los segmentos de dramatización y sus segmentos de soporte asociados.

Como resumen de este conjunto de estrategias, podemos decir que son estrategias muy frecuentes las estrategias de *contra-argumentar la respuesta del alumno* y *marcar los enunciados utilizando cambios en la prosodia*. Son estrategias de aparición frecuente: *el resumen selectivo*, *llamar la atención sobre determinados elementos*, *el recurso al marco social*, *el enunciado en hueco silencio* y *la repetición*. Son estrategias moderadamente frecuentes: *el recurso al marco específico de referencia*, *la variación o abreviación de la pregunta* y *las preguntas explicadas*. Las estrategias más infrecuentes son el uso de *la narración* y el recurso de *seleccionar e instigar preguntas temáticas*. Y como estrategia de aparición extraordinaria aparece el recurso de *contraste de marcos*.

Este conjunto de estrategias discursivas evidencia que la secuencia didáctica comparte formas discursivas y de acción similares a las que otras investigaciones han descrito previamente en contextos de escolarización formal. En concreto estas estrategias, como hemos adelantado, se pueden encontrar recogidas en las publicaciones de Cubero (2003, 2010), Lemke (1993), y Coll (2007).

Como hemos marcado en la presentación de la investigación, nuestro objetivo es además indagar y describir cómo las estrategias discursivas ya documentadas por la investigación previa pueden ser ampliadas por otras estrategias no evidenciadas hasta ahora por los investigadores que estudian el discurso educacional. En el siguiente apartado tratamos de responder a esa cuestión, presentando aquellas estrategias identificadas como las otras estrategias que también son empleadas por la maestra para enseñar la lengua en las tareas.

Otras estrategias discursivas implicadas en la enseñanza de la lengua en la secuencia didáctica

Durante la categorización fueron también evidenciados otros recursos semióticos y estrategias discursivas para negociar el significado con los alumnos en las tareas de la secuencia didáctica del vocabulario. Tales recursos eran formas del habla y la acción empleadas por la enseñante que no habían sido recogidas en la literatura previa que describe el discurso educacional. Sin embargo, nosotros identificamos que en esta secuencia didáctica estos recursos cumplían un papel fundamental para negociar el significado con los alumnos entorno al contenido específico del vocabulario de la lección que estaban aprendiendo. Además, estos recursos también cumplían una especial función para negociar un uso más apropiado del catalán en la conversación con los alumnos. Estas otras estrategias identificadas fueron las siguientes:

- E14 Describir los materiales de la tarea
- E15 Describir los referentes de los materiales y sus acciones
- E16 Contextualización de los enunciados mediante la parodia de la voz
- E17 Pre-definición de las palabras
- E18 Yuxtaponer marcos de referencia
- E19 Contextualización de la lengua familiar en el marco específico de referencia
- E20 Enunciados de invitación a las tareas
- E21 Co presentar las palabras con material escrito
- E22 Proponer la NO respuesta
- E 23 Comentar la ortografía de las palabras
- E 24 Enunciar a coro
- E25 Referencia metadiscursiva
- E26 Ayuda al uso apropiado de la lengua de la escuela
- E27 Lectura acompañada
- E28 Interpelar mediante una “obvia falsedad”
- E29 Desmarcar la prosodia en las palabras del vocabulario
- E30 Desatender las aportaciones temáticas.

Tabla 20 Otras estrategias discursivas que la maestra emplea en las tareas de enseñanza del vocabulario

Mecanismos y estrategias discursivas	Definición	Funciones
E14 Describir los materiales	Enunciados que aportan la maestra y los alumnos describiendo los materiales de las tareas. Generalmente estos enunciados forman parte de los primeros segmentos o momentos del desarrollo de una tarea.	<ul style="list-style-type: none"> - Enmarcar y poner los materiales en relación con el marco social de referencia de los niños . - Hacer imaginable para los alumnos que se refiere la maestra cuando habla y hace referencias en los materiales atribuyéndoles un significado particular. - Implicar a los alumnos en un acto conjunto de imaginación .
E15 Describir los referentes y las actividades que	Enunciados mediante los cuales la maestra explica y aporta información a los alumnos sobre las acciones y /o actividades de personas o personajes	<ul style="list-style-type: none"> - hacer imaginables los referentes - relacionar las acciones con sus conocimientos previos - establecer un contexto común

realizan	que aparecen en los materiales. Los referentes que se describen pasan posteriormente a ser objeto de referencia en la actividad en el curso de los siguientes segmentos instruccionales.	<p>imaginario que sirve como contexto de referencia social en el desarrollo de las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - crear continuidad entre los marcos sociales y el marco específico del vocabulario. - enriquecer y ampliar el vocabulario para los alumnos - Implicar a los alumnos en un acto conjunto de imaginación
E16 Contextualización mediante la parodia de la voz	Enunciados mediante los cuales la maestra y los alumnos contextualizan una palabra o frase , escrita o oral, parodiando la voz , haciendo referencia a otro contexto social. A veces son ejemplos imaginados y otras veces, se refieren al marco social o biográfico de los mismos alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar y permitir la atribución de sentido de una palabra o un enunciado - estableciendo de manera compartida una interpretación sobre el material didáctico - evocar y reconocer conjuntamente un contexto social imaginado - marcar para los alumnos la discontinuidad de a quien se refiere el habla o cual es el contexto donde aparece.
E17 Predefinición	Enunciados mediante los que la maestra define una palabra del vocabulario siguiendo una estructura formal combinada con expresiones del lenguaje común, las cuales que los niños pueden reconocer fácilmente.	<ul style="list-style-type: none"> - Sirve para crear continuidad en la referencia compartida - Acercar a los alumnos al marco referencia intralingüístico manteniendo activas las referencias al marco social de referencia para que los alumnos puedan seguir atribuyendo sentido a las aportaciones de la maestra. - Sirve para, reconociendo una forma previa compartida de habla, pasara a proponer una nueva forma de habla.
E18 Yuxtaponer marcos de referencia	Enunciados que contextualizan en el marco social de referencia términos que previamente han sido relacionados en el marco específico de referencia . Son aportaciones que hacen valer las palabras y las relaciones semánticas (previamente expresadas en el marco específico intralingüístico) como válida y funcionales en el marco social de referencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Vincular los marcos de referencia compartidos por el grupo - Dar indicación de la extensión del significado de los referentes del marco específico en el marco social de referencia - Crear interés entorno al marco específico de referencia.
E19 Contextualización de la lengua	Enunciados por los que la maestra pone en relación la lengua familiar del alumnado con la lengua de la escuela dentro del marco específico.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer significados que puedan compartirse a partir del conocimiento lingüístico de los niños .

familiar en el marco específico de referencia.	La maestra pide que los alumnos traduzcan a su lengua familiar ciertas palabras del vocabulario , y ella las nombra tal y como el alumnado las traduce, y las incorpora al marco específico de referencia . Después pide una re-traducción a la lengua de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Crear intersubjetividad entorno a la referencia compartida en el marco específico instruccional - Hacer presentes y crear relaciones con los conocimientos lingüísticos de los alumnos y sus marcos sociales de referencia.
E20 Enunciados de invitación a las tareas	Enunciado que la maestra plantea al inicio de algunas tareas con la intención de hacer compartido su objetivo de realizar la nueva tarea. A menudo son enunciados formulados como propuestas, o bien, preguntas acerca de si desean hacer aquello que la maestra les propone. A veces esto implica una secuencia de negociación acerca de la disposición y el interés de los alumnos en la nueva propuesta de actividad conjunta.	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar el inicio de una nueva tarea - Implicar a los niños como parte activa en una nueva - Atraer la atención de los alumnos hacia las propuestas , preguntas o instrucciones de la maestra
E21 Co presentar las palabras con material escrito	La maestra y los alumnos co-enuncian verbalmente los referentes o las palabras del vocabulario con etiquetas escritas . Estos enunciados son parte de las preguntas o aportaciones que la maestra hace en el curso de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar <i>materialmente</i> lo referido verbalmente - Guiar la atención conjunta hacia ciertas palabras - Restringir visualmente las relaciones semánticas entre las palabras - Enfatizar la importancia del significado de la palabra enunciada en la etiqueta escrita - Facilitar la continuidad para una re contextualización futura - Dar indicios de la aparición de un nuevo marco de referencia.
E22 La ‘Respuesta no correcta’ como ayuda a la respuesta	Enunciados de la maestra en los que presenta como ejemplo de respuesta una respuesta <i>no válida</i> . Estos enunciados anteceden o responden a los enunciados de una pregunta previamente formulada a los alumnos . Son parte de las ayudas para la elaboración de la respuesta. Se señala una respuesta que no es posible al mismo tiempo que de este modo se ofrece la construcción de un enunciado ejemplo que serviría como respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar los referentes restringiendo la atención hacia algunos posibles en particular. - Presentar el tipo y forma de respuesta esperada sin dar la respuesta esperada. - Cotejar la comprensión del alumno en relación a la pregunta ayudar a los alumnos a encontrar una respuesta sirviéndose de la falsa respuesta como clave de tipo de respuesta esperada. - Restringir las posibilidades de respuesta acercando las perspectivas entre la maestra y los niños

<p>E23 Comentar la ortografía de las palabras</p>	<p>Enunciados mediante los que la maestra o los alumnos llaman la atención y comenta la ortografía de ciertas palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Llamar la atención sobre un referente para garantizar la continuidad en la atención compartida - enfatizar la relación entre ortografía y significado de las palabras.
<p>E24 Enunciar a coro</p>	<p>Enunciados por los cuales los alumnos o la maestra se marcan el seguimiento mutuo repitiendo en voz más tenue lo que el otro dice.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reconocer cierta información como privilegiada - compartir y ratificar la importancia de lo dicho - mostrar seguimiento mutuo
<p>E25 Referencia meta discursiva</p>	<p>Enunciados por los que la maestra habla y describe su propia habla/ enunciado escrito como un tipo particular de habla diferente de formas previas del habla que han utilizado en las tareas anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar la discontinuidad en el uso del discurso - Orientar a los alumnos a la diferencia entre formas de habla - Introducir un nuevo marco de referencia específico para utilizar conocimientos compartidos.
<p>E26 Ayuda uso apropiado del lenguaje</p>	<p>Enunciados mediante la maestra señala como se debe decir una palabras o bien como es mejor utilizar una determinada palabra en un determinado contexto o con una determinada intención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - establecer intersubjetividad entorno a las formas lingüísticas y sus presupuestos. - negociar la relación entre expresión verbal y contexto e intenciones. - establecer acuerdos sobre el uso o las rutinas de participación verbal
<p>E27 Lectura acompañada</p>	<p>Enunciados en los que la maestra reformula la lectura de los alumnos en voz alta pautando la pronunciación o evocando el significado de lo leído. Son enunciados que contiguos o yuxtapuestos a los enunciados de lectura de los alumnos que modifican o transforman la misma lectura de éstos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - establecer intersubjetividad entorno la pronunciación y la morfología de las palabras - invocar el significado compartido de las palabras - crear continuidad entre el escrito y el marco de referencia compartido en la tarea
<p>E28 Falsedad obvia como interpelación</p>	<p>Enunciado mediante el cual la maestra propone una falsedad obvia con el objetivo de atraer los alumnos a que respondan corrigiendo la mentira propuesta por la maestra. Aparecen como enunciados afirmativos o como preguntas exploratorias en el inicio de una tarea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - colocan a los alumnos como interpretes activos en el discurso de la maestra y sobre los significados implicados en la lección. - garantizar y cotejar el seguimiento mutuo entre los niños y la maestra - negociar y establecer referencias compartidas entorno al significado de las palabras del vocabulario.

<p>E29</p> <p>Desmarcar la prosodia de los ítems temáticos</p>	<p>Enunciados que suponen una discontinuidad en el discurso esperado por los alumnos. La maestra deja de enfatizar las palabras del vocabulario en las aportaciones.</p> <p>De este modo, la maestra cambia la forma en que hace aportaciones y responde a las aportaciones de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar por supuesto que estas palabras ya son reconocidas y que no son lo importante - hacer que sean los alumnos los que reclamen esas palabras como palabras importantes en la conversación.
<p>E30</p> <p>Desatender enunciados temáticos</p>	<p>Enunciados que rompen la norma discursiva previa según la cual las aportaciones relacionadas con el vocabulario se privilegian tratando las palabras del vocabulario como lo importante, como aquello que se debe extender o repetir. En este caso la maestra responde a los enunciados que previamente eran temáticos como aportaciones no relevantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - llamar la atención de los alumnos hacia otros elementos - hacer que los alumnos reclamen como propio el vocabulario - niegan la validez de los enunciados para pasar a una nueva interpretación . - crear nuevas expectativas en el curso de la actividad conjunta.

Las estrategias recogidas en la tabla anterior, tabla 20, recopilan el conjunto de formas de discurso que la maestra emplea en la clase y que no han sido previamente explicitadas por la investigación sobre el discurso educacional. Este conjunto de estrategias responden junto con las estrategias descritas anteriormente a la intención de crear intersubjetividad con los alumnos para conocer y utilizar el nuevo vocabulario de la secuencia didáctica.

Concretamente, algunas de estas estrategias, como son las referencias metadiscursivas, la lectura acompañada o la co-enunciación con etiquetas escritas, pueden considerarse semejantes a algunas de estrategias descritas por Lemke (1993) y por Coll (2007). Sin embargo, hemos escogido detallarlas en este caso porque son estrategias que toman matices diferenciales en las tareas de enseñanza de la lengua que se desarrollan en el aula de acogida.

En el marco global de las tareas de la secuencia didáctica estas estrategias responden a diferentes patrones de frecuencia. Las estrategias más frecuentes en aparición son: la estrategia de *contextualizar parodiando la voz, co-enunciar con etiquetas escritas, describir las acciones de los referentes que aparecen en los materiales, hacer referencias meta-discursivas y acompañar la lectura*. Las estrategias que aparecen moderadamente son: *contextualizar la lengua familiar en el marco específico de referencia, enunciar a coro, interpelar diciendo una obvia falsedad y dar ayudas al uso apropiado de la lengua*. Y son estrategias infrecuentes: *hacer una predefinición, hacer referencias a la ortografía, ofrecer una respuesta incorrecta como ejemplo y desmarcar la prosodia en las palabras del vocabulario*.

En la tabla 3 se puede apreciar la distribución de frecuencias para cada una de estas estrategias a lo largo de las siete tareas que forman la secuencia didáctica del vocabulario. Esta tabla permite identificar cómo cambia la presencia de cada una de estas estrategias a lo largo de las diferentes tareas que componen la secuencia didáctica.

En el resto del capítulo, nos ocuparemos de describir cada una de estas estrategias discursivas identificadas, comentando su funcionamiento y cómo se convierten recursos de establecimiento de intersubjetividad entorno a la lengua. Para cada estrategia aportamos

información acerca de sus características y de los segmentos de la actividad conjunta donde esa estrategia adquiere importancia.

Tabla 21 Frecuencia y segmentos en que aparece cada tipo de estrategia en la secuencia didáctica del vocabulario

	Segmentos soporte y matrices	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20	E 21	E 22	E 23	E 24	E 25	E 26	E 27	E 28	E 29	E 30
TAREA 1	OA-AI-PRE-OA	2																
	CONVERSACION	2	21		3			1	11		1			3				
	RE											14						
TAREA 2	OA							1						1				
	JUEGO										1				8			
	CPM			4	1				2				1	1				
TAREA 3	CONVERSACION					7	17					1		1		7		
	OA					1												
TAREA 4	OA-RP-AP-LP	9																
	JUEGO	1				2	2							2		3		
TAREA 5	AC-OA-LEC					1									8			
	JUEGO						1		9	2				2		2		
	RE					1			1				1			1		
TAREA 6	AI-OA-AI-OA-PRE-OA	2	5											1	1			
	DRAMATIZACION		2	15								1	2					
	RE-PRE			7					1				1					
	DRAMATIZACION			3		1			1	2			7	1				
	OA-RE-OA-PRE	1						1	2		2		2	1		1		
	DRAMATIZACION			5					2				1	1				
TAREA 7	OA-RE-OA	3							1				8					
	JUEGO						1		3				2		10			
TAREA 8	OA-RE-OA-RE-OA												1		1			
	JUEGO					3							2		1		4	5
		20	28	34	4	16	21	3	33	4	4	16	29	14	28	14	4	5

E 14 Describir los materiales

La descripción de los materiales se refiere a la estrategia que consiste en que la maestra hace aportaciones para compartir con los alumnos una particular atribución de significado sobre los materiales. Estos enunciados de la maestra buscan que los alumnos imaginen de dónde proceden esos materiales, o bien, que los alumnos definan con ella esos materiales de una forma particular. La maestra también propone estos enunciados para que los alumnos busquen y presten atención sobre determinados elementos de esos nuevos materiales didácticos.

Por lo general, esta estrategia aparece en el inicio de las tareas, en los segmentos de organización y preparación de las tareas, y también en algunos segmentos de aportación de información. La costumbre de la maestra de describir los materiales constituye un procedimiento discursivo mediante el cuál la maestra introduce e implica a los alumnos en el establecimiento de un nuevo escenario físico-simbólico para la nueva tarea.

Recogemos un ejemplo de esta estrategia en el siguiente extracto. Este diálogo se produce justo antes a un segmento de conversación, en el que los alumnos y la maestra conversaran entorno a unas fotos de la familia de la maestra :

Sesión 1, Segmento 2, Aportación de información.

(davant del ordinador, el nens mirant cap la pantalla, la mestra té el ratolí i parla al mateix temps)

11. Mestra: Doncs, hi ha fotos de...- del menjar, de la festa que vam fer aquest any.
12. Kahola: si
13. Mestra: I hi ha fotos d'altres anys.
14. Kahola: si
15. Mestra: A veure si ho trobo. Hem de buscar que digui ...(*buscant en els arxius de la pantalla del ordinador amb el ratolí*)/

La maestra en este caso lo que hace es ir narrando de dónde proceden los materiales, qué son, y qué elementos describen estos materiales. La maestra con sus enunciados (línea 11 y 13) trata de que los niños desde el conocimiento y la experiencia que poseen puedan alcanzar a dar un cierto sentido a esos materiales al inicio de la secuencia instruccional. Y en este proceso continúa manipulando los materiales para presentarlos al grupo clase. En la línea 15 la maestra invita explícitamente a los niños a seguir lo que ella busca en los materiales incorporándolos a su perspectiva mediante el uso de una forma plural: “A veure si ho trobo. Hem de buscar que digui ...”

Esta forma de hacer una descripción de los materiales no es una mera forma de comentar los materiales, sino también significa presentarlos físicamente de una determinada forma e invitar a los alumnos a mirarlos de esa determinada manera que la maestra propone. Como se ve en la línea 15 de la transcripción, al mismo tiempo que la maestra describía los materiales, ella intentaba hacerlos presentes -para los cuatro alumnos- procurando que los alumnos atiendan visualmente a esos materiales y relacionen esto (los archivos en la pantalla del ordenador) con la descripción que la maestra está haciendo. Este proceder sirve para que esos nuevos materiales sean percibidos por los alumnos como objeto *de* y *en* el diálogo. La maestra en sus acciones está cuidando de que la interpretación de los materiales vaya de la mano con que los alumnos identifiquen los referentes físicos y compartan con ella cierto conocimiento acerca de estos referentes.

Podemos ver otras formas en que la maestra describe los materiales en el siguiente ejemplo. En el este caso la maestra esta presentando nuevas etiquetas para jugar a dos juegos, la maestra trata de que los alumnos identifiquen qué *son* estos materiales con ella. Previamente, la maestra había sentado a los niños alrededor de la mesa desde donde ellos (colocados en círculo) miran hacia ella. Entonces :

Sesión 2, Segmento 1, Organización de la actividad.

(la mestra treu dos petits fundes amb unas etiquetes a dintre)

11. Mestra: (*fa énfasis amb les mans mostrant el nens el nou material*)
12. Abdelaziz: De fotos?
13. Mestra: No són fotos, són cartes. (*va col·locant les cartes amuntades a la taula davant del nens*)
14. Alumnes: Cartes.
15. Mestra: I aquí tinc un altre joc i no us l'ensenyó. (*mostra amb la ma l'altre funda emfàticament*) Us el deixo veure per fora
16. Alumnes: (*mirant cap el material*)
17. Mestra: però no us [les ensenyó. Aahh ahh ...(*fent veu de misteri*)
18. Kahola: [Ah, estan escrit.
19. Mestra: Què? Noms d'animals?
20. Kahola: No, noms de... d'aquell dia que els vas dir- que ens vas ensenyar les fotos de...
21. Mestra: Els noms de la meva família?
22. Kahola: Sí.

En este extracto la maestra describe, comenta y manipula los materiales dirigiéndose a los alumnos. Tal y cómo se evidencia en este extracto de transcripción, la maestra aporta descripciones sobre los materiales en la línea 11 , 13 y 15. Describe estos materiales al tiempo que los presenta. De este modo, busca delimitar y definir conjuntamente los materiales con los niños antes de comenzar la nueva tarea.

En las líneas 19 y 21 la maestra hace preguntas para definir con ellos estos materiales diciendo: “Què? Noms d'animals?/ Els noms de la meva família?” Este proceso combina modos no verbales, manipulación de los materiales, deixis sobre los materiales y la invitación a los alumnos a preguntar acerca de esos materiales que ella presenta. Si bien estas descripciones de los materiales podrían resultar simples llamadas de atención sobre algunos elementos físicos, rápidamente en el diálogo se muestran como una definición conjunta de estos, en donde la maestra delimita y plantea ciertas interpretaciones para esos materiales que presenta. Mediante estos enunciados y manipulación de los materiales la maestra acerca a los alumnos al material, pre-construyendo un nuevo escenario para la acción compartida.

En resumen, podemos decir que esta estrategia funciona como un tipo de prólogo de la tarea dónde la maestra trata de garantizar una mínima intersubjetividad entorno a cuáles son los referentes, y de qué maneras podrían ser considerados a continuación. Ello sucede gracias a que la presentación de la maestra incorpora expresiones referenciales informativas las cuáles introducen en la situación de habla compartida la perspectiva desde la cuál la maestra percibe esos materiales. Así estas expresiones informativas aportadas por la maestra ayudan a que los alumnos identifiquen e interpreten de una nueva forma los materiales presentados en la tarea.

E 15 Describir los referentes que aparecen en los materiales.

Estrechamente relacionada con la anterior estrategia discursiva, aparece la estrategia de describir los referentes. Esta estrategia consiste en que la maestra hace frecuentemente enunciados para describir y aportar información sobre las personas o personajes que aparecen en el material. Estos referentes en la secuencia didáctica son los referentes que la maestra utiliza para hacer presente el vocabulario de la familia en las diferentes tareas instruccionales. La aparición de estos enunciados no es demandada por los alumnos explícitamente. Sino que es la maestra, quien invita a imaginar y describe contextos imaginarios que sirven para contextualizar ciertos referentes.

La frecuencia de aparición de esta estrategia es mayor que la estrategia de describir los materiales. La estrategia de describir los referentes y sus acciones no sólo se produce en los momentos del inicio de la tarea sino que también puede aparecer en desarrollo de los segmentos instruccionales. Por ejemplo, esta estrategia aparece en el primer segmento de conversación, y también, en los segmentos previos a la dramatización, como son los segmentos de organización de la actividad y aportación de información.

Podemos decir que estos dos momentos (conversación y segmentos previos a la dramatización) en la secuencia didáctica se corresponden con segmentos donde los participantes están tratando de atribuir significado acerca de quiénes pueden ser ciertos personajes y/o personas que aparecen en los materiales.

En el siguiente extracto presentamos un ejemplo de esta estrategia. Aquí se puede ver como la maestra en el curso de las presentaciones de los miembros de su familia aporta enunciados que no son requeridos por los niños, pero la maestra hace estas aportaciones para que los alumnos imaginen con ella las situaciones y las personas a las que ella se refiere:

Sesión 1, Segmento 2, Conversación.

466. Mestra: Afra. I la seva petita és l'Olga. l'Ooolga.
467. Kahola: Olga.
468. Mestra: Ja hem parlat d'ella.
469. Mestra: Aquí és sí... la meva germana que està amb l'ordinador.
470. Ilham: Uuuuu.
471. Mestra: Mira què estem menjant...
472. (*Passant de foto*)
473. Alumnes: Oooo
474. Mestra: Amanides...mmmmm...què bó, eh? (.) Mira, el meu home una altra vegada. Això no era per Nadal, això era el aniversari de la meva filla. I ens vam anar en un restaurant.
475. Kahola: Qui és aquest i qui és aquesta?

En la línea 474 de la transcripción la maestra emplea la estrategia de describir los referentes, cuando ella misma hace una pausa en la conversación y dice: "Amanides...mmmmm...què bó, eh? (.) Mira, el meu home una altra vegada. Això no era per Nadal, això era el aniversari de la meva filla. I ens vam anar en un restaurant."

El anterior enunciado supone un contraste con los enunciados previos, en las líneas 466,468,469 donde justamente los enunciados de la maestra se caracterizaban porque ella empleaba una rítmica restrictiva y enfática entorno a las palabras del vocabulario. Así

ella está enfatizando – para los alumnos- el mundo social dónde toman sentido las palabras del vocabulario y los personajes que sirven como referentes para esas palabras.

De este modo la estrategia de describir los referentes consiste en una variación discursiva, en la cual la maestra deja por un momento de hacer aportaciones restrictivas, y temporalmente aporta enunciados que persiguen una ampliación de información sobre los materiales. Tal y como ejemplifican los enunciados de la maestra en la línea 474 el contenido referencial se modifica y los enunciados son diferentes. La maestra extiende su intervención, describiendo ampliamente lo que hacen los personajes de los materiales. Con este procedimiento discursivo ella recrea una situación social imaginada para que los alumnos identifiquen los referentes atribuyendo un cierto sentido a lo que ven.

Al igual que en la estrategia de la descripción de los materiales, estos enunciados de la maestra sirven para imaginar juntos los referentes. Esto permite que los alumnos y la maestra hagan presentes los lugares y las situaciones sociales donde esas palabras del vocabulario de la familia podrían ser utilizadas.

Otro segmento donde hemos identificado el uso de esta estrategia es en los segmentos de soporte de aportación de información y organización de la actividad, en particular, cuando estos segmentos son previos a la dramatización. En este caso, la maestra, tras presentar el material, comienza a hacer preguntas y comentarios sobre los personajes representados en los dibujos del material de la tarea:

Sesión 3, Segmento 9. Aportación de información.

405. Mestra: Yewei, has vist (*s'assenyala l'ull*) "JO"? Aquest és el nen que parla i es diu...(.)?
406. Abdelaziz: Jo.
407. Mestra: Abel.
408. Kahola: Abel.
409. Mestra: Us sembla que l'Abel és (.) com vosaltres... (*toca l'espatlla a Ilham demanant li atenció*)*?
410. Kahola: No.
411. Mestra: ...de tercer i quart? (*mou la mà esquerra com si fes mig cercle, cap a una i altra banda*)*
412. Abdelaziz: No.
413. Mestra: Més petit o més gran? (*mou la mà esquerra plana cap avall i cap amunt*)*
414. Kahola: Més gran.
415. Ilham: Més ALTA i gran.
416. Mestra: I gran d'edat? (*puja les dues palmes obertes cap amunt*)*Té més anys?
417. Kahola: Sí.
418. Mestra: O té menys anys? (*baixa la mans emfatitzant amb elles mentre diu més anys*)
419. Kahola: Té més.
420. Mestra: (sacseja el cap)* Us equivoqueu. És un nen de... (.) (*aixeca 3 dits*)*
421. Abdelaziz: Tercer.
422. Mestra:... p3. A l'Abel només té, (.) l'Abel té, tres anys. (*marca 3 amb els dits de la mà*)* Eh? És molt petit. (*abaixa la mà plana cap al terra*)*
423. Ilham: Pi3, p3. (*aixeca 3 dits fent eco de la mestra*)*

Aquí la maestra recupera la estrategia de describir los referentes mediante el uso de preguntas de sondeo que persiguen la construcción de una descripción imaginaria sobre los personajes. En el extracto anterior se puede ver en las líneas 409,411,413,416,418 y 422 los diferentes enunciados que la maestra propone invitando a imaginar juntos : “Us sembla que

L'Abel és (.) com vosaltres...” La maestra pide como es el personaje, e insiste en ampliar esta idea haciendo nuevas preguntas sobre el referente: “I gran d’edat? /Té més anys?” En esta situación el intercambio de estas aportaciones con los alumnos les permite crear un contexto social imaginado para el referente, el dibujo de L’ Abel y su familia. Este marco imaginado, es el contexto previo desde el cual la maestra posteriormente tratará de restringir la atención conjunta, cuando específicamente se ocupen de poner en relación estos referentes (imaginados) con las palabras del vocabulario de la familia.

En resumen, podemos decir que la estrategia de describir los referentes es un procedimiento discursivo mediante el cuál la maestra permite construir conjuntamente un cierto marco social imaginario, que sirva para negociar y establecer después nuevas referencias y relaciones de significado sobre las palabras del vocabulario de la unidad didáctica.

Como apunte de las dos estrategias descritas previamente, corresponde decir que estas dos estrategias, *de describir materiales* de la tarea y *de describir los referentes*, admiten la función complementaria de enriquecer el discurso. Puesto que estas aportaciones amplían la exposición a formas de enunciación y nuevas palabras en catalán, lo cuál ayuda a que los alumnos tengan mayores oportunidades de apropiación de la lengua de la escuela por la exposición a ésta.

E 16 Contextualización mediante la parodia de la voz

La contextualización mediante la parodia de la voz consiste en que la maestra hace enunciados mediante los que invoca explícitamente las voces de ciertos personajes o ciertos referentes imaginarios. Estos enunciados se diferencian en el habla porque la maestra marca cambios en la voz parodiando el habla, lo cuáles la maestra enfatiza y reclama como clave para dar sentido a su discurso. A veces estos enunciados que invocan una voz particular se refieren a ejemplos imaginados *ad hoc*, pero también, se pueden referir a personas del marco social o biográfico que la maestra y los niños comparten y se reconocen mutuamente.

Generalmente esta estrategia sirve como clave semántica evocando o re-contextualizando lo dicho en los marcos sociales de referencia. A veces también sirve como clave para identificar diferentes formas de habla que corresponden a diferentes actividades y situaciones sociales.

Esta es una de las estrategias más frecuentes en la secuencia de enseñanza del vocabulario de la familia. En cuanto a dónde aparece, la contextualización por la parodia de la voz aparece diferencialmente en los segmentos de: comprobación de conocimiento, en los segmentos de dramatización y en los repasos que se vinculan a la dramatización. A continuación comentamos algunas de sus formas en tales segmentos.

En el segmento de comprobación de conocimiento la maestra emplea este recurso como manera de relacionar el significado de las respuestas aportadas con el marco social de referencia de los alumnos:

Sesión 1, segmento 6, Comprobación de conocimiento.

- 936. Mestra: Si jo sóc la seva germana...
- 937. Kahola: Ella és la seva...

938. Mestra: ... ella és la meva...
939. Ilham, Yewei. Kahola: Germana.
940. Mestra: Germana. (.) Hola germana! Hola::!! (*fent veu de nena petita*)

En este segmento la parodia de la voz en el segundo enunciado: “Hola germana! Hola::!! (*fent veu de nena petita*)” constituye es una forma de ampliación y confirmación de lo acordado en la secuencia de pregunta-respuesta-evaluación. Es una ampliación del sentido de lo dicho con la intención de que lo alumnos imaginen más ciertamente a que se refiere la palabra que la maestra ha referido en su pregunta.

En los segmentos de dramatización y de repaso relacionados con la dramatización la estrategia de contextualización mediante la parodia de la voz adopta más bien la función contraria. En estos segmentos todo ello sirve para intensificar que el mismo marco específico de la tarea consiste en sí mismo en “una parodia del habla”, por lo tanto la maestra y los alumnos desarrollan un uso continuado de esta estrategia como forma de delimitar qué personaje habla y desde qué perspectiva social emplea el vocabulario de la familia.

En el siguiente extracto la maestra parodia la voz de un personaje imaginario, *L' Anna, la germana petita de la familia imaginaria de l'Abel*. La maestra parodia esta voz en el curso de un diálogo dónde busca negociar con los alumnos el significado del material de apoyo de la dramatización:

Sesión 3, Segmento de Dramatización

455. Mestra: BON DIA! (*fent veu de nena*)
456. Abdelaziz: Bon dia!
457. Mestra: Bon dia. (*fent veu de nena*) Ah, em dic (.) Anna (*es posa una mà plana al pit assenyalant se a ella mateixa*)*. Sóc (.) l'Anna. (*els saluda a tots movent la mà efusivament*)
458. Abdelaziz: Hola, Anna.
459. Mestra: Aquesta és la meva família. (...) L'Abel (...) (*assenyala l'Abel al dibuix*)* és el meu germà petit. (*abaixa la mà plana per sota de l'alçada de la cintura*)* (.) Té tres anys. (*estossega*)* (.) En Jaume, (*l'assenyala al full*)* (...) (*amb veu de nena*) també és germà meu. És el meu germà (.) (*alça la mà plana per sobre del cap*)* gran. (.) En Pep (*l'assenyala al full*)*, que veieu a en Pep?
460. Ilham: Mm.
461. Mestra: Sí? En Pep és el meu pare (*amb la mà plana es toca el pit*). (*emfatitzant la veu de nena*) El papa (.) El papa (*es torna a tocar el pit amb la mà*).
462. Kahola: Sí, i la teva mare.
463. Mestra: I, i la DOLORS... (*l'assenyala en el dibuix*)

En este caso la maestra actúa como explicadora y modelo de dramatización para los alumnos. Los enunciados marcados por cambios en la voz que invocan al personaje que actúa sirven aquí para que los alumnos imaginen con la maestra quién habla y sobre qué esta hablando. Como resultado de ello los niños están atribuyendo sentido al material de apoyo en el marco de la tarea que la maestra les plantea. Este efecto se constata en las respuestas de los alumnos en las líneas 462 y 458, cuando los alumnos responden a la maestra como si respondieran al personaje que es parodiado por la maestra.

La estrategia de contextualizar mediante la parodia de la voz se articula con otros recursos. Los recursos como el contraste de la prosodia sobre cierto elementos, la deixis y los gestos. Pero el efecto del discurso en la comprensión de los alumnos esta centralmente

relacionado con la interanimación explícita de las voces que la maestra crea, la voz de la maestra parodia la voz de la niña imaginada en el material, y esta misma voz de la niña incluye dentro de sí enunciados de las explicaciones de la maestra.

De este modo, la articulación de otros recursos junto con la parodia de voces permite que los participantes construyan un contexto imaginario desde en el cual negociar un determinado uso de las palabras del vocabulario del tema en una tarea de dramatización.

E 17 Pre-definición

Esta estrategia discursiva consiste en una definición temporalmente válida del significado de una palabra del vocabulario que aparece en la conversación. Son enunciados mediante los que la maestra define una palabra del vocabulario siguiendo una aparente estructura formal pero utilizando un lenguaje común, el cuál es fácilmente comprensible por los alumnos.

Esta estrategia es poco frecuente en la secuencia didáctica, y sólo aparece al inicio, en los segmentos de conversación y el segmento comprobación de conocimiento. La maestra emplea estos enunciados justo en este tipo de segmentos porque son los segmentos en los que están estableciendo el tema. Hacer “predefiniciones” de las palabras en este momento de la secuencia didáctica sirve como una forma temporalmente válida para definir las palabras que más tarde serán reformuladas en la secuencia didáctica.

En el siguiente extracto, al inicio de la secuencia didáctica, la maestra y los alumnos están conversando entorno a unas fotos. Entonces la maestra emplea enfáticamente el vocabulario de la familia sin definirlo mientras describe los personajes de las fotos. En ese momento una alumna le pregunta a la maestra:

Sesión 1, segmento 2, de conversación

150. Mestra: José (.) Aquesta que la senyala en- en l'Addelazis. Aquesta és la Llibertat. És la meva (.) neboda.(.)
151. Kahola: Què és neboda?
152. Mestra: NEBODA. És la filla de la meva germana que és aquesta (*assenyala amb el cursor*). Aquesta és la meva germana.

En la línea 152 la maestra responde a la pregunta de la alumna haciendo una predefinición: “NEBODA. És la filla de la meva germana que és aquesta (*assenyala amb el cursor*). Aquesta és la meva germana.” Este enunciado constituye una definición temporalmente válida y esta basada en la situación del intercambio en el que se encuentra el grupo clase. Cuando comparamos con los segmentos previos y posteriores es una forma temporal del habla que se relaciona con la fase de la secuencia didáctica en la que se encuentran. Dado que la maestra acaba de iniciar el tema, ella no quiere comenzar a definir las palabras. En esta secuencia, la maestra solo quiere familiarizar a los alumnos con las nuevas palabras del tema. Por ello, define situacionalmente la palabra, emplea una predefinición para responder a la pregunta de la alumna, creando un espacio intermedio que le permite la variación y la continuidad posterior. Puesto que más adelante en la secuencia didáctica, esa palabra es recuperada para delimitar más intensivamente su significado.

Hemos acuñado el término predefinición para denominar esta estrategia porque en estos enunciados la maestra hace una *definición* de un término particular del vocabulario siguiendo una estructura que parece formal, cuando ella dice: “NEBODA, es la filla”, y a continuación prosigue haciendo referencia al contexto concreto en el que se encuentran: “de la meva germana que es aquesta” (línea 152 de la transcripción). En este sentido, esta estrategia discursiva nos parece un ejemplo de hibridación del habla o “superposición” de diferentes géneros del habla (Ramírez y Wertsch, 1997). Así la maestra da significado con los alumnos a una palabra particular poniendo en relación una forma enunciativa propia del contexto formal, ofrecer una *definición*, con otra subsiguiente basada en referencias verbales situadas en el contexto inmediato y acompañadas de deixis.

Estas primeras pre-definiciones o “definiciones temporales” aparecen a lo largo del mismo primer segmento de conversación. Así aparece en el siguiente extracto, donde otra niña pregunta nuevamente demandando el significado de una palabra utilizada por la maestra en la conversación:

Sesión 1, segmento 2, de conversación .

397. Kahola: Ah, el teu fill.
398. Mestra: El meu fill.
399. Ilham: Què és fill?
400. Mestra: En Marc, el meu fill. Tu ets la filla del teu papa. (*Fent senyals amb les mans*)
401. Ilham: Aaaaa.
402. Mestra: I aquest és el meu fill. Jo sóc la seva mama.
403. Kahola: Fa, fa una foto als noms.
404. Mestra: Jo sóc la meva mama, ai, ai. Jo sóc la seva mama. I aquesta...
405. Ilham: És el fill, és la filla...

De nuevo la maestra en las líneas 400 y 404 parece improvisar una definición basada en el contexto del intercambio haciendo una referencia al marco social de referencia de la alumna, para que de este modo la alumna llegue a comprender que significa esa palabra en ese momento de la conversación.

Esta estrategia evoluciona más tarde adquiriendo otros matices en el curso de la secuencia didáctica, pero siempre respondiendo a ser una forma del habla mediante la cual se hace una definición temporalmente válida sobre los ítems temáticos presentes en el diálogo.

En el segmento de comprobación de conocimiento podemos encontrar otros usos de la predefinición que se corresponden con formas intermedias de habla que se encuentran menos vinculadas a un contexto particular de producción.

En el siguiente ejemplo, la maestra pide que la alumna responda a su pregunta acerca de la relación entre dos palabras del vocabulario. La maestra pregunta que “si la maestra fuera su nieta , entonces la alumna sería...” . La alumna no comprende el significado de la palabra nieta (*neta*). Ella pregunta a la maestra:

Sesión 1, segmento 6, Comprobación de conocimiento

979. Kahola: Què és això, què vol dir neta?
980. Mestra: Ai neta! La filla de la teva filla.
981. Ilham: Ah.
982. Kahola: La filla de la meva filla... (*es queda pensant*) (.)
983. Mestra: La filla de la teva filla. Tu què m’ ets a mi?

Como respuesta la maestra le propone una definición temporal para ayudarla a que comprender el significado de la palabra nieta y el significado de la pregunta.

En este segundo ejemplo la predefinición de la maestra se produce en la línea 980 y en la 983 los enunciados de la maestra. Lo interesante, a diferencia de los ejemplos previos del segmento de conversación, es que en este caso los enunciados de la maestra ya no esta tan vinculados al contexto de la referencia concreta sobre los materiales, tampoco al marco de referencia social de la alumna. La maestra aquí esta reclamando y tratando de acercar más a

los alumnos a hablar *acerca del vocabulario de la familia*. Por eso ella pre-define la palabra “neta” de forma genérica diciendo: “La filla de la meva filla”, dejando de aportar referencias a casos concretos, esperando a ver si la niña puede identificar así el significado de la palabra.

De esta forma, la estrategia de predefinir o definir temporalmente primariamente permite a la maestra describir las relaciones entre las palabras del vocabulario con la finalidad de acercar a los alumnos al marco de referencia intralingüístico. Y más tarde, la maestra predefine las palabras sirviéndose de términos fácil acceso y comprensibles, pero los cuales pertenecen al vocabulario de la familia, abandonando así las referencias y deixis sobre los materiales. La variación a este segundo tipo de predefinición procede de que la maestra omite las referencias al contexto situacional (los materiales) o al marco social de referencia, y en su lugar emplea términos de más fácil acceso que también son parte del vocabulario del tema.

Desde un punto de vista microgenético, la estrategia discursiva de la pre-definición evidencia que la negociación del significado entorno a las palabras del vocabulario experimenta modificaciones a lo largo del tiempo; de tal modo, que la maestra varía las formas en que establece el significado sobre las palabras del vocabulario evolucionando desde expresiones basadas en referencias situacionales a expresiones basadas en referencias al marco específico intralingüístico.

E 18 Yuxtaposición de los marcos de referencia

La yuxtaposición de los marcos de referencia se corresponde con la estrategia discursiva mediante la cuál la maestra formula enunciados que contextualizan en el marco social de referencia ciertos términos que previamente han sido enmarcados en el marco específico de referencia. Son aportaciones que hacen valer o transfieren las palabras o las relaciones semánticas (*previamente expresadas en el marco específico intralingüístico*) como válidas y funcionales en el marco social de referencia, el cual los participantes mutuamente se reconocen.

Dado que los alumnos y la maestra comparten y se reconocen a la vez diferentes marcos de referencia. Mediante estos enunciados la maestra y los alumnos hacen re-contextualizaciones haciendo presentes los ítems temáticos en los marcos sociales de referencia que comparten.

La yuxtaposición de los marcos de referencia es una estrategia moderadamente frecuente, apareciendo en 16 ocasiones en la secuencia didáctica del vocabulario. Los segmentos en los que aparece son los segmentos de: conversación, organización de la actividad, juego, repaso y dramatización. Concretamente, esta estrategia está especialmente presente en el segundo segmento de conversación (7 veces). En los otros segmentos su aparición es eventual, no pasando de 3 referencias por segmento.

Cuando aparece en el segmento de conversación, la maestra emplea esta estrategia para reivindicar- ante los alumnos- la transferencia del vocabulario al marco social de los alumnos. De este modo, estos enunciados de la maestra conducen a los alumnos a una re-contextualización de los ítems temáticos del vocabulario, después de que ellos han establecido un cierto significado para esas palabras en los segmentos previos de la secuencia didáctica.

En el siguiente ejemplo los alumnos y la maestra se encuentran dentro de un segmento de conversación. En la siguiente transcripción podemos ver cómo la maestra (re)describe las familias de los niños haciendo presente el vocabulario de la secuencia didáctica como válido y funcional para describir a sus familias concretas:

1151. Mestra: I filles? Són els teus cosins. I també es diuen (Aid)... Com es diu el teu-, com es diu, com és el teu cognom...que sempre me'n oblidó.
1152. Ilham: (paraula en àrab).
1153. Mestra: (repetint la mateixa paraula en arab). Els teus cosins també es diuen (paraula en àrab)?
1154. Ilham: Sí. Tots, eh? Jo també. El meu mare no.
1155. Mestra: A la cosí-... Rocaia també es diu (Rocaia Xafi). Molt bé. El seu pare i el pare de l'Abdelaziz són ger...
1156. Ilham: Germanes.
1157. Mestra: Germans.
1158. Ilham: Germans.
1159. Mestra: I per això ells són cosins.

En este diálogo los enunciados de la maestra llevan a los alumnos a reconocer el vocabulario en su propio discurso mientras tratan de hablar sobre sus propias familias.

El proceso por el que se configura la recontextualización remite a varios pasos dados por la maestra en el diálogo. En primer lugar, la maestra hace presente el vocabulario ampliando sus preguntas acerca del marco social de referencia de los alumnos. Ello se puede apreciar en la intervención de la maestra 1151, en la cuál la maestra mediante varios enunciados seguidos pide más información sobre sus propias familias diciéndole a una alumna: "I filles? Són els teus cosins. I també es diuen (Aid)... Com es diu el teu-, com es diu, com és el teu cognom...que sempre me'n oblidó".

A continuación, una vez hecho presente el marco de referencia social entonces la maestra en el enunciado 1155 recontextualiza el vocabulario de la unidad didáctica en esos ejemplos concretos de la familia de la alumna que habla. La maestra hace esto utilizando extensamente el vocabulario de la familia para re-describir *temáticamente* a esas personas de las familias de los alumnos, que acaban de ser referidas en la conversación: "A la cosí-... Rocaia també es diu (Rocaia Xafi). Molt bé. El seu pare i el pare de l'Abdelaziz són ger..."

Seguidamente la alumna reconoce que la maestra señala como importantes tales palabras y da continuidad a los enunciados de la maestra. En respuesta al enunciado de la maestra (1155): "ger...", en la siguiente línea la alumna le dice (1156): "Germanes" dando continuidad así al discurso propuesto por la maestra. De este modo la alumna rellena los huecos "intencionados" del discurso de la maestra y se hace eco de esas palabras en su marco social de referencia. Finalmente, la maestra continúa extendiendo esta referencia mutua entre la familia de la alumna y el vocabulario de la secuencia didáctica, diciendo en la última línea (1159): "I per això ells són cosins."

En el diálogo anterior, correspondiente a un segmento de conversación, se puede observar que los enunciados insistentes de la maestra logran yuxtaponer los marcos de referencia porque re-contextualizan y extienden el uso del nuevo vocabulario al marco social de referencia que los alumnos reconocen. Estos enunciados de la maestra generan que los alumnos re-consideren ese vocabulario, correspondiente a la secuencia didáctica, como palabras que operan para describir sus propias familias.

Cuando la estrategia de yuxtaponer los marcos de referencia aparecen fuera de los segmentos de conversación adquiere otras funciones. En esas otras ocasiones la yuxtaposición de marcos sirve más como una forma de recordatorio o como una clave de recuerdo que acompaña a un enunciado previo de la maestra. En tales situaciones la maestra emplea este recurso para *traducir* a los alumnos ciertas palabras en el contexto social de referencia. Concretamente, la maestra en un mismo enunciado o en enunciados contiguos hace referencias que vinculan esos dos marcos reconocibles por los alumnos.

En el siguiente extracto los participantes están ocupados en un juego de reconocimiento de etiquetas escritas. En este caso, los alumnos deben leer y después hacer corresponder ciertas etiquetas escritas. A medida que van leyendo, la maestra yuxtaponer los marcos de referencia recordando así durante la lectura a quién se refieren esas etiquetas escritas en el marco social de los alumnos:

Sesión 5, Segmento de Juego .

747. Mestra: Ui, em toca a mi! Jo sóc l'única que no tinc cap tarjeta. Això no m'agrada gens, eh? A veure què diu aquí? Un nom moolt curt, només quatre lletres.
748. Abdelaziz: [Quatre lletres (*mirant les etiquetes*)
749. Mestra: [Rida! Aaaaah!
750. Ilham: Rida.
751. Mestra: Jo conec un nen que es diu Rida, [que és el germà de la Kaholaa.
752. Kahola: [Jo ja el buscaré, a veure si el trobo?
753. Mestra: Rida, el germà de la Kahola. I a veure si trobo un altre-
754. [Rida que potser...
755. Abdelaziz: [L'he vist, l'he vist!
756. Mestra: ... ha de ser molt curt.
757. Ilham: L'he vist!
758. Mestra: I ha de començar per "r". [A veure si el trobo.
759. Ilham: [El veig.
760. Mestra: A veure, aparteu-vos,
761. [que em toca a mi.
762. Ilham:[És per aquí.
763. Mestra: Que em toca a mi! Xt, xt, ah! (*fent cara de sorpresa*)
764. Kahola, Yewei i Abdelaziz: (*riu*)
765. Mestra: Rida, germana-, germà de Kahola. Rida, germà. Rida, lliguen. Són meves.

El nombre propio escrito en la en la etiqueta sobre el que la maestra llama la atención es : "Rida" (747). Seguidamente la maestra implica a los alumnos para que la ayuden a encontrar la etiqueta correspondiente. Para ello la maestra aporta diferentes enunciados para hacer que los alumnos encuentren con ella la etiqueta escrita que le corresponde: "747. Un nom moolt curt, només quatre lletres./ 749. Rida!/ 753. I a veure si trobo un altre Rida que potser.../755 ... ha de ser molt curt./757 I ha de començar per "r". A veure si el trobo.". Como se puede apreciar, tales referencias llaman la atención sobre las características del escrito.

Pero si retomamos la transcripción se puede también apreciar que la maestra añade otras expresiones que se corresponden con la estrategia de la yuxtaposición de marcos. Lo que la maestra añade a estas intervenciones relativas al escrito son otras claves para dar sentido a estas palabras, que funcionan como acompañamiento de la lectura de la palabra.

En este caso la maestra añade otros enunciados que hacen referencia al marco social, como los siguientes:

751 Jo conec un nen que es diu Rida, que és el germà de la Kaholaa.

753. [Rida, el germà de la Kahola.

763. Rida, germana-, germà de Kahola. Rida, germà, Rida, lliguen.

Estos enunciados hacen valer esas etiquetas escritas: “Rida” y “ Rida, germà” en el marco social de referencia, sirviendo como recordatorios, como extensiones de significado relacionadas con lo escrito. La maestra esta recordándoles de este modo a que se podría referir lo que está escrito en las etiquetas. Así les enfatiza que lo están expresando cuando leen las palabras del vocabulario describe a lo que ellos conocen.

Cuando la maestra emplea esta estrategia privilegia el valor particular de las palabras dentro del marco de referencia específico a la vez que mantiene la resonancia de estas mismas palabras en otros marcos de referencia, en los contextos imaginarios donde esas mismas palabras pueden significar para los alumnos.

E 19 Contextualizar la lengua familiar en el marco específico de las tareas del vocabulario.

La estrategia de contextualizar la lengua familiar en las tareas de enseñanza del vocabulario consiste en que la maestra con los alumnos hacen presente con sus enunciados verbales la lengua del hogar de los alumnos dentro de la conversación instruccional.

Esta estrategia consiste en que la maestra pide a los alumnos que digan ciertas palabras en su lengua familiar dentro de un segmento donde están utilizando y negociando el significado de las palabras del vocabulario en catalán. Lo cuál hace que los alumnos incluyan en la conversación sobre el tema referencias a su lengua del hogar.

La estrategia de hacer presente la lengua familiar del alumnado en la actividad es una estrategia de frecuencia moderada, se puede identificar en 21 ocasiones dentro de la secuencia didáctica del vocabulario. Esta estrategia se da en los segmentos de conversación y juego. Responde a una pauta de aparición diferencial en función del tipo de segmento, siendo muy recurrente en la conversación y sólo puntual en el juego. Fundamentalmente, esta estrategia se concentra en el segundo segmento de conversación de la secuencia didáctica, con 17 referencias.

En el siguiente extracto la maestra estaba intentando hablar sobre las familias de los alumnos para hacer presente el vocabulario de la lección en esa conversación. En un momento dado una alumna espontáneamente dice una palabra en su lengua familiar para describir a un miembro de su familia. Entonces, la maestra reacciona a ello pidiéndole a la alumna que traduzca más palabras del vocabulario de la unidad didáctica a su lengua familiar:

Sesión 1, segmento 2, de conversación

1052. Mestra: Fixa't. I tu tens cosins i cosines? Tens tiets i tietes?

1053. Kahola: (parla en àrab).

1054. Mestra: Com es diu cosí en en àrab?

1055. Kahola: (ho diu en àrab).

1056. Mestra: (repetint la paraula en àrab). I la cosina?
 1057. Kahola: Co... No, (paraules en àrab).
 1058. Mestra: A veure?
 1059. Kahola: (paraula en àrab) el teu cosí.
 1060. Mestra: (repetint en àrab)
 1061. Kahola: (paraula en àrab).
 1062. Ilham: El teu cosina.
 1063. Mestra: (paraula inaudible) ara. La (... Xafi) és la teva... (paraula en àrab) en àrab.
 1064. Addelazis: (paraula en àrab).
 1065. Mestra: I en català és la teva...
 1066. Addelazis: Cosina.
 1067. Mestra: I en àrab és la teva...
 1068. Kahola: (paraula en àrab) (*repetint-ne*).

En esta secuencia la maestra es quien pregunta recurrentemente a la alumna cómo se dicen ciertos términos del vocabulario en su lengua familiar, el árabe (1054). Y cuando la alumna le responde, a continuación la maestra se esfuerza por decir esas palabras en árabe correctamente.

Si seguimos la transcripción en la línea 1063, podemos advertir cómo la maestra contextualiza una palabra de la lengua familiar en un enunciado en la lengua de la escuela. La maestra coloca una palabra previamente expresada en árabe en el marco de una oración en catalán diciendo (1063):

“(paraula en àrab) ara. La (... Xafi) és la teva... (paraula en àrab) en àrab.”

De este modo una vez negociada la pronunciación y el significado de la palabra en árabe, la maestra reintroduce esa palabra en el marco específico de referencia que estaban compartiendo previamente. Después la maestra aporta dos enunciados de traducción y re-traducción para explicitar la correspondencia entre lo dicho en una lengua y en la otra:

- 1064 Addelazis: (paraula en àrab).
 1065 Mestra: I en català és la teva...
 1066 Addelazis: Cosina.
 1067 Mestra: I en àrab és la teva...
 1068 Kahola: (paraula en àrab) (*repetint-ne*).

Podemos decir en relación con esta estrategia discursiva que cuando la maestra utiliza, enfatiza y pone en relación la lengua del hogar con la actividad en el segmento de conversación está procurando crear nuevo conocimiento lingüístico (el relativo a la actividad didáctica en curso) apoyándose en el conocimiento lingüístico y social previo que los alumnos aportan.

En otras ocasiones la estrategia de contextualizar la lengua familiar en las actividades responde a una función evocadora del marco social de referencia. Esto es lo que sucede en los segmentos de juego. En estas situaciones la maestra pide a los alumnos hacer presente la lengua familiar no tanto para negociar el significado de las palabras, sino buscando vivificar lo máximo posible las referencias compartidas en la tarea. Por ejemplo, cuando ella pregunta el nombre de un familiar, o una cierta palabra en la lengua familiar que pueden estar presentes en el material del juego. En tal caso las referencias a la lengua familiar son puntuales y no se desarrollan extensamente, a diferencia del segmento de conversación. Más bien, lo que parece suceder es que la maestra hace presente la lengua familiar para evocar de los contextos extraescolares significativos para los alumnos. En tales casos la

presencia de referencias a la lengua familiar está mucho más relacionada con hacer presente el marco social de referencia de los alumnos y no tanto con establecer relaciones entre los diferentes reportorios lingüísticos que los alumnos poseen.

E 20 Enunciados de invitación a las tareas.

Esta estrategia se refiere a la formas del habla mediante las cuales la maestra anuncia, propone e introduce una nueva tarea. La estrategia de la maestra es preguntar si desean y si están interesados en hacer algo diferente que ella les va a proponer. Se trata de los enunciados mediante los que la maestra trata de generar interés y expectación en los alumnos. El efecto de estas formas de habla lleva a los participantes al contrato implícito de que desean hacer lo que van a hacer, lo cual equivale a que los alumnos participen activamente en la escucha y hagan aportaciones en respuesta a las aportaciones subsiguientes de la maestra.

Esta es una estrategia de baja frecuencia, sólo 3 veces en la secuencia didáctica. Los enunciados de invitación a las tareas siempre aparecen en el inicio de las tareas, concretamente, en los segmentos de organización de la actividad.

Aunque es una estrategia infrecuente su presencia tiene un valor importante en el establecimiento de las pautas de la conversación en cada segmento que aparece. En el capítulo de formas de organización de la actividad conjunta, hemos mostrado cómo frecuentemente la pauta discursiva implica que son los alumnos los que crean, proponen y plantean preguntas. Para conseguir tal participación de los alumnos la invitación de la maestra juega un papel preponderante porque permite la organización de la actividad conjunta en términos de sugerencia y no como “por supuesta”. En esta situación, tras la invitación, los alumnos se colocan en un lugar de conversadores voluntarios y curiosos.

Un ejemplo de esta estrategia de invitación aparece en el segmento de organización de la actividad, previo al juego en la primera sesión.

Sesión 1, Segmento de organización de la actividad

628. Mestra: Ja les hem vist. Ara el que hauríem de fer és fer una mica de lectura, eh? I podríem llegir aquestes, les targetetes... Què us trobeu malament?
629. Kahola: Jo tinc mal a la panxa...
630. Mestra: Et fa mal la panxa?
631. Addelazis: Puc anar a beure?
632. Mestra: A tu també et fa mal a la panxa?
633. Addelazis: Sí (frase inaudible).
634. Mestra: Escolta, estic parlant amb nens de primer i segon de (frase inaudible) o amb nens de tercer i quart? Amb qui parlo?
635. Kahola: Amb nens de tercer i quart.
636. Mestra: Amb qui parlo? De tercer i quart. Els nens de tercer i quart no poden anar contínuament al lavabo, ai que no?
637. Kahola: No perquè es poden aguantar.
638. Mestra: S'han de poder aguantar (paraula inaudible)
639. Kahola: Jo els que, jo els que...-
640. Mestra: Mira, fem un joc i després vas a beure- i després (paraula inaudible), vale? A veure... No, no, no ho treguis d'això, deixa-ho aquí. No es (paraula inaudible) de

qualsevol manera. A veure, ara poseu-vos aquí al voltant. Gràcies Yewei. Poseu-vos aquí...

641. Kahola: Fila, filla...
642. Ilham: [(frase inaudible) Tanca?
643. Mestra: No, no tanquis, deixa-ho aixís.
644. (*Ara la mestra comença a mostra-lis una targeta*)
645. Kahola: Fila...
646. Mestra: No, no posa fila aquí. Diu...
647. Kahola: Filla.
648. Mestra: Filla.
649. Alumnes: Filla.
650. Mestra: Gràcies, aquesta no... gràcies. (.) Va, jo us ensenyo la targeta... Seus o no seus? Això. Jo ensenyo la targeta i vosaltres la llegiu. Però perquè pugui llegir tothom, eh? Hi haurà un ordre. Qui començarà a llegir?

Este extracto muestra el diálogo por el cual la maestra trata de introducir a los alumnos en una nueva tarea. Este proceso de invitación se articula en un proceso negociación y reconocimiento explícito de deseos e intenciones mutuas. La maestra indaga en si los alumnos están en disposición de interesarse por aquello que la maestra les va a presentar. Como se puede ver en la transcripción, esta invitación se desarrolla en dos movimientos. Por un lado, la maestra negocia la disposición de los alumnos, lo cual la maestra lo hace tratando de que los alumnos respondan y se comprometan con atender y participar:

- 634 Mestra: 'Escolta, estic parlant amb nens de primer i segon de (frase inaudible) o amb nens de tercer i quart? Amb qui parlo?'

Y por otro lado, el segundo movimiento, consiste en que la maestra articula su estrategia modificando sus enunciados a medida que avanza la negociación. Primeramente, ella hace una primera intervención de sugerencia, que pasa más tarde a ser propuesta y finalmente más tarde pasa a ser un hecho:

- "628. Mestra: Ja les hem vist. Ara el que hauríem de fer és fer una mica de lectura, eh? I podríem llegir aquestes, les targetetes... Què us trobeu malament? [...]
640. Mestra: Mira, fem un joc i després vas a beure i després (paraula inaudible), vale? A veure... [...]
650. Mestra: Gràcies, aquesta no... gràcies. (.) Va, jo us ensenyo la targeta... Seus o no seus? Això. Jo ensenyo la targeta i vosaltres la llegiu. Però per que pugui llegir tothom, eh? Hi haurà un ordre. Qui començarà a llegir?"

Como se aprecia en este ejemplo, la función de esta forma de hablar para introducir una nueva tarea posee finalmente el efecto de implicar a los alumnos como parte participante en la nueva tarea y atraer la atención de los alumnos hacia las propuestas, preguntas o instrucciones que la maestra a continuación irá planteando.

Tal como detallaremos en el siguiente capítulo, en este caso se evidencia que cuando los alumnos dejan de ser cooperadores activos en la tarea, los malentendidos se pueden multiplicar fácilmente. La estrategia de invitación a las tareas toma una función de cara al seguimiento mutuo porque la maestra trata de garantizar desde el inicio las mayores posibilidades de éxito posterior negociando con los alumnos una disposición consensuada de cooperación hacia la tarea.

E 21 Coenunciar con etiquetas escritas

Esta estrategia remite a la acción de la maestra y los alumnos de co-enunciar verbalmente los referentes o las palabras del vocabulario presentando etiquetas escritas. Se trata de una estrategia ritual en la clase del aula de acogida. Cada nuevo enunciado, un nuevo referente o una nueva palabra toman fácilmente un lugar escrito como forma de explicitar la importancia de este elemento del discurso en una determinada tarea. Este recurso semiótico de co-enunciar o de repetir un enunciado mediante una etiqueta escrita constituye uno de los marcadores más importantes del marco de referencia intralingüístico. De hecho la señal clave por la cual la maestra privilegia ciertas aportaciones o las establece como importantes –con los alumnos- es mediante el uso de las etiquetas con palabras escritas.

La co-enunciación con etiquetas escritas es una de las estrategias más frecuentes y más distribuida a lo largo de la unidad didáctica, aparece en 33 ocasiones en la secuencia didáctica del vocabulario. Toma diferentes formas dependiendo de la intención particular en la tarea, pero es siempre una forma de privilegiar ciertos elementos verbales mediante la presencia del escrito, que los recuerda, explicita o enfatiza en el curso del diálogo.

Esta estrategia se concentra en los segmentos instruccionales de: conversación, dramatización y juego. También está presente en los segmentos de repaso y comprobación de conocimiento. Por ejemplo, aparece inicialmente en el primer segmento de conversación, donde la maestra emplea esta estrategia para señalar a los alumnos que ciertas palabras son importantes y adquieren la condición de referentes privilegiados en su discurso:

Sesión 1, segmento 2, conversación.

(todos están mirando hacia las fotos en la pantalla del ordenador)

181. Mestra: No. No. Surten les seves filles i els seus fills(..) (*va passant imatges*) A veure que em sembla que aquí hi havia una foto...Ara... Aquesta és la meva germana (..) Aquesta és la meva germana. I aquesta(.) La seva filla gran que es diu Llibertat. A veure si trobo Llibertat (*buscant amb les targetes escrites que té a les mans encara*).
182. Ilham: (*cantant*) Llibertaad, [Llibertaad...]
183. Mestra: (*també cantant*) [Llibertaat... mireu! (.)] Ja he trobat la etiqueta de la Llibertat. Aquesta és la Llibertat (*presentant lis l'etiqueta escrita amb el nom*). I en José i la Maria (.) són aquests d'aquí. (*els hi col·loca davant les targetes escrites amb el nom d'aquestes dues persones*) La Llibertat, en Fahim. I em falta el nom de la meva germana. A veure si el trobo.
184. Ilham: (*parlant en àrab mirant la foto*)
185. Mestra: La meva germana es diu Aadela:: (*continua buscant una targeta amb aquest nom*)

Tal y como se puede apreciar en las aportaciones de la maestra (en las líneas 181,183,185), la maestra nombra ciertos personajes co-enunciándolos con tarjetas escritas. Los alumnos ante estos enunciados reconocen que estas palabras son foco de atención porque no es la primera referencia que la maestra hace a estos personajes en la conversación. En este caso la maestra mientras les habla sobre los personajes les anuncia la etiqueta escrita que se corresponde con el nombre escrito de cada uno de esos personajes:

183 “[Llibertaat... mireu! (.)] Ja he trobat la etiqueta de la Llibertat. Aquesta és la Llibertat (*presentant lis l'etiqueta escrita amb el nom*). I en José i la Maria (.) són aquests d'aquí. (*els hi col·loca davant les targetes escrites d'aquests*) La Llibertat, en Fahim.”

Y la maestra sigue buscando y les vuelve a querer enunciar un nombre propio de los personajes que ven en la pantalla mediante una etiqueta escrita:

185 “La meva germana es diu Aadela:: (*continua buscant una targeta amb aquest nom*)”.

La presencia de las etiquetas escritas es esta ocasión es para los alumnos la primera marca en la secuencia didáctica que transforma la conversación sobre *las fotos de la familia de la maestra* en una conversación *de referentes y palabras del vocabulario que se asocian entre sí*. En las intervenciones previas, los alumnos y la maestra, para marcar o referirse a esos personajes empleaban la deixis frecuentemente mientras hacían aportaciones verbales sobre las fotos.

En cambio, cuando la maestra incorpora las etiquetas, ella hace presentes las etiquetas escritas dejando de *señalar* para *renombrar* presentando la etiqueta escrita. Después de que la maestra hace presentes en la conversación las etiquetas escritas los referentes ya no se señalan, se nombran. Como se ve más tarde en la evolución de ese segmento esta estrategia es la forma material a la que la maestra recurre para marcar el paso y el establecimiento del nuevo marco de referencia específico intralingüístico, dónde las palabras del vocabulario y ciertos referentes se vuelven el objeto de la atención conjunta. En este ejemplo la estrategia de co-enunciar con etiquetas escritas muestra como los materiales escritos en el curso de la conversación se convierten en artefactos por medio de los cuáles los participantes elaboran un marco específico intralingüístico.

Seguidamente, después de presentar las nuevas palabras y los referentes, la maestra continua empleando las etiquetas escritas como apoyo a su discurso. Pero entonces esta estrategia pasa a ser una forma de referir y reafirmar los significados negociados y acordados previamente entorno a las palabras del vocabulario. En el siguiente ejemplo la maestra hace preguntas para testar el conocimiento del vocabulario y cuando los alumnos responden, entonces la maestra co-enuncia con una etiqueta escrita refirmando la respuesta correcta del alumno que habla:

Sesión 1, comprobación de conocimiento

964. Mestra: No que els estic treient tots. I iiii, i si jo sóc la teva... Calleu, eh? Si jo sóc la teva filla, tu ets el meu...
965. Addelazis: Cosí.
966. Ilham: Fill.
967. Mestra: Jo sóc la teva filla, eiii...
968. Kahola: Jo ja ho sé.
969. Mestra: Tu què m'ets a mi? Tu ets el meu...
970. Addelazis: Pare.
971. Mestra: Ai, sí! On posa pare? (*fent referència a les targetes escrites que estan a la taula*)
972. Kahola: Pare, pare, pare... (*cercant en les targetes escrites*)
973. Addelazis: Pa pa pa pare... (*senyalant l'etiqueta escrita*)
974. Mestra: Eeeee. Sí.

En este caso, a diferencia del segmento de conversación previo, la presentación de la etiqueta escrita no responde a la intención de introducir indicios de un nuevo marco de referencia ni de llamar la atención sobre un elemento particular del discurso oral. Sino que aquí la maestra está buscando reafirmar y delimitar más estrechamente las relaciones entre las palabras del vocabulario y ciertos referentes que le sirven de ejemplo. Mediante la presentación de la etiqueta escrita ahora la maestra les propone una síntesis, una reafirmación o cierre del acuerdo realizado acerca de las relaciones semánticas entre las palabras referidas en la conversación. Ello se advierte entre las líneas 971 y 974 de la

transcripción, cuando la maestra les pregunta por la etiqueta escrita que se corresponde con la respuesta a su pregunta:

971. Mestra: Ai, sí! On posa pare? (*fent referència a les targetes escrites que estan a la taula*)

972. Kahola: Pare, pare, pare... (*cercant en les targetes escrites*)

973. Addelazis: Pa pa pa pare... (*senyalant l'etiqueta escrita*)

974. Mestra: Eeeee. Sí.

De este modo, la maestra y los alumnos consideran la etiqueta escrita de *pare* como conclusión del significado acordado previamente en la respuesta a la demanda que la maestra había formulado. En esta situación la maestra co-enuncia con la etiqueta escrita, pero no hace un indicio con ella, la etiqueta escrita ya no se presenta antes, sino que se hace presente marcando doblemente los elementos verbales que ya han sido acordados como importantes en los segmentos previos de la conversación y el juego.

En las sesiones posteriores de la secuencia didáctica la co-enunciación con etiquetas escritas continúa apareciendo en los segmentos de juego y dramatización. En estas situaciones la maestra co-enuncia con etiquetas escritas como parte de un proceso de construcción multimodal por el cuál se construye la dinámica de respuestas y preguntas en la tarea. Por ejemplo en la sesión 2, en el segmento del juego la maestra insiste en reclamar el escrito como repositorio de lo dicho, como forma de marcar doblemente lo que oralmente es marcado como importante:

Sesión 2, segmento de Juego



Ilustración 19 Sesión 2, segmento del juego, co-enunciación etiqueta escrita

394. Mestra: Molt bé. Va. Ara les giro, d'acord? Qui és l' (Abdel-Kader)? (*els hi presenta l'etiqueta escrita*)

395. Kahola: El meu pare.

396. Mestra: És el teu pare? Doncs posa'l a prop del teu pare (*mirant cap a les etiquetes que estan a sobre de la taula*). Aquí al voltant. Tu, tu, tu, tu, tu aquí (*senyalant amb el dit*).

397. Kahola: (*agafa l'etiqueta i la posa al costat de l'altre etiqueta*)

398. Mestra: Molt bé. I qui és l'(Abdel-Asis) ? (*presentant l' etiqueta escrita*) No, l'(Abdel-Hasis)?
399. Ilham: Ah!, el meu pare!
400. Mestra: És el teu pare? Posa'l aquí. A prop de pare. Molt bé. Posem aquí, aquí... (*al costat de les altres targetes escrites*)

La ilustración 19 se corresponde justamente con la secuencia del vídeo de la cual procede la transcripción anterior. Esta imagen nos ayuda a ilustrar como la maestra construye sistemáticamente el diálogo mediante la presencia de la lengua escrita, lo cual es un recurso para pensar y acordar conjuntamente el significado de las palabras que oralmente están negociando.

En este juego de enunciados, el diálogo abarca la acción y manipulación de escrito como parte del mismo diálogo. La maestra mediante los enunciados escritos insiste, dice y manifiesta lo que se negocia oralmente. Si un personaje se corresponde a la palabra-categoría *pare*, entonces la maestra co-enuncia las etiquetas relacionadas, repitiendo o enfatizando esta relación:

398. Mestra: Molt bé. I qui és l'(Abdel-Asis) ?
399. (*presentant l' etiqueta escrita*) No, l'(Abdel-Hasis)?
400. Ilham: Ah!, el meu pare!
401. Mestra: És el teu pare? Posa'l aquí. A prop de pare. Molt bé. Posem aquí, aquí... (*al costat de les altres targetes escrites*)

Al copresentar su discurso oral con las etiquetas escritas la maestra está empleando los artefactos escritos como forma de negociar el significado de las palabras. En este caso la atención no está puesta en la escritura, sino en emplear el escrito como un recurso externo que permite la reflexión conjunta sobre las relaciones entre ciertos referentes con las palabras del vocabulario.

En la secuencia descrita el hecho de que la maestra co-enuncie y relacione etiquetas escritas entre sí responde a una composición discursiva multimodal de mayor extensión, gracias a la cuál trata de establecer intersubjetividad con los alumnos acerca del significado de las palabras del vocabulario. Trataré de explicar este hecho seguidamente.

En el transcurso de este segmento de juego se evidencia que lo que la maestra hace al presentar las etiquetas escritas junto con el discurso oral es ir creando una metáfora o representación espacial de las relaciones semánticas que ponen en relación a los referentes que hay en las etiquetas escritas con las palabras del vocabulario, también recogidos en las etiquetas escritas.



Ilustración 20 Continuación del segmento de juego

En la ilustraciones 19 y 20 se puede ver como la maestra va colocando sobre la mesa de una determinada manera las etiquetas escritas que va enunciando, y en las transcripciones anteriores también podemos advertir cómo la maestra insiste a los alumnos marcándoles el lugar físico apropiado de colocación de cada etiqueta escrita que les presenta. Siguiendo este procedimiento la maestra está explícitamente sirviéndose de los artefactos escritos, sobre los que habla, disponiéndolos en una relación espacial particular. Así la maestra no sólo co-enuncia con el escrito al presentar una palabra, sino que emplea las etiquetas escritas para delimitar visualmente la red de significados entre las palabras y los referentes.

Creando este dibujo con las etiquetas, los alumnos llegan a percibir las etiquetas escritas (por la insistencia de la maestra) conformando una disposición física que *teje* el significado entre las palabras del vocabulario y los referentes. Por ejemplo, en esta situación si la maestra decía *pare*, y aparecía el nombre del padre de uno de los alumnos, entonces los alumnos debían colocar esa etiqueta junto a la etiqueta de *pare*. Así, tras varios turnos de etiquetado ellos conformaban una disposición de los materiales escritos que hacía ver esa palabra (por ejemplo *pare*) como una etiqueta escrita particular que recogía los casos concretos de los nombres propios de los padres de los alumnos.

Las etiquetas escritas una vez se habían hecho presentes y se relacionaban verbalmente con las palabras del vocabulario eran colocadas junto a estas palabras categorías (*pare, mare, germana, germa...*). El resultado y el proceso era que los alumnos por la mediación de la maestra *veían* las palabras relacionadas. Debido a esa construcción de la disposición física de las palabras escritas finalmente las palabras del vocabulario de la unidad didáctica se convertían en el paraguas que recogía las *otras* etiquetas escritas, las cuáles correspondían a los referentes de sus familias.

Esta descripción sobre el recurso de la co-enunciación con etiquetas escritas permite decir que el escrito constituye un recurso en la negociación de la lengua oral. También nos permite poner de relieve cómo el uso de este recurso responde a diferentes funciones a lo largo de la secuencia didáctica. De tal forma que en los primeros segmentos de la unidad didáctica la co-enunciación con etiquetas escritas responde a ayudar a que los

alumnos concuerden y reconozcan el vocabulario de la familia como los elementos verbales que configuran un nuevo marco específico de referencia. En cambio, en las tareas subsiguientes la co-enunciación con etiquetas escritas es empleada para la negociación y la delimitación del significado de las palabras del vocabulario. Este hecho nos muestra las diferentes funciones a las que pueden servir los materiales escritos dependiendo de las tareas y fases de una misma unidad didáctica de enseñanza de la lengua.

E 22 Respuesta incorrecta

Esta estrategia consiste en que la maestra propone una respuesta “no correcta” como clave-ejemplo para ayudar a que los alumnos respondan correctamente. Estos enunciados son aportados por la maestra, sin previa demanda por parte de los alumnos, y generalmente siguen a una pregunta formulada a los alumnos, a la cual la maestra no ha obtenido una respuesta cercana a la esperada.

La respuesta incorrecta es una estrategia discursiva infrecuente. Tan sólo se identifica 4 veces en la secuencia didáctica del vocabulario. Los segmentos donde aparece son el juego y la dramatización.

El siguiente extracto, en el segmento de dramatización, nos puede servir para ver el funcionamiento de este tipo de enunciados aportados por la maestra. La pauta de la dramatización es que los alumnos deben saludar a los otros actuando como uno de los miembros de una familia imaginaria. El alumno comienza pero no logra identificar quién es quién y no sabe cómo seguir hablando en la dramatización. Entonces la maestra le pregunta al alumno:

Sesión 3 , Dramatización

740. Mestra: (*es posa un dit al nas, simbolitzant silenci per els altres*) Escolta, calleu.- HOOLA!
(*li fa un senyal amb la mà perquè parli*)
741. Abdelaziz: Hola! Hola...(.)
742. (Abdelaziz no sap com continuar)
743. Mestra: (*dirigint-se a Abdelaziz*) Què m'ets tu a mi? (*agafant-li el paperet que te a la mà amb el dibuix de la família*)
744. Kahola: Fill, fill.
745. Mestra: (*dirigint-se a Abdelaziz*) Què m'ets? (*li mostra el dibuix*)
746. Abdelaziz: La filla.
747. Mestra: Sóc una fi?, sóc una, una? (*li mostra el dibuix*)
748. Abdelaziz: La Anna.
749. Mestra: Sóc una nena? (*fent veu de no això no es possible*) (*li continua mostrant el dibuix assenyalant l'Abel*)
750. Kahola: Fill.
751. Abdelaziz: Hola, fill!
752. Mestra: Hola, papa! (riu)

En este caso, la maestra ante las aportaciones incorrectas del alumno responde intentando que modifique su respuesta. La maestra primero le hace una pregunta clave y llama su atención sobre el material: “Què m'ets tu a mi? (*agafant-li el paperet que te a la mà amb el dibuix de la família*)”. El alumno no sabe. Y opta por hacer caso de la aportación de una de sus compañeras, pero ésta hace una aportación errónea, lo cual no le ayuda para la respuesta. Entonces la maestra le ofrece ayuda para que encuentre la respuesta esperada

proponiéndole una serie de respuestas imposibles (747): “Soc una fi? soc una, soc una?”. Ante esa aportación en un primer momento, el alumno no comprende que le quiere decir la maestra. Entonces la maestra le vuelve nuevamente a proponer una respuesta incorrecta marcándola como no posible con la entonación de la voz y haciéndola más explícita (749): “Soc una nena?” Estos enunciados son un procedimiento para negociar y eliminar las respuestas no posibles.

Otro ejemplo del ofrecimiento de una respuesta incorrecta -como forma de mostrar disconformidad a la vez que ayudar a construir la respuesta- se produce en el segmento del juego. En esta situación la maestra les pide a los alumnos que expresen quienes son ciertos miembros de sus familias que ella está presentando:

Sesión 2 , Juego

436. Mestra: Ah, és el teu germà. Doncs posa'l allà. I en Mohamed que li diuen Moha?
437. Abdelaziz: Meu.
438. Mestra: Meu què? El teu pare?
439. Abdelaziz: No, el meu germà.

En este caso, la maestra pide que el alumno aclare el contenido de su aportación. Para ello la maestra le presenta una respuesta no correcta como clave: “*el teu pare?*”, la cual tanto el alumno como la maestra consideran como una respuesta imposible a esa respuesta. El efecto es doble, al proporcionar esta propuesta de respuesta incorrecta la maestra también le está ofreciendo un ejemplo de cómo responder a su pregunta, aunque marcando que ese contenido –como ambos saben- es imposible. Entonces el alumno recoge esa referencia y reformula su enunciado diciendo: “No, el meu germa” .

La estrategia de proponer una respuesta incorrecta es empleada en esta situación para ayudar al alumno tanto a delimitar y como formular la respuesta apropiada. Al decir propuestas de respuestas “no correctas” como: “El teu pare?” o “Sóc una fi?” (del ejemplo anterior) se crean nuevas oportunidades para el alumno para crear una respuesta adecuada. Porque cuando la maestra muestra respuestas no correctas está además dando dos pasos: acordar con los alumnos cuál seguro no es la respuesta a la vez que ofrece un ejemplo de cuál es la forma de respuesta esperable.

E 23 Referencia a la ortografía de las palabras

Esta estrategia discursiva se refiere a los enunciados mediante los que la maestra y los alumnos llaman la atención y comentan la ortografía de ciertas palabras. Estas referencias a la ortografía representan micro diálogos que se intercalan en el curso de la conversación dentro de los diferentes segmentos instruccionales.

Podemos decir que esta es una estrategia infrecuente, que sólo aparece en unas 4 ocasiones en la secuencia didáctica. Se hace presente en los segmentos de: juego, dramatización, y repaso.

Si bien esta estrategia discursiva no tiene una gran presencia en esta secuencia didáctica del vocabulario, hemos querido incorporarla porque pertenece al conjunto de aquellas estrategias discursivas que la maestra intercala con la intención de sensibilizar a los alumnos entorno al funcionamiento y las formas de la lengua de la escuela.

A continuación examinamos un ejemplo en el que a partir de la respuesta de un alumno sobre una palabra del vocabulario se crea una discusión entorno a la ortografía de una palabra referida verbalmente:

Sesión 4, segmento de Repaso

70. Mestra: Tu, tu, tu! Què li és?
71. Abdelaziz: Parre. (*pronunciant la “e”*)
72. Mestra: Li és [pare.
73. Ilham: [Pare. (*pronunciant la “e” oberta*)
74. Ilham: Pare. que pare:: (*pronunciant la “e” oberta*) (*corregint el seu company*)
75. Mestra: (s'arronsa d'espatlles)
76. Ilham: És igual, eh?
77. Mestra: [Es diu, es diu pare. (*marcant la “e” oberta*)
78. Kahola: Pare és para? (*aixeca la mà en senyal de parar*)*
79. Mestra: També vol dir para, para.
80. Kahola: Sí.
81. Mestra: Però para, para, s'escriu amb una (.) A, aquí al final. Per tant, quan escriviu pare de papa, no li poseu una A, li posarem una (.)?
82. Abdelaziz: E.
83. Mestra: Una E. (.)
84. Ilham: [Pare.
85. Mestra: [I a la mare, què li posarem: a o e?
86. Abdelaziz: E.
87. Mestra: E? Ee, Ee. (*concloent*)
88. Abdelaziz: Mare (*pronunciant la “e” oberta*)

Previamente, la conversación giraba entorno a la palabras del vocabulario, y como se muestra en esta transcripción, esa conversación se interrumpe para hacer una diálogo entorno a la pronunciación y la ortografía de una palabra. Ello surge a partir del enunciado de una alumna que trata de corregir a su compañero: “Pare. que pare:: (*pronunciant la “e”*)”. La maestra media en el desacuerdo entre los alumnos abriendo una secuencia para clarificar la pronunciación y la ortografía de esa palabra.

En esa secuencia la maestra primero conduce al grupo negociar sobre la pronunciación, y después comienza a hablar sobre la ortografía argumentando acerca de las diferencias entre: “*para*” y “*pare*”. Al hablar sobre estas diferencias utiliza la referencia a la ortografía como clave que ayuda a identificar el significado: “Però para, para, s'escriu amb una (.) A, aquí al final. Per tant, quan escriviu pare de papa, no li poseu una A, li posarem una (.)” A continuación los alumnos le muestran su conformidad. Y entonces la maestra trata de ampliar esta reflexión a la ortografía de otras palabras del vocabulario que están presentes en la secuencia didáctica: “[I a la mare, què li posarem: a o e?”

En esta ocasión la maestra aprovecha los conflictos en el uso de la lengua y a partir de ellos crea nuevos conflictos para hacer que los alumnos re-conozcan de otra forma las palabras del vocabulario. En este caso la maestra aprovecha las dudas de las alumnas para negociar explícitamente la relación arbitraria y convencional entre la ortografía, la pronunciación y el significado de las palabras del vocabulario de la lección.

Tal y como seguiremos viendo en las próximas páginas, a lo largo de la secuencia didáctica se producen diferentes estrategias mediante las cuales se crean o se explicitan conflictos entorno a las formas y los usos de la lengua. En este sentido, la estrategia de hacer referencias a la ortografía se integra dentro del conjunto de las estrategias mediante

las cuales la maestra sensibiliza a los alumnos y los acerca a las particularidades de la lengua escrita partiendo de la lengua oral, y viceversa, reflexiona sobre la lengua oral empleando referencias al escrito, como son las referencias ortográficas.

E 24 Enunciar a coro

Esta estrategia consiste en una repetición ritual de enunciados previos haciendo resonar ciertas palabras marcadas como más importantes. Generalmente son los alumnos quienes lo hacen, repitiendo lo que la maestra dice, pero en ocasiones también lo hace la maestra repitiendo partes de los enunciados de los alumnos.

Los alumnos y la maestra emplean la enunciación a coro para manifestarse un mutuo seguimiento así como el acuerdo en la consideración de ciertas palabras como *palabras importantes*. Estos enunciados se caracterizan por una prosodia particular, se yuxtaponen al habla de la maestra, repitiendo lo que lo que la otra parte dice en una voz más tenue.

La estrategia enunciar a coro tiene una frecuencia moderada en la secuencia didáctica del vocabulario. Se identifican un total de unas 16 referencias. Estas referencias se concentran fundamentalmente con el primer segmento de repaso, en la primera sesión de la secuencia didáctica.

A fin de ilustrar esta estrategia, presentamos una secuencia del segmento de repaso donde se da esta forma de habla. En este episodio los alumnos y la maestra estaban resumiendo como cierre a un segmento previo de conversación. Entonces la maestra comienza a repasar enunciando ciertas palabras y nombres propios en relación con los materiales escritos, marcándolos como *lo importante*. A continuación, a cada enunciado de la maestra los alumnos responden repitiendo esas palabras como en forma de antifona:

508. Mestra: I ja hem tornat al començament.
509. Ilham: Ja està, no hi ha més fotos?
510. Mestra: Aquesta és la meva...[mama
511. Kahola: [Mare...
512. Ilham:Mare!
513. Mestra: Aquesta és la meva... germana Adela...
514. Alumnes: [Germana!
515. Mestra: La meva mare Susi, la meva germana Adela...
516. Alumnes: [Adela!
517. Mestra: Aquesta és la meva cunyada.
518. Ilham: Maria.
519. Mestra: La Maria. Aquestes són les seves filles. La Neus, [la Marina i la Clara...
520. Alumnes: [La Neus, la Marina i la Clara
521. Mestra: Aquest és el meu cunyat. El germà del meu home...Que es diu en... Enric.
522. Kahola: Enric.

Después de este segmento de repaso, el recurso de enunciar a coro re-aparece en otros segmentos. En tales ocasiones esta forma de enunciar no forma parte de una secuencia continuada de enunciados, sino que se corresponde con un tipo de enunciación mediante la cual la maestra y los alumnos acuerdan explícitamente que una palabra es importante, ratificando así lo dicho. Esto por ejemplo sucede cuando un alumno realiza una aportación

correcta a un apregunta y la maestra enuncia a coro ratificando esa respuesta con el alumno.

En resumen, podemos decir que cuando los participantes hacen enunciados a coro se reconocen de manera explícita que consideran –mutuamente- ciertas palabras como términos privilegiados en la conversación.

E 25 Referencia metadiscursiva

Esta estrategia discursiva consiste en enunciados por los que la maestra habla acerca de su propia habla, señalizando que su discurso es un tipo particular de habla diferente de formas previas del habla que pueden haber sido utilizadas en otras tareas. Esta estrategia también consiste en que la enseñante propone enunciados en que declara y comenta las características de la forma en que está utilizando el lenguaje en un momento dado.

Esta forma de habla se corresponde con lo que algunos autores, dentro de los estudios de la pragmática, describen como el lenguaje reflexivo, aquellas formas del habla mediante las cuales hablamos acerca nuestra habla. Mediante estas prácticas discursivas enriquecemos nuestro discurso haciendo reportes acerca del discurso que producimos. Estas formas son diversas, y pueden responder a funciones diversas.

Tal y como muestra Lemke (1990), podemos hablar de la propia estructura de nuestro discurso, o de cómo el tema se relaciona con la estructura de nuestro discurso. O también, como nos interesa aquí, podemos hacer referencias meta-discursivas señalando que nuestro discurso adquiere valor en una situación particular o que se corresponde con un modo o registro particular de habla, lo cual se puede reconocer como referencias meta-pragmáticas (Lucy , 1993). En cualquiera de estos casos, la condición de estos enunciados es que pueden identificarse como *habla sobre el habla* que alguien realiza en la actividad conjunta.

En nuestro corpus, la referencia meta-discursiva es una estrategia frecuente, aparece en 29 ocasiones a lo largo de la secuencia didáctica. Su aparición se distribuye entre diferentes tipos segmentos como: comprobación de conocimiento, repaso, organización de la actividad, dramatización y juego. Presenta mayor recurrencia en los segmentos de dramatización, y los repasos asociados a la dramatización.

En el siguiente ejemplo, la maestra está presentando la actividad de dramatización para los alumnos. En esta secuencia del diálogo la maestra mediante sus enunciados va marcando a los alumnos que ella a continuación va a hablar de una forma diferente, redefiniendo así discursivamente la situación:



Ilustración 21. Sesión 3, Segmento de organización de la actividad. Estrategia referencia metadiscursiva.

Sesión 3, segmento de organización de la actividad

444. Mestra: Voleu mirar-me, [sisplau? (...)] (*sosté un paper amb el dibuix de la família entre les mans*)
445. Kahola: [4 avis i àvies. (*continuant amb ho que deient abans*)
446. Mestra: Jo ara (.), ara vaig a fer d'Anna (*assenyala un dibuix del paper*) Ara no sóc la Bea, no. (*estossega una estona*) Sóc l'Anna (.) molt constipada. (*estossega*) I no hi sóc aquí (.), me'n vaig i entro. (*fent un canvi en la veu com si fos una nena*) I us presento la meva família (*assenyala el paper*).

La maestra presenta la actividad de la dramatización colocándose ella misma como modelo para que los niños vean como ella *emplea el vocabulario para presentar una familia hipotética*. Para ello, la maestra indica explícitamente que su discurso posterior va a ser otra forma de habla, ella lo hace cuando declara : “ Jo ara (.), ara vaig a fer d'Anna (*assenyala un dibuix del paper*) Ara no sóc la Bea, no. (*estossega una estona*) Sóc l'Anna (.)”

La maestra continua aportando más marcas sobre el cambio discursivo que va a realizar. Para promover que los alumnos comprendan el cambio en su habla, la maestra relaciona el cambio en el discurso con un cambio en la escenografía, diciéndoles : “I no hi sóc aquí (.), me'n vaig i entro.” Así ella les reafirma que cuando vuelva *será otra escena* y hablará de otra forma. Entonces la maestra concluye remarcando nuevamente el cambio en su discurso futuro: “I us presento la meva família (*assenyala el paper*).” Así sintetiza en que va a consistir seguidamente su discurso.

La cadena anterior de enunciados conforma un proceso de negociación mediante la cual la maestra delimita con los alumnos que su discurso cambia. Ello es así porque los enunciados de la maestra ofrecen marcas meta-pragmáticas, redefiniendo “quién habla” (cuando marca que *habla l' Anna y no la maestra*), la situación en la que habla y la forma en la que va a hablar (cuando señala que *l'Anna va a presentar a su familia* que está representada en

el dibujo que les muestra, y cuando marca mediante la deixis y el habla su cambio de escenario).

Tal y como recoge la transcripción y la ilustración 21, los enunciados mediante los cuales la maestra hace referencias meta-discursivas van acompañados de co-enunciación visual de los materiales escritos, cambios en la prosodia y parodia del habla. La conjunción de estos elementos con la referencia meta-discursiva verbalmente expresada permiten que los alumnos den sentido a la actividad discursiva posterior de la maestra.

Además de en los segmentos relacionados con la dramatización, la referencia meta-discursiva también es empleada por la maestra en otros segmentos de la secuencia del vocabulario. Un ejemplo se puede encontrar en el penúltimo segmento de juego de la secuencia didáctica. En esta situación los alumnos con la ayuda de la maestra tratan de hacer corresponder frases escritas con ciertos personajes de la “familia de l’Abel”, una familia imaginaria que la maestra les presenta en esta lección:

Sesión 4, segmento de Juego

- 431. Mestra: Qui és que no té targeta, encara?
- 432. Kahola: La tieta-(.) de l’Abel.
- 433. Mestra: L’Abel no en té, perquè l’Abel és el que parla (*fa un gest amb les mans expressant que això es pre-suposat*), eh:?. Sí o no? (.)
- 434. Kahola: Jo parlo i no tinc res? (*referint-se a l’actuació que havien fet abans*)
- 435. Mestra: No, de fet, la que parla és la senyo. Que us està fent aquestes preguntes, està fent aquestes frases...
- 436. Ilham: Jo! (*demanant el seu torn de paraula*)
- 437. Mestra:...A veure qui les sap...

Me permito describir paso a paso esta secuencia para dar cuenta del conflicto que aparece entre cómo las alumnas aprecian la actividad discursiva y cómo la maestra considera y delimita las características de esa actividad discursiva en este extracto del diálogo.

En la línea 433 la maestra refiere por qué ciertos personajes no tienen tarjeta en este juego, para ello utiliza el conocimiento procedente de las tareas previas de la dramatización y lo aporta como argumento :

- 433. Mestra: L’Abel no en té, perquè l’Abel és el que parla (*fa un gest amb les mans expressant que això es pre-suposat*), eh:?. Sí o no? (.)

De este modo la enseñante invita a los alumnos a identificarse con un cierto enunciador: “el Abel es que el que habla”. La maestra en esta aportación pretende hacer que los alumnos se identifiquen con el personaje que describe su familia, ella quiere (sin marcarlo explícitamente) que los alumnos vean en las frases que leen enunciados que ellos podrían escribir o decir para describir su propia familia. Sin embargo, para los alumnos no es clara esta relación que la maestra trata de naturalizar. Por ello cuando la maestra pregunta buscando la conformidad del grupo se encuentra con la pregunta de una alumna que muestra su conflicto en relación a la afirmación de la maestra:

- 434. Kahola: Jo parlo i no tinc res? (*fent referència als personatges que han interpretat abans en la dramatització*)

La alumna estaba interpretando que la maestra quería decir que estos enunciados se correspondían con lo que *dicen* los personajes de la familia del Abel cuando se hablan *entre ellos*, pensando en lo que había hecho antes en la tarea de dramatización, cuando ellos habían interpretado como hablarían eso personajes. De este modo, la alumna hacía esta aportación basándose justamente en *cómo hablaban* en las tareas previas de dramatización.

Pero la maestra cuando dice: “perquè l’Abel és el que parla” no se està refiriendo a la actividad de dramatización (a diferencia de cómo ha interpretado l’alumna), sino que la intención de la maestra es hacer que los alumnos imaginen el enunciador que podría estar detrás de las etiquetas escritas, “el alguien” que podría decir esas cosas que están allí escritas.

Ante esta situación, la maestra aborda este conflicto mediante una referencia metadiscursiva que le sirve para re-definir discursivamente la situación. La maestra entonces declara que en esta tarea están usando el lenguaje de otra manera y que ya no son *exactamente* los personajes los que hablan, sino quién *habla* es una tercera persona que habla acerca de esos personajes:

- 431. Mestra: No, de fet, la que parla és la senyo. Que us està fent aquestes preguntes, està fent aquestes frases...
- 432. Ilham: Jo!
- 433. Mestra:...().A veure qui les sap...

La tercera persona que *habla* en los enunciados es marcada por la maestra al decir: “No, de fet, la que parla és la senyo”. Y a continuación extiende una explicación sobre qué significa esa forma de hablar en esta tarea: “Que us està fent aquestes preguntes, està fent aquestes frases...[...] a veure qui les sap...”

En este caso la referencia metadiscursiva constituye aquí un recurso para hacer que los alumnos tomen cierta consciencia de cómo *se habla cuando se escribe*. Por eso, la maestra habla sobre cómo se habla y quién habla, llamando la atención sobre quién podría ser el enunciador de las etiquetas escritas con las que están jugando.

Esta secuencia de enunciados sirve para que el grupo comparta una cierta continuidad entre las formas de hablar y escribir. Para los alumnos, mediante las referencias de la maestra, se hace más visible que existe un cierto contraste a la vez que una cierta continuidad entre las formas del habla empleadas en la secuencia didáctica. Así los alumnos partiendo de lo dado (*las tareas de dramatización*) se familiarizan y comienzan a diferenciar una nueva manera de hablar que se parece más a como se escribe.

La actuación de la maestra en esta ocasión muestra cómo en el intento de llevar a los alumnos hacia el escrito existe una tensión entre la perspectiva de los alumnos frente al lenguaje escrito y oral, y la perspectiva que la maestra pretende que los alumnos adopten. De hecho, la maestra en el punto de la conversación que hemos mostrado sólo consigue su intención parcialmente. La maestra no consigue que los alumnos vean su primera intención, es decir, que se identifiquen así mismos como posibles enunciadores de las frases escritas. En ese momento lo que consigue es el paso previo, es decir, que los alumnos identifiquen que existe una discontinuidad en la forma de utilizar el lenguaje escrito y oral en esta tarea por comparación a las tareas anteriores.

E 26 Ayuda al uso apropiado de la lengua de la escuela

La ayuda al uso apropiado de la lengua de la escuela se corresponde con enunciados mediante los cuales la maestra y los alumnos negocian las producciones verbales de los alumnos. Son enunciados en que la maestra hace una aportación para delimitar cómo se debe decir una palabra o una frase en catalán; también sucede, cuando la maestra señala cómo es mejor construir ciertos enunciados o emplear ciertas palabras para un determinado contexto o con una determinada intención particular. En este caso, es la maestra es quién activamente interrumpe la conversación en curso con el objetivo de reelaborar y mejorar las producciones verbales de los alumnos.

Este es un tipo de estrategia moderadamente frecuente, aparece en 14 ocasiones en la secuencia didáctica. Esta estrategia se hace presente en varios tipos de segmentos como: conversación, organización de la actividad, comprobación de conocimiento, juego, dramatización y preparación de la tarea. Su aparición se relaciona a menudo con correcciones o mejoras sobre el uso del vocabulario de la familia. Pero también aparece sin relación a los objetivos de enseñanza del vocabulario, cuando en el curso de la actividad la maestra aprovecha ciertas producciones de los alumnos con el objetivo de que los alumnos usen la lengua de la escuela de una forma lo más convencional posible.

En función de a que objeto lingüístico se dirijan las ayudas proporcionadas por la maestra podemos identificar diferentes tipos de ayuda al uso apropiado de la lengua de la escuela:

Ayudas discretas a la corrección del habla

Se trata de enunciados por los que la maestra responde a la aportación de un alumno pidiéndole reformule o cambie lo dicho anteriormente. La extensión de estas ayudas suele ser breve. Como por ejemplo en el siguiente extracto donde la maestra interrumpe el diálogo para corregir la aportación de una alumna:

Sesión 2, segmento de juego

- 267. Mestra: Qui és?
- 268. Ilham: És el meu mare.
- 269. Mestra: El meu mare no. És...
- 270. Ilham: La meva mare.
- 271. Mestra: La meva mare, el meu pare. La teva mare, el teu pare. I com ho dius tu?
- 272. Ilham: La meva mare.
- 273. Mestra: I el...?
- 274. Ilham: El meu pare.

Los enunciados de la maestra fundamentalmente consisten en marcar y señalar a la niña que su producción no es correcta, en la línea 269. La alumna responde a ello rectificando su aportación previa. Y la maestra a continuación extiende su ayuda en el enunciado 271: “La meva mare, el meu pare. La teva mare, el teu pare. I com ho dius tu?”, enfatizándole así la regla de concordancia en género y número entre los posesivos y las palabras a las que estos se refieren.

Ayudas para enriquecer y delimitar el uso de nuevo léxico.

Otra forma de ayuda al uso apropiado de la lengua se da cuando la maestra trata de mejorar y enriquecer el léxico y el uso de este léxico con los alumnos. Esta ayuda también se produce en el curso de la conversación instruccional. Estas ayudas son más extensas y requieren una negociación entre qué palabras son más adecuadas utilizar y cuándo utilizarlas. Este parece un proceso más argumentativo en dónde la maestra aporta y pide argumentos acerca de cómo y dónde utilizar ciertas palabras:

Sesión 1, segmento 1 de conversación

228. Kahola: I un altre noia i dos noies...(assenyala en la nova foto)
229. Mestra: A veure quina noia? (en to de estranyesa)
230. Kahola: Aquesta. (assenyala a la foto)
231. Mestra: Aquest és una noia?
232. Ilham: Un noi!
233. Mestra: Aquest és una noia?
234. Ilham: No, el teu mare.
235. Mestra: És la meva mare, la meva.... I no és una noia. Com li direm a la meva mare, que no és noia. Què li diguem d'ella?
236. Kahola: Ee, la mare.
237. Mestra: Sí. Però si no és una noia i ja és gran no li diguem noia. Què li diguem? Se-
(.)
238. Kahola: Se-...
239. Mestra: Se-nyo...
240. Kahola: Senyora.
241. Mestra: Senyora.

En el diàlogo anterior la maestra aprovecha la aportación de una alumna (línea 228) para incorporar y discutir el uso de cierto léxico. La alumna estaba describiendo ciertos personajes en los materiales con palabras comunes como: “una altre noia i dos noies...” . La maestra, al escuchar como la alumna en su enunciado utiliza ese vocabulario, el cual no se corresponde con lo convencional en esa situación , la maestra pregunta a la alumna extrañada por el uso de esas palabras. La maestra a continuación sostiene con insistencia su extrañeza por la aportación de la alumna (229): “A veure quina noia? (en to de estranyesa) / Aquest és una noia?/ Aquest és una noia?”.

Ante la insistencia reiterada de la maestra, los alumnos creen que la maestra quiere un aportación temática. Entonces una alumna le propone un enunciado temático, tratando de decir algo relacionado con lo que estaban hablando previamente (234): “No, el teu mare”. Ante este desencuentro, la maestra responde explicando su respuesta, y corrigiendo las aportaciones de las dos alumnas:

- 235.És la meva mare, la meva.... I no és una noia. Com li direm a la meva mare, que no és noia. Què li diguem de ella?

En esta aportación más extensa que las anteriores la maestra está declarando su disconformidad porque Kahola ha utilizado la palabra noia para describir una mujer mayor, y lo que ella pretende es que los alumnos empleen la palabra “senyora”, la cual, en un sentido convencional, resulta una palabra más precisa y apropiada para describir esos personajes. Por esto, la maestra, continua contra argumentando sobre la conveniencia del uso de una determinada palabra en el lugar de la otra (337): “Sí. Però si no és una noia i ja

és gran no li diguem noia. Què li diguem? Se-.)” Ofreciéndoles finalmente como clave la primera sílaba de la palabra, construyendo con ellos la palabra *apropiada* para describir esa persona.

Ayudas a ajustar la expresión de las producciones lingüísticas de los niños a las intenciones instruccionales

La maestra también ofrece ayudas al uso apropiado de la lengua haciendo aportaciones específicamente destinadas a ajustar los enunciados de los alumnos a la conversación en la tarea que realizan. Este tipo de ayuda consiste en que la maestra ayuda a los alumnos a construir enunciados más complejos o variaciones de ciertos enunciados que los alumnos ofrecen en la conversación.

En el siguiente ejemplo la maestra trata de mejorar las aportaciones de un alumno mientras el alumno responde a propósito de unas etiquetas de los miembros de su familia:

Sesión 2 , segmento de juego

- 254. Mestra: Dignes, un altre germà.
- 255. Abdelaziz: Un altre germà.
- 256. Mestra: És un dels meus germans. (*indicant li com ho hauria de dir millor*)
- 257. I la (Hafsa Xafi)? La (Hafsa Xafi) qui és?
- 258. Abdelaziz: La meva germana.
- 259. Mestra: És una de les meves germanes. (*fent eco de l'enunciat previ*)
- 260. Abdelaziz: És una de les meves [germanes.
- 261. Mestra: [De les meves germanes.

En esta situación las aportaciones del alumno son correctas, en sus enunciados de respuesta no hay errores en la construcción sintáctica ni en la pronunciación. Sin embargo, la maestra está tratando de mostrar al alumno que para describir esas etiquetas, si quiere ser mejor comprendido por los otros, debería emplear de un modo más preciso el lenguaje. Por ello la maestra le hace una propuesta de reformulación de su enunciado: “És un dels meus germans (*indicant li com ho hauria de dir millor*)”.

Y cuando la maestra le hace una nueva pregunta aparece el desencuentro. El alumno a responde a la pregunta de la maestra haciendo un enunciado más extenso: “La meva germana” (línea 258), el alumno hace este enunciado porque él cree que la maestra le está reclamando una respuesta más extensa. Entonces la maestra responde a esta segunda aportación re-insistiendo nuevamente en la misma variación del enunciado anterior (línea 259): “És una de les meves germanes. (*fent eco de l'enunciat previ*)” El alumno repite la aportación de la maestra mostrándole a la maestra que puede decir lo que ella espera. Como cierre, la maestra repite el enunciado del alumno haciendo un enunciado a coro que concluye y marca que es importante lo dicho.

La maestra de este modo esta modelando el uso del lenguaje y mostrando a los alumnos como determinados enunciados son más convenientes para dar cuenta de un determinado significado. Este juego de reelaboración y contra argumentación sobre la forma y el uso de la lengua permite establecer con el grupo como es más apropiado expresar verbalmente una intención comunicativa en una situación particular.

Esto no quiere decir que cuando la maestra responde corrigiendo al alumno ella trabaje desde la intención comunicativa que el alumno manifiesta en un primer momento. De hecho, lo que ella pretende es reelaborar esa intención comunicativa (quiere que el alumno use el lenguaje de otra forma más apropiada para significar mejor con los otros). Por medio de la reiteración en sus enunciados, la maestra trata de mostrar al alumno que él requiere variar su enunciado para ser más preciso y claro con lo que dice en catalán. La reflexión sobre el enunciado que la maestra quiere suscitar en los alumnos es que si una persona tiene varios hermanos entonces debe decir que cierto personaje es “*uno de sus hermanos*”, y no sólo decir que ese personaje “*es su hermano*”.

Los tres ejemplos anteriores describen y ejemplifican que las ayudas que la maestra proporciona al uso de la lengua son ayudas diversas, que no consisten solamente en correcciones discretas del habla, sino que abarcan consideraciones más amplias sobre qué lenguaje emplear (léxico) y de qué modo (construcción de los enunciados). Este conjunto de estrategias fundamentalmente permite a la maestra establecer intersubjetividad con los alumnos en relación con las formas arbitrarias y los enunciados típicos en la lengua de la escuela. Por medio de estas ayudas los participantes (des)marcan acuerdos acerca de cómo funciona la lengua de la escuela y cómo debe ser utilizada con la intención de mostrar ciertos significados.

E 27 La lectura acompañada

Esta estrategia consiste en un conjunto de enunciados por medio de los cuales la maestra organiza y sostiene la lectura de los materiales escritos que se emplean en las tareas. Mediante estos enunciados la maestra ayuda a producir oralmente en la lengua de instrucción el texto escrito, así como también, ayuda a atribuir sentido a ese texto en el contexto de actividad conjunta en que se encuentran. Esta habla de acompañamiento de la maestra se interpola durante la lectura de los alumnos, caracterizándose por ser enunciados contiguos o yuxtapuestos a los enunciados de lectura de los alumnos. De tal forma que los enunciados de la maestra aparecen sobrepuestos modificando o transformando los enunciados de lectura de los alumnos.

La lectura acompañada es una estrategia de aparición frecuente, aparece unas 28 veces lo largo de la secuencia didáctica de enseñanza del vocabulario. Se localiza selectivamente en segmentos de lectura que preceden los segmentos de juego, o dentro de los mismos segmentos de juego, como parte integrante de los mismos.

En el siguiente ejemplo se muestra el desarrollo de este tipo de estrategia discursiva. En este momento la maestra y una alumna entablan un diálogo leyendo juntas delante del grupo que las va acompañando:

Sesi3n 4 , Segmento de Juego



Ilustraci3n 22. Sesi3n 4. Segmento juego. Secuencia de lectura acompa3ada.

La frase que tratan de leer es: “És l’Àvia de l’ Abel i mare de la Dolors”

437. Mestra: ...A veure qui la sap. Te toca Ilham? Doncs, vés-te preparant, en veu baixa.
(.) Cuida, cuida què et diu la, la Yewei.
438. Ilham: [És la... (*en veu baixa*)]
439. Mestra:[Xxt, xxt!- En veu baixa], fins que vingui l’Abdelaziz. MOLT BÉ, ABDELAZIS! Sí, senyor, ho has aconseguit. Vine cap aquí! Eeh, l’Ilham està intentant llegir una frase moolt llarga...
440. Ilham: ...És[l’Àvia...]
441. Mestra: [És l’Àvia...(*marcant la lectura amb els dits en la etiqueta*)]
442. Ilham: ...És l’Àvia de (.) Abel...
443. Mestra: (*marcant la lectura amb els dits en la etiqueta*) De l’Abel...
444. Ilham: [...i:-
445. Mestra: [No dieu mai aquesta l’ eh? L’Abel.
446. Abdelaziz: L’Abel.
447. Mestra: De l’Abel. (*ho senyala en l’ etiqueta*)
448. Abdelaziz: [De l’Abel.
449. Mestra: [Mira que bé ho ha dit, i ho ha llegit. És l’Àvia (*estén la mà cap a l’ Ilham re-afirmant que ho ha dit*)]
450. Ilham: de l’Abel.
451. Mestra: de l’Abel.
452. Ilham: I [la...-
453. Mestra: [liii
454. Mestra: (*marcant la lectura amb els dits en la etiqueta*)
455. Ilham:... I laa (.) i laa (.) mare...
456. Mestra: Mare.
457. Ilham: ...de (.) la (.) Dolors.
458. Mestra: Dolors. Àvia de l’Abel (.)
459. Ilham: [Is mare
460. Mestra i Abdelaziz: [I maare de la Dolors.
461. Ilham: És...

462. Mestra: Àvia de l'Abel... i mare de la Dolors... (*fen veu de interesant*) Qui és? (.)
 Ha, ha, ha, [ha, ha] (*teatralitzant la veu referint-se a que es una sorpresa*)
463. Kahola: [Ah!]

En esta secuencia se desarrolla una negociación compartida acerca de la lectura de una etiqueta escrita, que constituye la clave del juego de etiquetamiento. Esta frase es co-construida y reconstruida por la maestra en diferentes movimientos discursivos durante la lectura de la alumna. A continuación describimos estos movimientos por medio de los cuáles la maestra va construyendo la lectura con los alumnos.

En primer lugar, en las líneas 437 y 439, la maestra anima a la alumna (Ilham) a leer sola y a prepararse para leer en voz alta. Después la maestra presenta la lectura haciendo comentarios acerca de esa frase escrita para su otro compañero que se está incorporando. Y seguidamente en la línea 440 se da inicio a la lectura.

Una vez la alumna ha comenzado a leer en voz alta, la maestra establece un juego de intercambios con la alumna que lee. El primer movimiento es que la alumna va leyendo y la maestra la va resiguiendo haciendo eco de lo que la alumna dice. Lo cuál puede apreciarse en el habla yuxtapuesta en las líneas 441, 453 y 459 de la transcripción:

440. Ilham: ...És [l'àvia...]
 441. Mestra: [És l'àvia... (*marcant la lectura amb els dits en la etiqueta escrita*)
453. Ilham: I [la...-
 454. Mestra: [Iiii
459. Ilham: [Is mare
 460. Mestra i Abdelaziz: [I maare de la Dolors.

Sumado a este re-seguimiento de las producciones de la alumna, en este mismo proceso, la maestra también hace interrupciones de la lectura de la alumna haciendo comentarios sobre la pronunciación, como por ejemplo en la línea 445:

445. Mestra: [No dieu mai aquesta l, eh? L'Abel.

Estas ayudas continúan cuando la maestra hace una parada reconstructiva de lo que la alumna ha dicho hacia la mitad de la frase leída. Concretamente, entre las línea 447 y la 449 la maestra recopila lo leído por la alumna con los siguientes enunciados que dirige a los otros alumnos:

447. Mestra: De l'Abel. (*ho senyala en l'etiqueta*)
 448. Abdelaziz: [De l'Abel.
 449. Mestra: [Mira que bé ho ha dit, i ho ha llegit. És l'àvia (*estén la mà cap a l'Ilham re-afirmant que ho ha dit*)

Después de esta parada continúan leyendo. Y nuevamente, la maestra sigue haciendo coro de la lectura de la alumna. En las líneas 453 y 455 la maestra repite lo que la alumna dice, pero ahora aportando una variación enfática en la voz que reformula el enunciado de la alumna. La maestra al repetir a coro modifica el habla de la alumna marcando enfáticamente la conjunción “i” sobre la frase escrita:

453. Mestra: [Iiii
 454. Mestra: (*marcant la lectura amb els dits en la etiqueta escrita*)

455. Ilham: ... I laa (.) i laa (.) mare...
 456. Mestra: Mare.

Así la maestra trata de enfatizar para los alumnos el significado sumativo de los dos enunciados de la frase que leen: “*avia de l’ Abel (I) mare de la Dolors*”. Al enfatizar la conjunción “i” en la línea 453 la maestra les pide una nueva y determinada relectura de lo leído hasta ese momento.

A continuación, la alumna prosigue leyendo mientras la maestra va marcando con los dedos su lectura en los turnos 455,457,459. Cuando la alumna dice la última palabra en la línea 457: “...de (.) la (.) Dolors.”, entonces la maestra responde recopilando lo último dicho y re-enuncia la frase leída por la alumna recuperando así el primer enunciado que había sido leído:

458. Mestra: Dolors. Àvia de l’Abel (.)

Después la maestra vuelve a enfatizar esa parte de la frase, con la ayuda de un alumno, en la línea 460 cuando dicen: “Mestra i Abdelaziz: [I maare de la Dolors.” Así la maestra les repite a coro que los dos enunciados juntos tienen un único significado.

Finalmente, la alumna responde intentando releer en la línea 461, tratando de rehacer la lectura tal y como la maestra la hace. Pero en ese momento la maestra obvia este segundo intento de lectura y pasa a centrarse en el significado de la frase. La maestra entonces añade un enunciado de recapitulación de lo leído e invita a buscar el significado de esa frase en los personajes que ya conocen los alumnos diciendo:

- “ Mestra: Àvia de l’Abel... i mare de la Do:lors... (*fent veu de interesant*) Qui és? Ha, ha, ha, ha, ha. (*teatralitzant la veu referint se a que es una sorpresa*)”

De este modo, la enseñante rehace nuevamente lo leído, volviéndolo a repetir con una entonación de intriga, preguntándoles por la identidad del personaje, y haciendo una invitación final a indagar en quien corresponde ese personaje *del que habla* la frase que han leído. Así la maestra cierra el ciclo de lectura de la etiqueta escrita.

Como hemos descrito, los enunciados “intercalados” que la maestra va proporcionando estructuran, guían y reformulan la lectura de la alumna y sus compañeros en diferentes pasos. Estos enunciados de la maestra producen el efecto de diferenciación y unión entre los diferentes elementos en el proceso de lectura. La maestra mediante sus respuestas negocia contingentemente tanto la pronunciación, la rítmica, la prosodia y el significado atribuible a las frases escritas que la alumna va leyendo, y sus compañeros siguiendo con ella. La maestra articula este proceso actuando como organizadora y *animadora* del habla de la alumna, yuxtaponiendo su voz a la voz de la niña en la lectura, reformulando los enunciados leídos, marcando la prosodia y co-enunciando mediante la deixis señalando *materialmente* dónde y cómo leer. Estos diferentes recursos funcionan conjuntamente en un proceso discursivo que reúne a los participantes re-construyendo el enunciado verbal en la lectura, haciendo así posible que los alumnos se aproximen a la interpretación de este enunciado verbal en el marco de la tarea que llevan a cabo.

E 28 Falsedad obvia como interpelación

Esta estrategia consiste en que la maestra propone a los alumnos un enunciado que es una falsedad obvia o evidente para los alumnos con el objetivo de atraerlos a que respondan corrigiendo esa mentira propuesta por la maestra. Esta estrategia resulta una forma de reclamar ser corregida por parte de los alumnos de manera lúdica. En general estos enunciados aparecen como enunciados afirmativos o como preguntas exploratorias.

Este es un tipo de recurso moderadamente frecuente, aparece 14 veces en la secuencia didáctica. Se vincula con segmentos de juego o conversación, o bien con segmentos de soporte, como segmentos de repaso y segmentos de organización de la tarea.

En el segmento de conversación de la primera sesión, por ejemplo, la maestra emplea este recurso con la intención de mostrar a los alumnos que pasa si se equivocasen utilizando el vocabulario de la familia:

Sesión 1, segmento de conversación

- 1008. Mestra: Tu et dius Addelazis.
- 1009. Ilham: Ai, nooo.
- 1010. Mestra: I la teva mare es diu Rocaia.
- 1011. Kahola: Rocaia? No.
- 1012. Ilham: Ah.
- 1013. Kahola: No es diu Rocaia.
- 1014. Ilham: Sí.
- 1015. Mestra: I el teu papa... I tens un germà que es diu (Mohamed).
- 1016. Ilham: Noo.
- 1017. Mestra: I un altre germà que es diu...
- 1018. Addelazis: (Abduhab).
- 1019. Mestra: (Abduhab).
- 1020. Ilham: Noo.
- 1021. Mestra: I una germana que es diu...
- 1022. Ilham: (Hamsa).
- 1023. Mestra: Ah, no?

En el diálogo la maestra la maestra insiste en hacer propuestas falsas o inverosímiles a los alumnos buscando que los alumnos traten de desmentir esas propuestas. En este juego de mentiras la maestra hace que los alumnos se impliquen necesariamente en delimitar el significado de las palabras aportando respuestas que contradigan las “mentiras” propuestas la maestra. Y dado que la maestra está relacionando el vocabulario de una forma *confusa*, diciendo cosas que ellos saben que no son verdad, ellos se ven obligados a clarificar esas propuestas haciéndoles correcciones a la maestra.

Evidentemente para los alumnos se trata de una juego de la maestra, porque son cosas que pertenecen al conocimiento mutuo entre la maestra y los alumnos sobre las propias familias de lo alumnos. Pero el cambio sobreviene en el diálogo porque lo que la maestra dice ahora son cosas que *obviamente* son falsas, lo cual es algo inesperado para los alumnos y ante ello se sienten interpelados.

Esta práctica de decir mentiras en un tono lúdico ayuda a la maestra a que los alumnos se interesen en discutir con ella el significado exacto de las palabras del vocabulario de la familia. El hecho de que la maestra comience así la conversación ayuda a la implicación de los alumnos a atender lo que la maestra quiere decir y a procurar dar

sentido con ella a las referencias compartidas sobre las palabras del vocabulario de la familia.

Este recurso fundamentalmente permite que los alumnos se conviertan en interpretes y delimitadores de relaciones semánticas en relación con las palabras del vocabulario. Así mismo, su presencia garantiza la atención y el seguimiento mutuo de los participantes en los momentos en que la maestra busca garantizar un foco de atención compartida sobre *el lenguaje en el discurso*.

E 29 Desmarcar la prosodia de los ítems temáticos

Esta estrategia consiste en que la maestra aporta y responde con enunciados que presentan una discontinuidad en el discurso esperado por los alumnos para ese tipo segmento.

En esta secuencia didáctica esta es una estrategia infrecuente. Su aparición es exclusiva del segmento del juego que cierra la secuencia didáctica. Aparece en nuestra categorización al ver un contraste intencional creado por la maestra entre cómo los alumnos esperan que sean las aportaciones de la maestra y cómo ella las hace en este segmento.

El siguiente ejemplo nos ayudará a ilustrar esta forma de “no habla” que modifica la comprensión conjunta sobre la tarea. Los alumnos y la maestra por turnos están leyendo y haciendo corresponder etiquetas en un juego de etiquetado. Ellos deben hacer corresponder 1) etiquetas con nombres propios de sus familias, con 2) otras etiquetas que contienen esos mismos nombres propios, pero acompañados de una frase escrita que los describe:

Sesión 5, Segmento de Juego

709. Abdelaziz: Karimaaa, [és la meva germana!
710. Mestra: [A veure?... Karima, la teva germana... (*senyalant l'etiqueta*)
711. Abdelaziz: I una altra meva [germana. (*senyalant una altra etiqueta*)
712. Mestra: [A veure, Karima, Karima (...) (*buscant en les etiquetes escrites*)
713. Abdelaziz: Sí que lliguen.
714. Mestra: Sí que lliguen. Són meves.
715. Abdelaziz: Són meves.
716. Mestra: Va! A qui li tocaa?

En la línea 709 el alumno, en su turno, al leer la etiqueta reclama el significado de esa etiqueta diciendo: “Karimaaa, és la meva germana.”. Él lo reclama y enfatiza como algo que él conoce el significado. Y a continuación la maestra repite lo que el alumno dice como haciendo eco, pero la maestra lo hace sin repetir ni hacer eco del énfasis del alumno. En este enunciado, a diferencia de los juegos anteriores, la maestra no marca con habla enfática la palabra clave de Karima o germana. Sino que sencillamente las mantiene en el aire mientras el alumno está buscando la etiqueta que corresponde, ello se evidencia cuando la maestra en la línea 710 señala la etiqueta tratando de reducir importancia a la aportación del alumno.

Nuevamente en la línea 711, el alumno hace una aportación de la misma forma queriendo decir la que ha visto se corresponde con la etiqueta de otra de sus hermanas: “I

una altra meva germana.” Pero la maestra en la línea 712 no marca esa información como importante con el habla enfática, cosa que hacía insistentemente en los segmentos anteriores. Sin embargo ella ahora no lo enfatiza en el habla y además ella deja incluso de nombrar esas palabras mostrándole que eso ya se sabe y dirigiendo su atención a la correspondencia entre las etiquetas: “[A veure, Karima, Karima (...)(*buscant en les etiquetes escrites*)”.

Si comparamos la intervención anterior con los enunciados del juego anterior podemos ver como esta pauta de habla para los alumnos supone una discontinuidad discursiva significativa:

474. Mestra: [Estem buscant quines són les àvies de l'Abel. Quines són les ÀVIES de l'Abel? Àvies de l'Abel?
475. Ilham: [*assenyala una etiqueta*]
476. Mestra: Una. I l'altra? (*l'assenyala en las etiquetes*) Eh? Ha de ser: ÀVIA de l'Abel i MARE de la Dolors. Aquesta és mare de la Dolors?
477. Ilham: Nooo.
478. Mestra: Aquesta, la Carme, és mare: de la Dolors?
479. Ilham i Abdelazizs: Sí.
480. Mestra: Ah, pues a veure si trobes el rètol de la foto de la Carme. (.)

En este juego previo la rutina de leer una etiqueta, elicitando su correspondencia y ofrecer feedback tenía la misma pauta de participación que el ejemplo anteriormente descrito. Desde la óptica de los alumnos también era un juego. Y sin embargo como se puede ver en la transcripción las palabras del vocabulario de la familia estaban siendo objeto continuo de atención y discusión, lo cual se aprecia claramente en la pregunta de contra argumentación de la maestra en la línea 476, y también en cómo la maestra emplea el marcaje prosódico del habla señalando qué información es la importante para responder con éxito.

Ahora retomamos el caso anterior donde hemos descrito cómo la maestra deja de marcar con la prosodia las palabras del vocabulario, ¿Por qué sucede este hecho? ¿Qué lleva a la maestra a dejar de enfatizar en el discurso las palabras del vocabulario de la lección? Parece que lo que sucede es que la maestra busca así trasladar la atención de los alumnos al escrito.

Cuando atendemos a las claves en los segmentos de organización de la actividad nos damos cuenta de que la maestra no avisa de que va a dejar de atender a las palabras del vocabulario. En esta ocasión, descrita en el primer ejemplo presentado, el procedimiento empleado por la maestra es justamente no explicar que va a cambiar su forma de hablar. Así lo que ella busca es hacer a los alumnos conscientes de que lo que se ha dicho hasta ahora de las palabras del vocabulario “ya es sabido”, se convierte en un por supuesto, y por lo tanto si lo vemos escrito (ahora en el juego), reposa en el escrito y ya no hará falta decirlo.

El contraste entre las formas de los enunciados para un mismo tipo de segmentos es el que comienza a advertir a los alumnos de que en adelante lo importante no será lo mismo, y que lo que hasta entonces merecía toda la atención, las palabras del vocabulario, ya pasa a un segundo plano en la conversación. En este sentido, podemos decir que el desmarque de la prosodia sobre los ítems temáticos constituye un mecanismo de abreviación por el que se insta a los alumnos una prolepsis o presuposición acerca de la relación entre el escrito y el conocimiento compartido sobre el vocabulario de la lección.

E 30 Desatender los enunciados temáticos

Esta última estrategia, se refiere a las formas por las cuales la maestra responde a las aportaciones temáticas (de los alumnos) no mostrando atención hacia ellas. Entendemos por aportaciones temáticas aquellas aportaciones que hacen los alumnos tratando de enfatizar el vocabulario de la secuencia didáctica. La maestra desatiende los enunciados temáticos cuando responde no dando importancia a esas aportaciones temáticas relacionadas con el vocabulario a la vez que ella muestra una cierta familiaridad ante ellas.

Al igual que la estrategia anterior, esta es una estrategia discursiva infrecuente que aparece exclusivamente en el segmento de juego de la última sesión de la secuencia didáctica. Un ejemplo de esta forma de proceder en la conversación por parte de la maestra es el siguiente:

Sesión 5, segmento de juego

902. Mestra: Aparteu-vos, que li toca a la Yewei. Ui que ràpida, què posa?
903. Yewei: No sé què posa.
904. Mestra: A veure què posa. (*referint se a l'etiqueta escrita*)
905. Yewei, mestra i Ilham: Mo-ha-med, Mo-ha-med.
906. Abdelaziz: El meu germà!
907. Mestra: I, i lliguen.
908. Yewei: Lliguen.
909. Mestra: Són meves.
910. Yewei: Són [meves.
911. Mestra: [Qui li toca?

En esta secuencia merece una cierta atención el contraste surgido entre las aportaciones de la maestra y los alumnos. Ante la lectura de la etiqueta escrita, la maestra hace todas sus aportaciones con la intención de que los alumnos se focalicen en utilizar las etiquetas escritas para hacerlas corresponder entre sí. Y por el contrario, los alumnos leen como buscando significado y reclamando el significado de esas etiquetas escritas, de forma semejante a como lo hacían en las tareas anteriores.

La maestra en sus intervenciones en las líneas 904,907,909 desoye y no promueve las aportaciones temáticas por parte de los alumnos. Es decir, la maestra desatiende las aportaciones donde los alumnos reconocen y enfatizan el vocabulario de la familia señalando un cierto miembro de su familia. En cambio, esas aportaciones en los segmentos anteriores eran un evento importante del habla. Ello se puede observar cuando en la línea 906 el alumno dice: “El meu germà!”. La respuesta de la maestra ya no es repetir ni reformular ni mostrar aprobación ante ese enunciado. No es que la maestra obvia esa aportación del alumno porque la considera impertinente, sino que lo que hace la maestra es manifestar al alumno su desatención por ese enunciado a fin de que los alumnos comiencen a considerar ese significado como por supuesto. Así mismo, la maestra sintetiza su enunciado con el del alumno, reconociéndolo cuando añade y reformula al enunciado del alumno en al línea 907: “I, i lliguen.” Al decir la “i”, así une el enunciado del alumno con el de ella, que está centrado en las etiquetas escritas.

El hecho de la maestra ya no atiende a este enunciado mostrando que su atención se dirige al etiquetamiento supone una discontinuidad importante igual que el hecho de que deje de marcar las palabras del vocabulario con cambios prosódicos en el habla. Es una discontinuidad desde la perspectiva de los alumnos porque todavía se encuentran hablando

del vocabulario, de hecho las etiquetas escritas eran nombres propios con frases con el vocabulario de la familia.

Como antes se indicaba, en esta secuencia didáctica con anterioridad a la aparición de esta estrategia *de desoír* las aportaciones relacionadas con el vocabulario de la familia siempre habían sido explícitamente privilegiadas y tratadas como importantes tales aportaciones. La función de esta estrategia discursiva es advertir a los alumnos hacia nuevos elementos (el escrito) y dar por supuesto que el vocabulario, las palabras que ya conocen, están *en el escrito*. En cierto sentido, estos enunciados son una estrategia que permite inter-definir entre los participantes la invisibilidad de ciertos elementos en el discurso oral (las palabras del vocabulario) que previamente han sido importantes en la conversación.

Secundariamente, al igual que la estrategia de desmarcar la prosodia cuando aparecen las palabras del vocabulario, estas estrategias generan en los alumnos que ellos mismos reclamen el vocabulario como algo que ellos conocen y usan para describir personas conocidas por ellos.

Recogiendo las dos estrategias previas, *desmarcar la prosodia de las palabras clave y desatender las respuestas temáticas de los alumnos*, podemos decir que estas estrategias discursivas constituyen cambios intencionales en relación a la formas previas de enunciación, que buscan mostrar a los alumnos que lo dicho se reduce ahora a lo escrito. De esta manera la maestra trata de hacer ver a los alumnos que los significados no necesitan ser ya enfatizados o extendidos en el discurso porque pueden ser reconocidos en las palabras escritas. Así el significado de lo dicho queda en lo *escrito*.

En el siguiente apartado vamos a describir la evolución temporal del conjunto de las estrategias discursivas identificadas en esta secuencia didáctica. Esta descripción nos va permitir apreciar la variación y la dependencia que se establece entre las diferentes estrategias a lo largo de las diferentes tareas y segmentos que configuran la secuencia didáctica de enseñanza del vocabulario.

Evolución temporal de las estrategias discursivas de la secuencia didáctica de enseñanza del vocabulario

Como cierre de este capítulo de resultados, nos parece interesante describir globalmente la evolución temporal de las estrategias discursivas que hemos descrito anteriormente.

El análisis de la evolución de las estrategias discursivas empleadas por la maestra requiere interpretarse con ciertas precauciones en mente. En primer lugar, nunca un estrategia del habla es una copia simétrica a lo largo del tiempo de otras semejantes referenciadas. En segundo lugar, la cuantificación de las estrategias, y por tanto su comparación cuantitativa, resulta delicada puesto que las diferentes estrategias equivalen tanto a enunciados discretos como también a conjuntos de enunciados relacionados de manera interdependiente. Y en tercer y último lugar, la comparación temporal es problemática porque las tareas y los segmentos se diferencian por el tipo de respuestas y aportaciones esperables o no esperables, con lo cual si comparamos la presencia de ciertas estrategias no se debe olvidar que estas estrategias se dan en marcos de restricción discursiva diferente. Estas tres consideraciones implican que las comparaciones inter-

temporales del habla educacional (sea cual sea la escala temporal tomada en consideración) requieren hacerse con prudencia a fin de no simplificar o confundir el proceso socio discursivo que los participantes comparten a lo largo del tiempo. Sin olvidar estas reflexiones seguidamente proponemos una descripción de las estrategias discursivas empleadas por la maestra en la secuencia didáctica del vocabulario. Con estas descripciones tratamos de dar cuenta del proceso y los cambios temporales en la presencia de las diferentes estrategias discursivas identificadas en el habla de la enseñante.

Considerando las precauciones anteriores, parece que la cuestión de la evolución temporal -incluso a riesgo de ser mal respondida- precisa ser abordada. La atención a la evolución temporal se hace inevitable porque lo que perseguimos es describir y comprender los mecanismos por los cuáles la intersubjetividad es creada y evoluciona en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Anteriormente al describir cada estrategia discursiva hemos aportado información sobre la evolución de cada estrategia indicando su patrón de aparición. Fundamentalmente, al describir cada estrategia discursiva, hemos puesto de manifiesto cómo cada estrategia discursiva adquiere funciones diferentes en función del momento en que nos ubiquemos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para complementar esta información, lo que ahora pretendemos hacer es recopilar estas variaciones mostrando la globalidad del curso temporal de las estrategias discursivas y recursos semióticos empleados en la secuencia didáctica.

En el transcurso de esta secuencia didáctica los alumnos fueron modificando sus perspectivas en relación al contenido de la unidad didáctica (el vocabulario de la familia en catalán). Este proceso sucedió en diferentes fases relacionadas con las diferentes formas en que este contenido de enseñanza fue siendo planteado y compartido por la maestra con los alumnos.

La observación de las tareas y la diferenciación de las diversas formas de la actividad conjunta nos muestra que el desarrollo de la secuencia didáctica se configura en diferentes movimientos o fases instruccionales de desarrollo temático. Inicialmente la maestra procura que los alumnos se focalizasen en determinados elementos verbales (las palabras del nuevo vocabulario de la lección) y trata de convertir esas palabras en objetos de reflexión conjunta con los alumnos, poniéndolas en relación con referentes y contextos reconocibles para los alumnos. Después la enseñante inicia una segunda etapa temática, en la cuál trata delimitar y restringir el significado de las nuevas palabras del vocabulario con los alumnos, tratando de que los alumnos lleguen a emplear esas nuevas palabras en situaciones sociales imaginarias. En último término, al final de la secuencia didáctica, la maestra re-contextualiza las palabras del vocabulario de la familia transponiéndolas y situándolas con los alumnos en el escrito. Así la maestra hace que las palabras abandonen su condición de objeto de reflexión explícita por su forma o por su significado, y pasen a ser re-conocidas en el escrito.

Estos tres momentos en el desarrollo de la secuencia didáctica se identifican también por las variaciones en el contenido referencial. Las tres fases temáticas o pasos temáticos se corresponden con diferentes patrones en el contenido referencial de las aportaciones de la maestra (esta cuestión puede verse en la primera parte de este capítulo).

A continuación ofrecemos una visión general sobre el modo en que las diferentes estrategias varían en presencia y predominancia en el transcurso de las fases de esta

secuencia didáctica. Esta descripción se basa en la presencia o la ausencia de las estrategias en las diferentes fases y tareas. De esta forma se puede apreciar cómo son privilegiados ciertos conjuntos de estrategias discursivas en el habla de la enseñante en función de determinados momentos de la secuencia didáctica.

La primera fase que se puede identificar en la secuencia didáctica del vocabulario es “la introducción temática”, esta fase se corresponde con la primera sesión de la secuencia didáctica. La introducción temática está marcada por la presencia de estrategias que ayudan a los alumnos a focalizarse en las palabras del vocabulario como objetos de reflexión en la actividad conjunta. En esta fase se aprecia una evolución en el protagonismo de ciertas estrategias, que varía en función de la tarea en la que se implican los participantes.

En la primera tarea poseen predominancia ciertas estrategias como: marcar el discurso con habla enfática y hacer cambios prosódicos, hacer recapitulaciones o resúmenes selectivos de lo dicho, instigar y seleccionar preguntas temáticas (relativas al vocabulario de la familia), describir los referentes y las acciones de los referentes de los materiales, y co-enunciar con etiquetas escritas a la vez que se nombran ciertos referentes en los materiales visuales. En la tarea 2, de juego de etiquetamiento, la maestra emplea como estrategias discursivas la lectura acompañada, las preguntas explicadas y la contraargumentación de las aportaciones de los alumnos. Y como cierre de esta primera fase de introducción temática, en la tarea 3 de conversación, la maestra emplea frecuentemente el recurso al marco social de referencia, la yuxtaposición del marco social, el marco específico de referencia y la contextualización de la lengua familiar en el marco específico de referencia.

Ilustración 23 Evolución estrategias discursivas en la fase 1ª de establecimiento temático

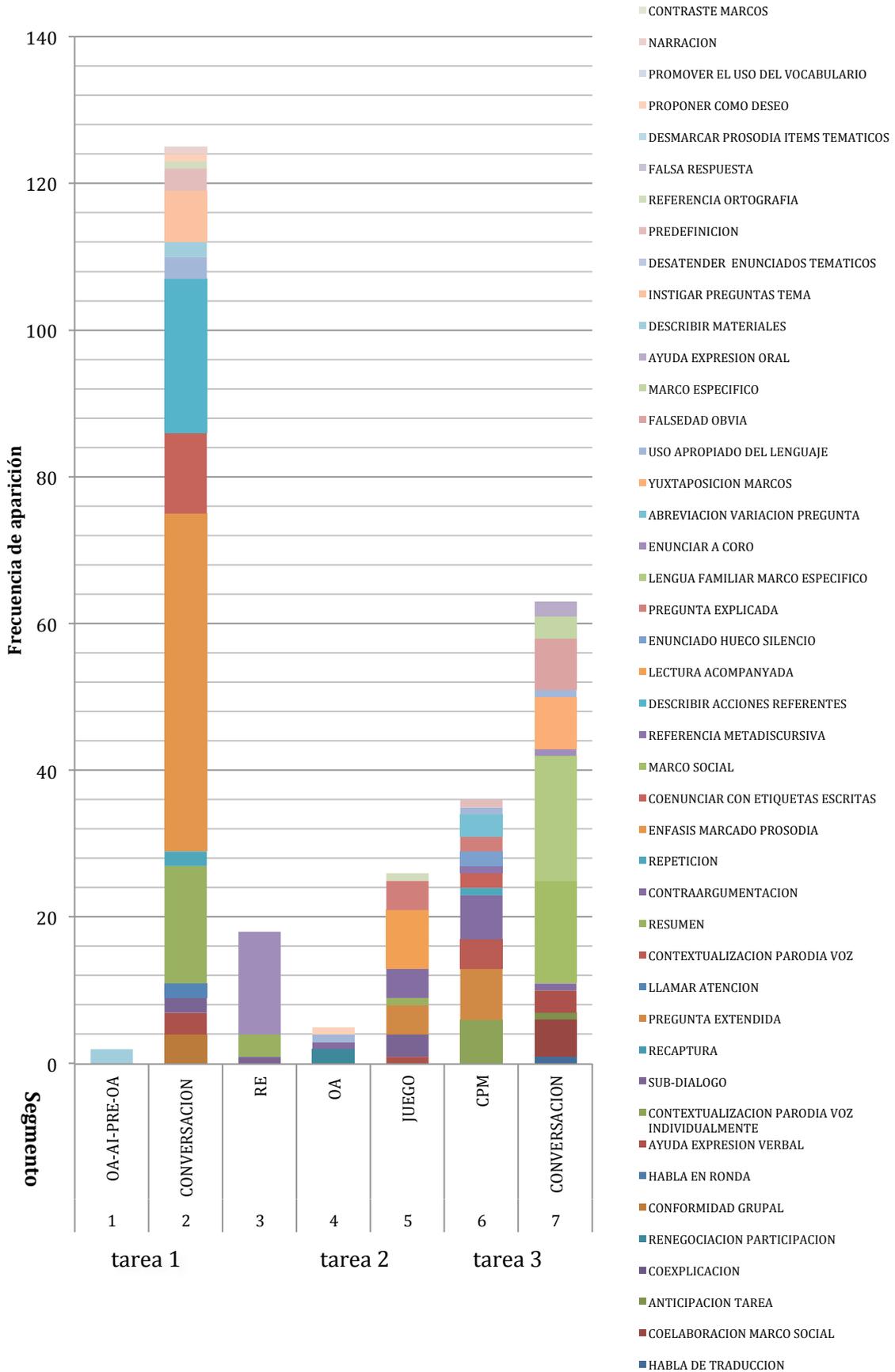


Tabla 22. Evolución de la predominancia de las estrategias en cada grupo segmentos- tarea de la secuencia didáctica del vocabulario

Fase temática	Sesión	Tarea Segmento matriz	Estrategia predominante
Introducción o establecimiento temático	1	TAREA 1 CONVERSACION	E2 Marcar el discurso con cambios prosódicos E4 recapitulación o resumen selectivo E10 instigar y seleccionar preguntas temáticas E15 Describir los referentes y sus acciones en los materiales E21 Copresentar las palabras con material escrito
	1	TAREA 2 JUEGO	E3 La contra argumentación a las aportaciones de los alumnos E11 Las preguntas explicadas E27 La lectura acompañada
	1	TAREA 3 CONVERSACION	E 7 Recurso al marco social de referencia E 18 Yuxtaponer el marco social y el marco específico de referencia E19 Contextualización de la lengua familiar en el marco específico de referencia
Desarrollo temático	2	TAREA 4 JUEGO	E 7 Recurso al marco social de referencia E 21 co presentar las palabras con material escrito
	2	TAREA 5 JUEGO	E13 repetición E 21 co presentar las palabras con material escrito E27 Lectura acompañada
	3, 4	TAREA 6 DRAMATIZACIÓN	E1 Llamar la atención sobre ciertos elementos en los materiales E2 Marcar el discurso con cambios prosódicos E3 La contra argumentación a las aportaciones de los alumnos E9 Enunciado con hueco silencio enfático E13 Repetición E16 Contextualización de los enunciados mediante la parodia de la voz E25 Referencia metadiscursiva
	4	TAREA7 JUEGO	E4 Resumen selectivo E11 Preguntas explicadas E25 Referencia metadiscursiva
Cierre o abreviación temática	5	TAREA 8 JUEGO	E1 Llamar la atención sobre ciertos elementos de los materiales E29 Desmarcar la prosodia en los ítems temáticos E30 Desatender las aportaciones temáticas

La segunda fase se corresponde con el “desarrollo temático” de la secuencia didáctica. Esta fase tiene lugar en las sesiones 2, 3 y 4. En el desarrollo temático la maestra fundamentalmente trata de hacer que el vocabulario de familia cobre significado para los alumnos, que los alumnos reconozcan en el escrito este vocabulario y puedan llevar las nuevas palabras del vocabulario a otros contextos de uso comprendiendo las restricciones de uso y de significado de cada palabra. En esta fase las estrategias discursivas empleadas por la maestra evolucionan del siguiente modo: En la tarea 4 de juego, tienen predominancia la estrategia de recurso al marco social de referencia y la co-presentación de etiquetas escritas. En la tarea 5 de juego, son predominantes las estrategias de lectura acompañada, la repetición y co-presentación de etiquetas escritas. En la tarea 6, de dramatización, se vuelven predominantes las estrategias discursivas de llamar la atención sobre ciertos elementos, marcar el discurso con cambios prosódicos, la contra-argumentación a las aportaciones de los alumnos, los enunciados con hueco silencio enfático, la repetición, la contextualización mediante la parodia de la voz y la referencia metadiscursiva. Por último, en la tarea 7 de juego de etiquetado, son predominantes las estrategias de resumen-recapitulación y las preguntas explicadas.

Dentro de esta fase de desarrollo temático destacan los segmentos asociados con las tareas de dramatización sobre los otros grupos de segmentos por el gran número y diversidad de estrategias discursivas que se dan en ellos. Este hecho se relaciona con dos dificultades que la tarea de dramatización planteaba entre las perspectivas de los alumnos y la maestra: por un lado, la tarea se apoyaba en la presencia de materiales escritos de apoyo difícilmente accesibles para una parte del grupo de alumnos, quienes no podían leer en catalán las palabras escritas en los dibujos; y por otro lado, la misma tarea de dramatización suponía para los alumnos una novedad porque les demandaba re-contextualizar el vocabulario aprendido en una situación social imaginada, lo cual implicaba un importante salto cualitativo en el género del habla a emplear en la tarea.

El conjunto de las estrategias empleadas por la maestra en la fase de desarrollo temático responde a una marcada función de restricción de los significados y los usos de las palabras del vocabulario en diferentes contextos y situaciones. En esta fase se produce un tránsito entre una referencia situacional de las palabras hasta su puesta en uso en ciertos contextos sociales imaginados. A lo largo de las tareas 4, 5, 6 y 7, de juego y dramatización, la maestra conduce a los alumnos a una re-contextualización continuada de las palabras del vocabulario, que finalmente acaban llevando a que los alumnos reconozcan el vocabulario aprendido en ciertos enunciados escritos en el juego de etiquetamiento de la tarea 7.

La secuencia didáctica del vocabulario se cierra con la tarea 8 (véase la ilustración 25, los dos últimos grupos de segmentos). En esta tercera y última fase de la secuencia didáctica se corresponde con el cierre y *abreviación* de las referencias al vocabulario de la unidad didáctica. Este cierre de la secuencia consiste en un juego etiquetamiento (segmento juego, tarea 8, sesión 5), el cual se caracteriza por la predominancia en el discurso de la maestra de estrategias discursivas como: llamar la atención sobre ciertos elementos de los materiales, desmarcar la prosodia de los ítems temáticos y desatender las aportaciones temáticas de los alumnos. La presencia de estas estrategias se relaciona con la prolepsis sobre los ítems del vocabulario de la unidad didáctica, y la focalización explícita sobre el escrito. Concretamente, en esta última tarea en contraste con las tareas anteriores, la maestra abrevia los enunciados que extienden el significado de las palabras del vocabulario de la lección, y trata de llevar a los alumnos a reducir al escrito lo compartido anteriormente sobre el léxico de la secuencia didáctica.

Ilustración 24 Evolución de las estrategias discursivas en la fase 2ª de desarrollo temático de la secuencia didáctica

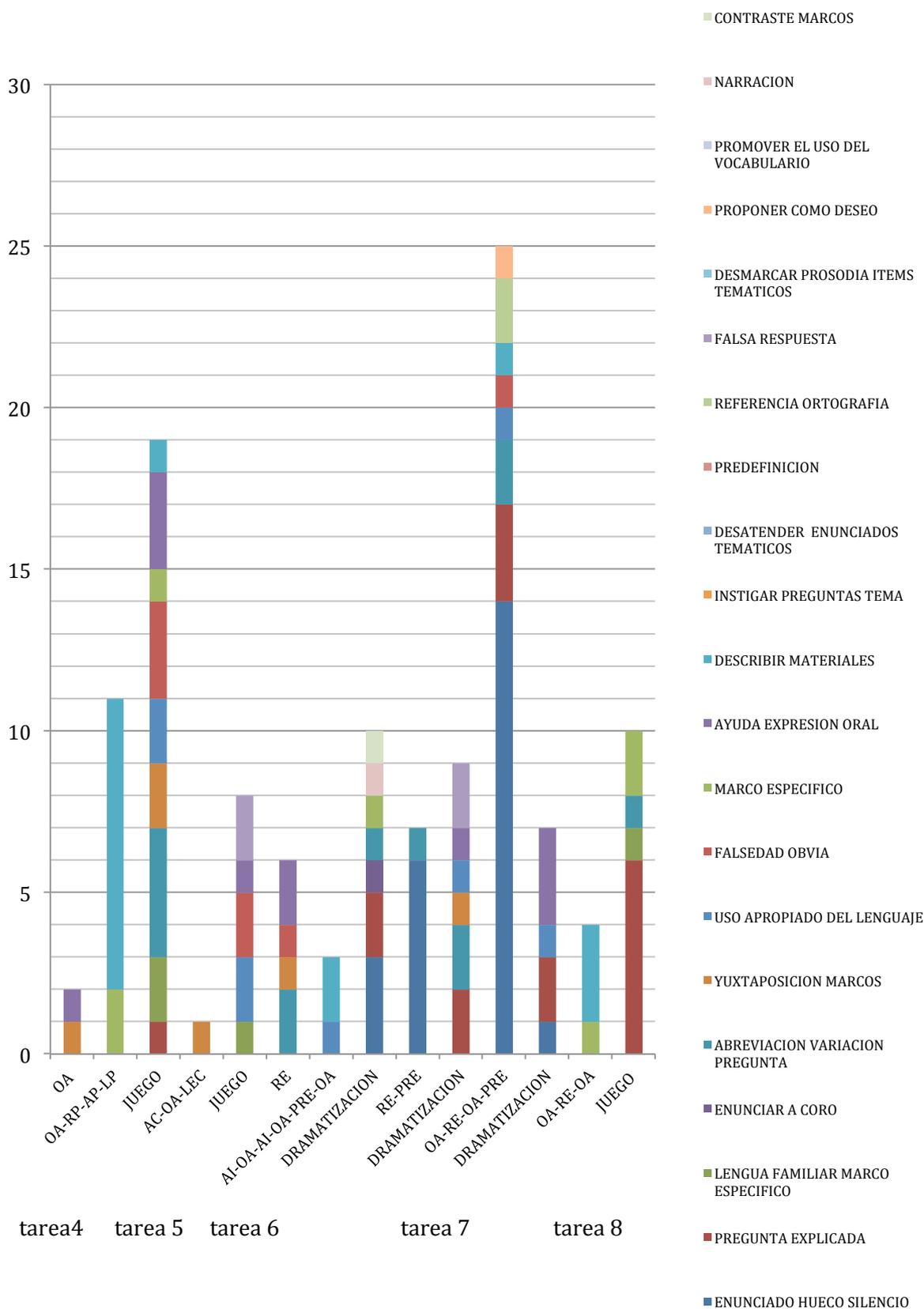
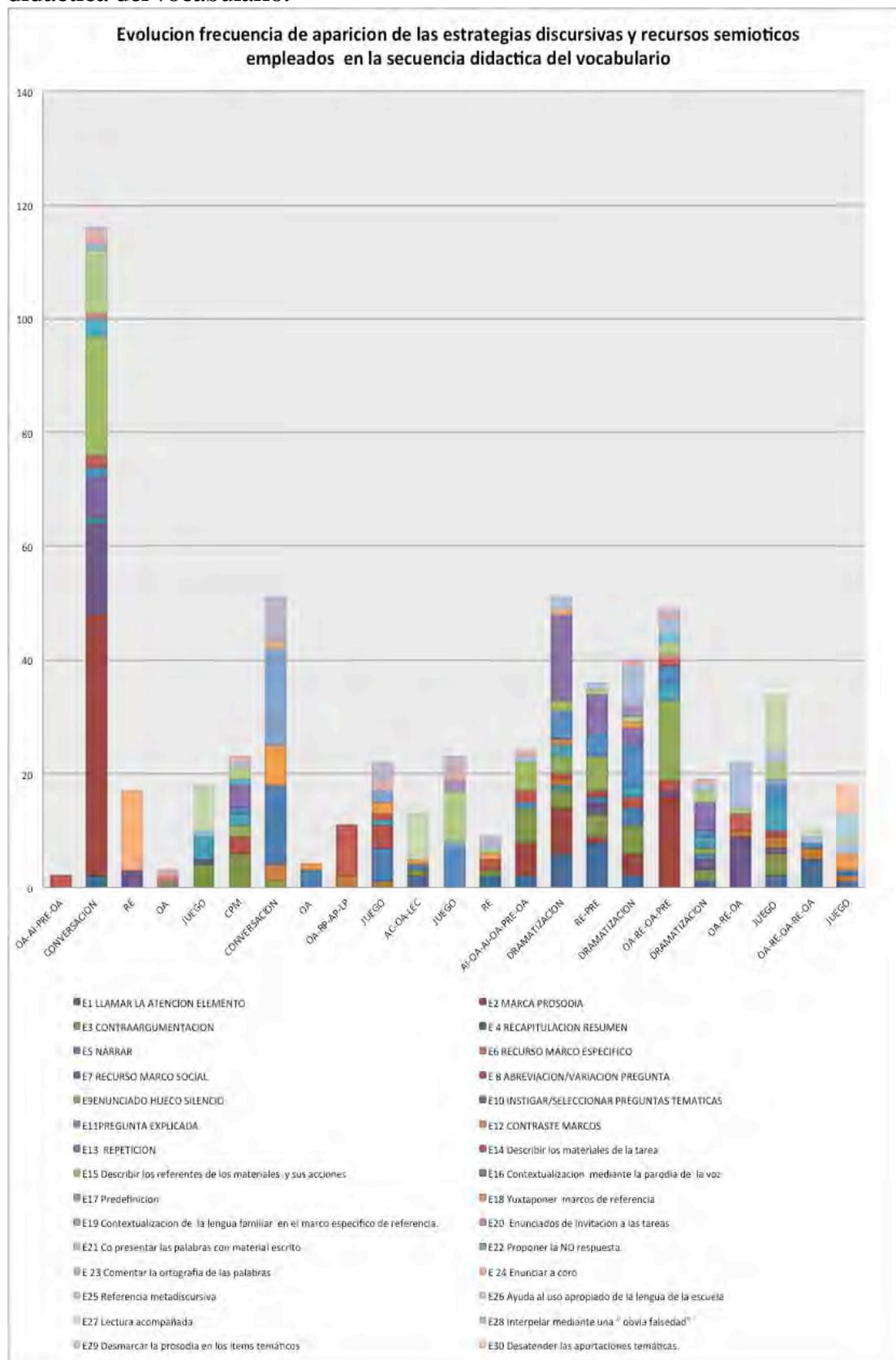


Ilustración 25. Evolución temporal estrategias y recursos semióticos en la secuencia didáctica del vocabulario.



A modo de resumen, podemos decir que en el transcurso de la secuencia didáctica la maestra varía las estrategias discursivas que emplea para desarrollar una comprensión compartida sobre el significado y los usos de las palabras del vocabulario. Esta variación responde a una cierta idiosincrasia. A diferencia de las otras fases, las tareas de la primera fase destacan por el uso de estrategias ligadas al establecimiento del significado de las palabras del vocabulario, que se corresponden con ciertas estrategias diferenciales como: gran número de cambios prosódicos en el discurso, resumen, referencias al marco social de referencia, descripciones sobre los referentes, yuxtaposición de los marcos referencia y contextualización de la lengua familiar en el marco específico. En contraste con lo anterior, las tareas de la fase de desarrollo temático se asocian con la presencia diferencial de estrategias tales como enunciados hueco silencio enfático, la repetición, la contextualización mediante la parodia de la voz y las referencias meta-discursivas. Las tareas de la fase de cierre de la secuencia didáctica, en la que se abrevian las referencias al significado a las palabras del vocabulario, se relacionan diferencialmente con estrategias de llamadas de atención sobre ciertos elementos (en especial escriturales), la desatención a las aportaciones temáticas sobre el vocabulario y la estrategia de desmarcar la prosodia de las palabras del vocabulario.

Como hemos podido ver, existe una evolución en las estrategias discursivas empleadas por la maestra para establecer y desarrollar intersubjetividad entorno a la lengua. Este hecho muestra que el desarrollo de esta secuencia didáctica remite a un proceso de recurrente de re-contextualización de los ítems temáticos- las palabras del vocabulario de la lección- en las diferentes tareas planteadas. Este proceso se configura mediante sucesivas variaciones en las formas del habla, las cuáles se relacionan con el hecho de que las tareas sucesivamente van demandando a los alumnos formas cualitativamente diferentes en empleo del lenguaje.

En el siguiente capítulo de resultados, nos ocuparemos de describir de manera específica las estrategias discursivas empleadas por la enseñante para atender y mediar entre los diferentes niveles de competencia en catalán de los alumnos que participan en la clase.

CO-CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO Y LAS DIFERENCIAS EN EL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE LA ESCUELA

“En *Sur Incises*, opuse de manera más sistemática lo que he denominado dirección de reunión y la dirección de dispersión. Y el resultado no plantea ningún problema”

Pierre Boulez, *La escritura del gesto*.

En este último capítulo de resultados nuestro objetivo es presentar cómo la enseñante emplea y desarrolla ciertas estrategias discursivas para salvar las diferencias en los grados de conocimiento de la lengua de la escuela que los diferentes alumnos manifiestan en la clase. Lo que presentamos a continuación son aquellas formas del habla empleadas por la enseñante con el fin de que los cuatro alumnos logren cooperar y comprender conjuntamente salvando sus diferencias de dominio en la lengua de instrucción.

La observación atenta de la evolución de la actividad conjunta en la unidad didáctica nos ha permitido identificar la presencia de ciertas formas discursivas mediante las cuales la maestra incorpora a los diferentes sujetos en la comprensión compartida que están desarrollando como grupo. Estas formas del habla sirven para que aún a pesar de las dificultades de comprensión o de producción verbal que cada sujeto puede tener también consiga formar parte de la comprensión conjunta del grupo.

Aunque la investigación psicológica no ha recalado mucho en esta cuestión, no parece que exista una razón para pensar que el discurso instruccional deba entenderse como un discurso indiferenciado con los interlocutores que forman el grupo clase –ni tampoco con las condiciones particulares que estos interlocutores tienen para poder participar de la actividad conjunta instruccional-.

Dado que nuestro objetivo es conocer cómo la mediación educativa responde a las diferencias en conocimiento de la lengua de instrucción, nuestra exploración estaba centrada en proveer información acerca de cómo el discurso y la acción de la maestra mediaba *entre* las diferencias entre los alumnos. Exactamente nuestro interés estaba en identificar cómo la enseñante “inter-mediaba” entre las diferencias mostradas por los alumnos para participar y co-significar en la actividad conjunta. En este enfoque analítico se atiende a las posibilidades que ofrece el discurso de la enseñante para variar o incidir sobre la posición de los alumnos como interlocutores en la actividad conjunta.

El acento del análisis está ahora puesto en comprender especialmente cómo el discurso y la acción de la enseñante permite negociar el significado en la actividad instruccional atendiendo a las diferentes condiciones lingüísticas de los alumnos

particulares. Desde nuestro punto de vista las estrategias discursivas empleadas por la maestra deben juzgarse en el marco del cuadro participativo que se desarrolla “momento a momento” en cada segmento instruccional. Así se puede evidenciar la forma en que el dominio lingüístico de un alumno en ciertos momentos de la actividad instruccional está determinando su *status* de participación en relación a lo que es dicho en la actividad conjunta.

Para dar cuenta de cómo la maestra crea continuidades entre cada sujeto participante y la comprensión grupal presentaremos las estrategias discursivas identificadas en función de dos formatos de interacción discursiva: en *díada* o en *polidíada (grupal)*. Las estrategias en díada son formas de habla que la maestra emplea selectivamente con un interlocutor particular a fin de incorporarlo en la comprensión conjunta que se viene desarrollando. Las estrategias de grupo o poli-diádicas, son las formas de habla que la maestra emplea para reunir al grupo entorno a lo que un interlocutor particular dice, o bien, son estrategias que la maestra emplea con el grupo para crear condiciones paritarias entre los miembros del grupo en el proceso de negociación del significado.

Protocolo de análisis del corpus

En el curso de la categorización de las estrategias discursivas que empleaba la maestra en las tareas de enseñanza del vocabulario apercibimos que ciertas estrategias discursivas más allá de estar en relación con el contenido de enseñanza estaban en relación con la intención de incluir en el proceso a todos los alumnos.

Si bien gran parte de las tareas de enseñanza del vocabulario se desarrollaban en segmentos donde los participantes intervenían uno por uno, las transcripciones muestran que existen diferencias importantes entre la cantidad de aportaciones que cada alumno hace en la actividad conjunta. A fin de contrastar esta cuestión realizamos un cotejo cuantitativo de la participación en la conversación a lo largo de la secuencia didáctica. Este cotejo evidenció diferencias interesantes acerca de la participación de la maestra y de cada uno de los alumnos en la secuencia didáctica.

En la secuencia didáctica analizada, en términos generales la conversación se componía de mayores intervenciones de los alumnos que de intervenciones de la maestra. La maestra tomaba la palabra entre el 41% y el 46% de las intervenciones, y los alumnos, por su parte, tomaban la palabra entre el 53% y el 59% de las intervenciones en la conversación.

Al analizar quién y cuándo tomaba la palabra a lo largo de los diferentes segmentos observamos que existían diferencias marcadas entre los alumnos, entre cuánto hablaba cada alumno en relación con sus otros compañeros. Esto nos parecía llamativo dado que las interacciones se sucedían por turnos individuales en una parte importante de los segmentos analizados. Ello nos llevó a prestar mayor atención al hecho de que los alumnos no eran semejantes en su patrón de participación de la conversación, y por extensión, podían no estar siendo igualmente parte en la actividad conjunta.

El patrón de evolución en la secuencia didáctica consistió en que la maestra cada vez tomaba menos la palabra. Y los alumnos por su parte evolucionaron de una distribución fuertemente asimétrica hacia una mayor moderación en la toma de la palabra.

La diferencia en el dominio de la lengua de la escuela nos permite explicar las diferencias entre los participantes en su grado participación. Pero lo interesante es que estas diferencias cambiaban a lo largo del tiempo, los alumnos cambiaron en las gradientes de intervención, pasando de un patrón asimétrico entre los participantes a una distribución más simétrica de la toma de la palabra. Este hecho parece estar más en relación con el propio proceso de configuración de la actividad conjunta. Porque lo esperable sería que dado que los alumnos tienen diferentes competencias en la lengua de intercambio la asimetría en la participación se mantuviera a lo largo del tiempo. Sin embargo no ocurre así.

Esta observación sobre los cambios en las gradientes de participación verbal nos sirvió para indagar nuevamente en el corpus de las transcripciones, en la entrevista con la maestra y en los videos. En este proceso tratamos de evidenciar de qué modo los cambios en la participación podían estar en relación con las formas de mediación desplegadas por la maestra a lo largo de las tareas, es decir con las formas en que ella mediaba *entre* los participantes en el diálogo compartido.

EVOLUCIÓN DE LA TOMA DE PALABRA EN LA CONVERSACIÓN

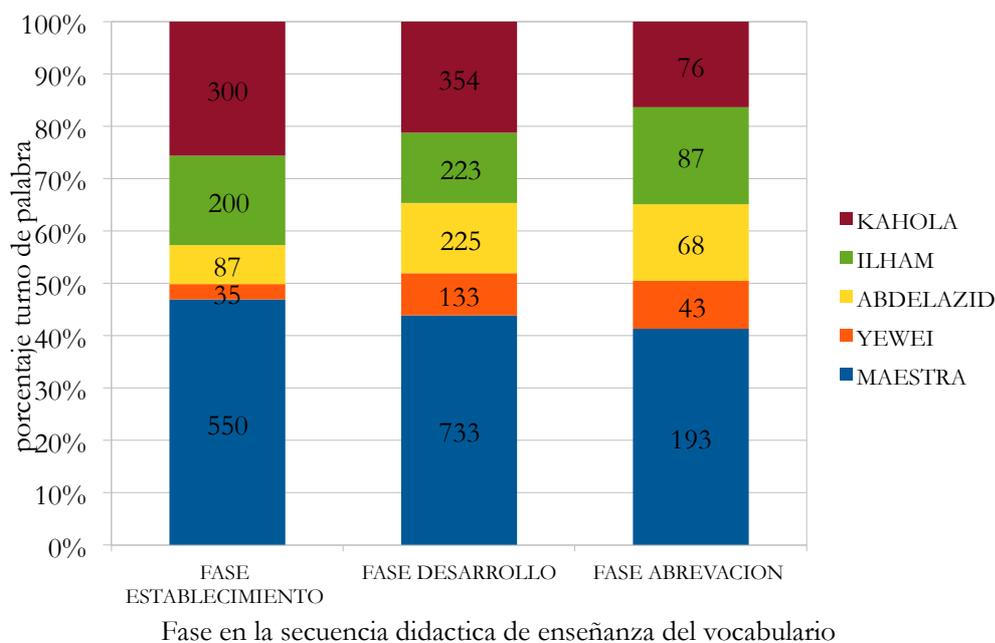


Ilustración 26 Distribución de la toma de palabra en la conversación en la secuencia didáctica del vocabulario.

Esta nueva categorización de las transcripciones consistió en recopilar las categorías que habíamos identificado previamente. Entonces contrastamos la función de esas formas del habla que nos habían llamado la atención cotejando los videos y las transcripciones. Y mediante el programa Nvivo, categorizamos y recontamos la presencia de esas estrategias discursivas, las cuales explícitamente se relacionaban con la regulación de las diferencias en comprensión y participación entre los interlocutores.

Una vez recontamos e identificamos las estrategias, retomamos las referencias en el corpus y modificamos las transcripciones (por ejemplo, añadiendo una columna para

explicitar el interlocutor seleccionado como destinatario por la maestra) a fin de mostrar mejor de que modo tales estrategias discursivas empleadas por la maestra afectaban a las condiciones particulares de participación verbal de cada alumno en la actividad conjunta.

En las siguientes páginas presentamos las estrategias que resultaron de este análisis agrupadas en dos conjuntos: estrategias en diada y estrategias grupales. Para cada grupo primeramente presentamos una tabla sinóptica y datos sobre su frecuencia de aparición. Y posteriormente, describimos cada estrategia mediante ejemplos comentados del funcionamiento de esa estrategia discursiva.

Formas de mediación en diada

Las estrategias discursivas en diada se refieren a las formas del habla que la maestra emplea localmente con un alumno particular con el objetivo de incorporarlo en la comprensión con el grupo, comprensión conjunta que puede estarse creando en ese mismo momento pero a la cual el alumno no tiene acceso. Las seis estrategias en diada que hemos identificado son: *el habla en ronda, los subdiálogos, las ayudas a la expresión verbal, la recaptura, la parodia del habla como clave de interpretación y la extensión selectiva de los turnos de respuesta.*

Tabla 24 Estrategias discursivas en diada

Estrategia en diada	Definición	Funciones
E 31 Habla en ronda	Aportar secuencialmente de manera diferenciada enunciados informativos sobre una nueva tarea para cada uno de los sujetos.	<ul style="list-style-type: none"> - Crear intersubjetividad con todo el grupo al inicio de una tarea. - Incluir a los interlocutores en el discurso. - Establecer referentes compartidos para una nueva tarea. - Compartir un mismo foco de atención común.
E32 Ayuda a la expresión verbal	Enunciados mediante los que la enseñante señala cómo decir en catalán algo que el alumno desea aportar, o bien, enunciados que reconducen la aportación de un alumno para que sea comprensible y ajustada a la norma lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a la comprensión conjunta entre los interlocutores. - Permite a los alumnos compartir sus aportaciones. - Genera intersubjetividad entre los participantes.
E33 Contextualización mediante la parodia del habla (clave individual) ¹⁸	Enunciados mediante los cuales la maestra contextualiza una palabra o frase ,escrita o oral, parodiando la voz, haciendo así referencia a otro contexto social. A veces son ejemplos imaginados y otras veces, se refieren al marco social o biográfico de referencia de los alumnos. En caso son ayudas proporcionadas individualmente para un	<ul style="list-style-type: none"> - permitir la atribución de sentido de una palabra o un enunciado. - establecer de manera compartida una interpretación sobre el material. - evocar un contexto social imaginado.

¹⁸ Esta estrategia es una parte de las referencias de la estrategia de la contextualización mediante la parodia del habla, referida en el capítulo anterior. En este caso esta estrategia se refiere a las ocasiones que la maestra emplea esta forma de habla como ayuda para un individuo del grupo y no como habla general para todos los alumnos.

	sujeto cuando tiene dificultad en atribuir significado a aquello que los otros comparten.	<ul style="list-style-type: none"> - marcar la discontinuidad de a quien se refiere el habla
E 34 Sub diálogo	Interrupción del habla con el grupo con la intención de clarificar o recapitular lo dicho para un alumno que puede no haber comprendido los intercambios previos del grupo clase.	<ul style="list-style-type: none"> - Re-establecer el seguimiento mutuo entre los participantes - cotejar el seguimiento de los participantes - incluir al interlocutor como agente en el diálogo
E35 Pregunta sorpresa o recaptura.	Enunciados que rompen la expectativa de enunciado esperado en el segmento de interactividad , son el marco	<ul style="list-style-type: none"> - Recapturar la atención de los alumnos - Restablecer el seguimiento mutuo - Asegurar la comprensión compartida
E 36 Extensión o desdoblamiento de la ayuda a la respuesta	Enunciados por los que la maestra, después de dar paso a la respuesta de un alumno, extiende su ayuda convirtiendo una misma pregunta en diferentes preguntas. Estos enunciados son variaciones de una misma pregunta, que dividen en partes la primera pregunta para después reconstruirla o retomarla con el alumno.	<ul style="list-style-type: none"> - pre-restringir las opciones de respuesta - crear continuidad en el significado - restablecer la intersubjetividad - ampliar las referencias compartidas para acordar un significado.

A continuación exponemos cada una de estas seis estrategias mediante ejemplos comentados, en donde ilustramos como adquieren funcionalidad estas estrategias en el marco de la actividad conjunta.

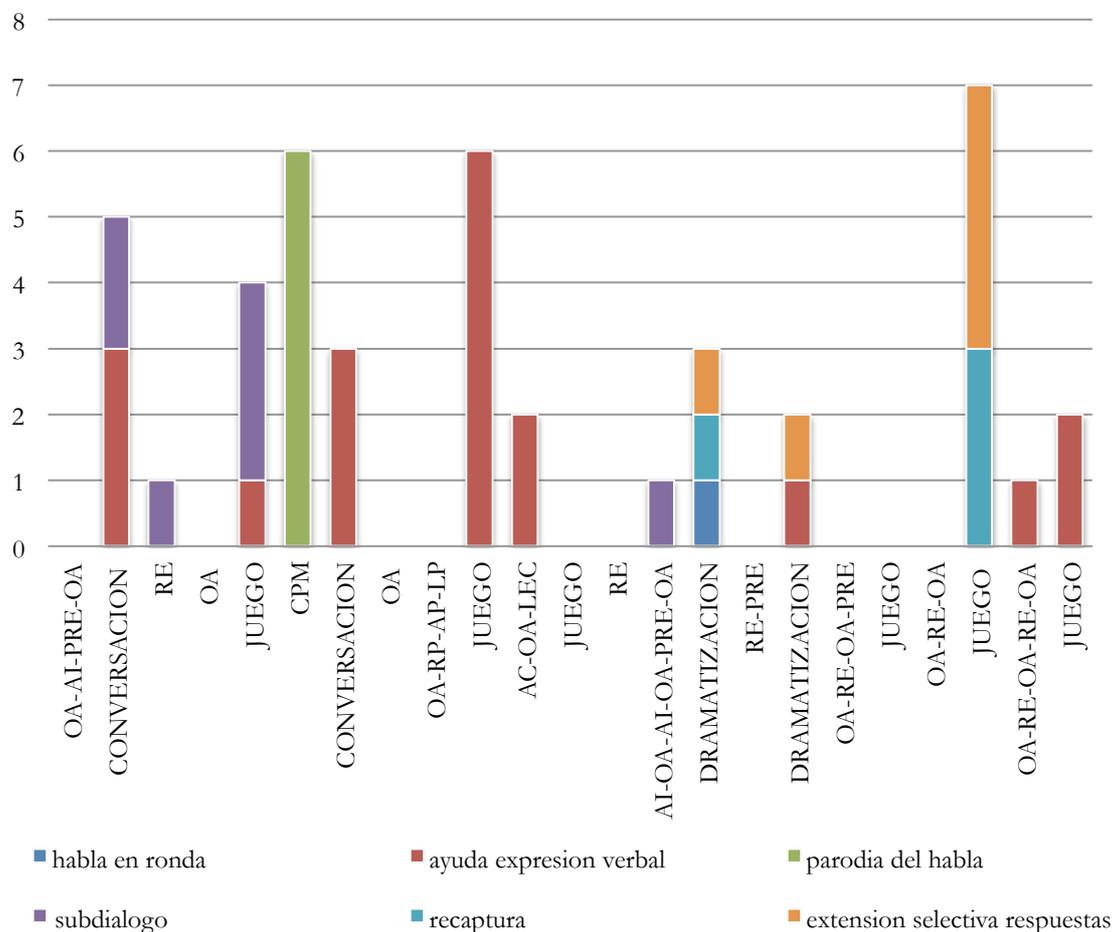
En la tabla 25 también se recogen las frecuencias absolutas de aparición de estas estrategias a lo largo de las 8 tareas de la secuencia didáctica. De manera adicional, en la ilustración 24 puede verse gráficamente la evolución temporal en la aparición de estas estrategias en el curso de la secuencia didáctica de la enseñanza del vocabulario.

Tabla 25 Estrategias en diada. Desglose por tareas y grupos de segmentos instruccionales/soporte.

	Segmentos instruccionales y de soporte	E31 Habla en ronda	E32 Ayuda expresión verbal	E33 Parodia del habla (ayuda individual)	E34 Sub diálogo	E35 Pregunta sorpresa	E36 Extensión ayuda a la respuesta
TAREA 1	OA-AI-PRE-OA						
	CONVERSACION		3		2		
	RE				1		
TAREA 2	OA						
	JUEGO		1		3		
	CPM			6			
TAREA 3	CONVERSACION		3				
	OA						
TAREA 4	OA-RP-AP-LP						
	JUEGO		6				
TAREA 5	AC-OA-LEC		2				
	JUEGO						
	RE						
TAREA 6	AI-OA-AI-OA-PRE-OA				1		
	DRAMATIZACION	1				1	1
	RE-PRE						
	DRAMATIZACION		1				1
	OA-RE-OA-PRE						
	DRAMATIZACION						
TAREA 7	OA-RE-OA						
	JUEGO					3	4
TAREA 8	OA-RE-OA-RE-OA		1				
	JUEGO		2				
	total	1	19	6	7	4	6

Ilustración 27 Frecuencia y momento de aparición de las estrategias en díada en la

Estrategias discursivas en díada



secuencia didáctica de enseñanza del vocabulario

E 31 Habla en ronda

El habla en ronda consiste en enunciados que la maestra dice siguiendo un monólogo¹⁹ corto mediante el cual proporciona nueva información sobre una nueva tarea o material. Lo que diferencia esta estrategia de otras formas del habla es que en esta estrategia discursiva la maestra secuencía y distribuye sus enunciados selectivamente “alumno por alumno” aportando diferencialmente para cada alumno una cierta información sobre la perspectiva referencial. Aparece en los segmentos de aportación de información y de organización de la tarea.

¹⁹ En este caso entendemos por *monólogo* como una forma de conversación donde los participantes reconocen el uso de la palabra a un interlocutor en solitario, en este caso, la maestra tiene la palabra. Empleamos el término monólogo de manera semejante a como lo usa Jay Lemke cuando habla de estrategias de monólogo, para describir la regla que regula la intervención verbal, aún cuando su naturaleza funcional que es dialógica explícitamente en el caso analizado. En este sentido, no se trata de que es un habla aislada y compacta, más bien el protagonismo oral de la maestra que se va secuenciando alumno por alumno en orden a establecer un marco físico-simbólico común para una nueva tarea de aprendizaje *para* y *con* cada uno de los interlocutores participantes.

Esta estrategia puede verse cómo un diálogo grupal que contiene composiciones cortas en díada. La maestra individualiza sus enunciados por un corto espacio de tiempo con la intención de garantizar una comprensión conjunta grupal posterior que incluya a los cuatro participantes del grupo clase. Para ello sus enunciados se ajustan a cada interlocutor a fin de acordar una primera definición de la situación con cada alumno por separado.

En el ejemplo que presentamos, en primer lugar la maestra reúne al grupo en el mismo espacio procurando explícitamente que sus alumnos estén centrados físicamente entorno al material objeto de la nueva tarea. A continuación, la maestra comienza a hablar específicamente para una alumna y acto seguido, hace lo mismo con otro alumno, y así continúa haciendo una breve secuencia de mensajes dirigidos a cada alumno.

	MAESTRA	ALUMNOS	INTERLOCUTOR SELECCIONADO
1	<i>(mentre va a agafar el mural per mostrar-ho)</i> A veure:: quedeu-vos aquí / al voltant d' aquesta taula grossa <i>(Assenyalant amb la mà fent un cercle per representar com s' han de col·locar)</i>		grup
2	<i>(repetint amb èmfasis el mateix gest s' acosta a ells)(.) / al voltant de la taula grossa</i>	Kahola, Ilham i Abdelaziz es quedant al costat de la taula	
3	Yewei , (.) / (la mira) / Al voltant (.) de la TAULA GROSSA <i>(repeteix la senyal amb la mà)</i>	Yewei: (no sap que fer)	(Mira a la Yewei que no la entén)
4	<u>Amb els teus companys (mira a Yewei)</u>	Yewei: (li presta atenció)	Yewei
5	No cal que us assegueu perquè no ens quedarem aquí		la resta dels alumnes
6	No cal que seguis/ poc que ens quedarem aquí <i>(col·locant el mural al davant dels alumnes)</i>		(dirigint-se a Abdelaziz)
7	Os vull ensenyar::...	Kahola: alal! (mostrant sorpresa)	
8	Es una carpeta gran-		Mira a Abdelaziz
9	Os vull ensenyar- / mira a Ilham) / (<i>torna a mirar cap a Abdelaziz</i>) / ho que van fer/ els nens del any passat <i>(fent un gest amb la mà per referir se al passat)</i>		
10	<i>(mira a Ilham fent gest amb les mans)</i> i que m'agradaria que aquest any vosaltres...-	Khahola: [(aixeca la mà com voguen dir alguna cosa)	Mira i fa senyals cap Ilham
11	/ <i>(mirant a Kahola fa una senyal amb la mà)</i> no-crec que també ho podreu fer- <i>(anticipant-se a la pregunta de Kahola)</i>	Kahola: (assenteix amb el cap)	Kahola
12	<i>(agafa un paper del mural i fa un gest amb la mà per tot el mural)</i> Mireu (.) / ·els del any passat · / (.) també van fer un mural <i>(mirant el nens un per un a veure si estant prestant atenció) / de la seva</i>		Abdelaziz Ilham Yewei

	<u>família</u> /		
13	Vina per aquí (<i>fa senyals enèrgiques amb les mans perquè Yewei canvi de lloc</i>)/Vina / sinó els veus de cap – de cap a baix (.) /Mira / (<i>mirant a Yewei i senyalant en el mural</i>)/ AQUEST ES EL DIBUIX(.) / (<i>la torna a mirar</i>)/ ··QUE VA FER UN NEN DEL ANY PASSAT ··(<i>parlant més lent</i>)/ (<i>la mira demanant si ha entès</i>) / UN NEN QUE VA EL INSTITUT (<i>fent una senyal amb la mà</i>) (..)	Yewei s 'acosta on li diu la mestra. Yewei: mira a la mestra i el mural Abdelaziz: [solo-sol-... Yewei la mira	Yewei
14	(<i>els mira a tots</i>)/ <u>QUIN NEN ÈS?</u>		Grup

Este extracto nos permite ver como la maestra emplea esta forma de hablar al presentar un material. La conversación se da justo antes de empezar una tarea sobre los textos del mural de la familia. La maestra quiere presentarles el ejemplo de textos similares en el mural que habían preparado otros alumnos el año anterior.

Durante este monólogo secuencial la maestra está proporcionando nueva información sobre su perspectiva referencial entorno al material y tanteando uno por uno con sus alumnos si cada alumno puede atribuir sentido a lo que ella dice. El hecho de secuenciar los enunciados uno por uno le permite restringir con cada participante el significado potencial de los enunciados verbales.

En la columna de la derecha podemos ver cómo la maestra va secuenciado y seleccionado los enunciados en relación con sus alumnos, uno por uno, primero da señales para que se organicen, después da señales individualmente para Yewei, controla que atienden cada uno al material , y después habla secuencialmente para los niños Abdelaziz, Kahola, Ilham, Abdelaziz y Yewei.

La maestra durante la presentación del material utiliza diferentes formas de mediación con cada uno de los niños tratando de que atribuyan sentido al material. Por ejemplo, podemos identificar cómo la maestra se comunica sobre todo con Yewei –quien acaba de llegar, y comprende y habla realmente muy poco en catalán-. La maestra ofrece para Yewei diferentes de tipos de enunciados tanto verbales cómo no verbales: proporciona señales no lingüísticas, repite y hace instrucciones más explícitas, negocia dónde debe colocarse. Y todo ello lo hace enriqueciendo la señal lingüística selectivamente. En las líneas 3, 4 y 13 de la transcripción, podemos ver cómo la maestra señala para Yewei con más énfasis ciertas palabras clave y las pronuncia más lentamente. Además , la maestra también proporciona información complementaria, ejerciendo un seguimiento visual continuo, y atendiendo y respondiendo a los silencios Yewei.

En cambio con los otros participantes la enseñante media de otra forma. Cuando la maestra habla para Kahola - quién sabe mucho más catalán y hace mucho más tiempo que está en la escuela- la comunicación se produce de una manera diferente. En este intercambio la maestra abrevia su discurso y reduce las otras formas que acompañan al discurso con Kahola. En la línea 11 la maestra sólo mira a Kahola, y rápidamente reconoce lo que la niña ha podido significar. En este caso, al presentar el mismo material, con una misma intención instruccional, para Kahola ella ya no hace uso de la mayoría de formas de

mediación que ha utilizado cuándo trataba de implicar a Yewei presentándole esa misma nueva tarea.

En esta estrategia no es sólo el discurso lo que permite llegar a crear una comprensión compartida reconociendo las diferencias entre los alumnos. La maestra para crear un marco común durante la ronda distribuye su discurso actuando mediante el seguimiento visual para compartir el focus de sus referencias y la selección de cada interlocutor. En las líneas 3, 4, 7, 8, 9,10,11,12,13 y 14 de la transcripción la maestra garantiza y mantiene la atención conjunta a través del uso de la mirada, la manipulación de los documentos visuales y haciendo gestos de demarcación física (entorno al mural) que co-enuncia con sus enunciados verbales. Así la enseñante establece con los alumnos una cierta comprensión sobre el material de la nueva tarea con los niños. La función de las acciones no verbales tiene a ver con que el significado de los enunciados verbales no queda garantizado por igual entre los 4 alumnos. En el ejemplo citado, el seguimiento visual es el medio fundamental para el establecimiento de intersubjetividad porque es aquello que más ayuda a controlar y restringir el grado de incertidumbre compartida entre los participantes cuándo están tratando de delimitar un nuevo escenario físico-simbólico .

Así mismo, para negociar el significado del material la maestra también se detiene en organizar y negociar explícitamente la perspectiva *física* desde la cual los alumnos acceden al material. En la línea 13, cuando la maestra identifica que Yewei no sigue de qué les está hablando, entonces, la primera respuesta de la maestra es pedirle a Yewei que cambie su lugar, para que así ella pueda ver mejor el cartel al que la maestra se está refiriendo.

La otra cuestión fundamental es cómo la maestra reconoce las diferencias entre los niños en lo que se refiere a su historia compartida en la escuela, y como ello afecta al establecimiento de intersubjetividad. En las líneas 9 y 10 cuando la maestra trata de definir el marco de referencia específico para la nueva tarea *hablando del año pasado* como algo que puede ser reconocido por ellos como conocimiento común del grupo, entonces se da cuenta que Yewei no comparte esa *historia común*, porque Yewei no estaba en la escuela en ese último año al que la maestra se refiere. Este movimiento lo podemos apreciar en la línea 9, cuando la maestra comienza a hablar sobre el cartel diciendo:

9 Os vull ensenyar- / (*mira a Ilham*) / (*torna a mirar Abdelaziz*) / ho que van fer/ els nens del any passat

Y justo a continuación , dirigiéndose a Yewei, en la línea 13, la maestra detecta que lo que ha dicho no es conocimiento compartido (con esta alumna). Entonces ella repite esa *misma* información de otra forma con énfasis para Yewei:

Mira / (*mirant a Yewei i senyalant en el mural*) / AQUEST ES EL DIBUIX(.) / (*la torna a mirar*) / ··QUE VA FER UN NEN DEL ANY PASSAT·· (*parlant més lent*) /

La maestra continua añadiendo en la misma línea 13 más información para Yewei:

UN NEN QUE VA EL INSTITUT (*fent una senyal amb la mà*) (..)

En este momento, la maestra hace ese comentario aportando más información (de otra forma) para que Yewei pueda entender que se trata de un alumno que antes estaba en la escuela, y que él hizo ese trabajo que la maestra les presenta ahora en esa nueva tarea. De esta manera, la maestra consigue incorporar a Yewei, negociando con ella un cierto

conocimiento compartido, de cual sus otros 3 compañeros ya participaban porque ellos sabían de ese alumno del curso pasado.

Con este ejemplo hemos tratado de mostrar cómo mediante el habla en ronda la maestra lleva a cabo un proceso diferenciado de establecimiento de intersubjetividad con los diferentes participantes antes de iniciar una tarea. Ello le permite crear una cierta definición compartida con todos maximizando el seguimiento mutuo en la actividad conjunta.

E 32 Ayuda individual a expresar verbalmente con el grupo

Esta estrategia se refiere a los enunciados que la maestra proporciona a un alumno individual co-expresando verbalmente con él. Esto sucede cuando en el transcurso del diálogo el alumno habla de forma no convencional o tiene dificultad para expresar verbalmente aquello que se le pide o desea decir. Estas ayudas no son parte de la actividad en curso y aparecen como pausas para crear enunciados mejores que sirvan para compartir con el grupo lo que cada niño quiere decir. Estas ayudas aparecen en diferentes tipos de segmentos sin ser característicos de un tipo especial de segmento.

Hemos observado que además de las ayudas al uso apropiado del lenguaje también aparecen ayudas al uso del lenguaje que responden, en particular, a co-expresar con los niños sus intenciones comunicativas en la actividad conjunta.

Estas ayudas median en la construcción de las producciones en catalán de los alumnos, para que así éstos puedan realizar aportaciones grupales en catalán con sentido, las cuáles se relacionan con la continuidad temática.

Sesión 1, segmento 11, de conversación

427. Kahola: Que- que a nosaltres ens diuen (paraula en àrab) i a la meva mare es diu (paraula en àrab).
428. Ilham: I i el meu i jo ... el meu pare teu molts de germans i...
429. Mestra: No, teu no. Té.
430. Ilham: Té molts de germanes.
431. Mestra: Germanes [o germans?]
432. Ilham: [Germans, eh?]
433. Mestra: I germanes té?
434. Ilham: Té.
435. Mestra: Germanes?
436. Ilham: Sí.

En este ejemplo la maestra corrige a la niña que se expresa usando un posesivo en lugar de un verbo en catalán. Entonces la maestra le recuerda que si quiere decir tiene, debe decir “té”, y no “teu”, que significa tuyo. La maestra, con la intención de clarificar su discurso para los otros alumnos, le aporta ayudas dándole claves sobre las palabras que está utilizando (línea 431), por eso le pregunta si son “germanes” o “germans” lo quiere decir sugiriéndole que son diferentes los significados de esas palabras, según sea en masculino o en femenino. En la línea 432 la niña responde sin comprender por qué la maestra le pregunta eso mientras ella dice germans. La maestra le pregunta para clarificar la diferencia entre una palabra y la otra, y le vuelve a preguntar insistiendo que germanes es diferentes de germans : (línea 433) “i germanes té?” Y la alumna dice que sí, pero como la maestra no

esta segura repite su pregunta en la línea 435, entonces la niña le ratifica que “sí” , mostrándole a la maestra que ella se refiere a germanes, el femenino de germans.

Este es un ejemplo en que la maestra primero modifica un enunciado de una alumna corrigiendo la forma verbal del enunciado: no teu, té. Pero la corrección implica además conocer qué desea decir la alumna y qué significado atribuye la niña a la palabra que utiliza. Por eso la maestra demanda en los enunciados subsiguientes sucesivas aclaraciones. De este modo la maestra corrige lo que la niña ha expresado, y a la vez, negocia con ella a qué se refiere, a fin de cotejar la conveniencia de su corrección en relación el significado que la alumna trata de aportar en la conversación.

Otras veces lo que la maestra hace es introducirse en el discurso de uno de los alumnos, hablando por ellos y construyendo con ellos sus enunciados para que así ese alumno pueda decir aquello que pretende decir. En el siguiente ejemplo se puede ver cómo la maestra sostiene la producción del enunciado de Yewei -la alumna recién llegada que menos dominio tiene del catalán- en la conversación:

Sesión 2, Segmento de Repaso.

766. Mestre: De qui és germana la (Je-xa uing)? Meva.? És la meva germana la (Je-xa uing)?
767. Kahola: (*senyalant a la Yewei*) No, és la seva germana.
768. Yewei: Petita. (*responent a la mestra*)
769. Mestra: La teva:... (*convidant-la a que comenci així*) (.) Digues : és la meva germana petita. Petita.
770. Yewei: Petita.
771. Mestra: Germana petita.
772. Yewei: Germana petita.
773. Mestra: La meva germana petita. (*parodian la veu de la nena i asenyalant-se a si mateixa*)
774. Ilham: La meva germana petita. (*resonant la veu de la mestra, intentant ajudar a Yewei*)
775. Yewei: (*mira a la mestra*)
776. Mestra: La meva... (*demanant -li que repeteix amb ella novament*)
777. Yewei: La meva
778. Mestra: germana
779. Yewei: germana
780. Mestra: petita.
781. Yewei: petita
782. Mestra: Has vist què bé ho ha après a dir?

En este caso la ayuda ofrecida por la maestra individualmente a Yewei, sirve para construir correctamente y extender el enunciado inicial de la alumna, de tal forma que Yewei consigue decir lo que por sí misma todavía no podía expresar. Así la maestra sostiene la construcción de los enunciados de Yewei en función de sus condiciones particulares para expresar lo que quiere expresar en catalán. En esta dinámica la maestra le ofrece señales a la alumna, le pide que hable, la niña dice la palabra que puede decir: petita. Y a partir de esta palabra la maestra le propone extender su habla, pero Yewei vuelve a repetir la misma palabra porque es la palabra que ella percibe que la maestra ha enfatizado. Entonces, como respuesta, la maestra retoma y modifica esa palabra para que ella la repita, así en varios enunciados toma su lugar en el discurso mostrándole que habla por ella, pero es ella quien con dice con ella.

Esta ayuda a Yewei implica el respeto y la cooperación de sus compañeros en la actividad, que hacen eco de lo que la maestra le pide que diga : “*la meva germana petita*” , le dice su compañera Ilham en la línea 486.

De este modo, la maestra y los alumnos se ofrecen ayudas a la expresión lingüística permitiendo el establecimiento de la intersubjetividad en la actividad conjunta así como creando mayores oportunidades para construir y mejorar las producciones lingüísticas de los participantes.

E 33 La parodia del habla como clave de ayuda individual.

Como hemos descrito en el capítulo anterior, la parodia del habla consiste en que la maestra en sus enunciados toma o interpreta otras voces parodiándolas. En este caso particular esta forma de contextualización se dirige individualmente para que un alumno pueda comprender de quién o acerca de qué la maestra esta hablando. Si bien esta forma de enunciar es una estrategia que adopta diferentes funciones en la lección, aquí nos referimos a los casos en que es empleada por la enseñante como una ayuda individual. En estas situaciones la parodia del habla resulta una ayuda complementaria para que uno de los alumnos se incorpore a lo que el resto del grupo ya comprende.

Este tipo de ayudas son aportadas por la maestra de manera individual cuando un alumno no logra atribuir sentido a un enunciado que la maestra le dirige. Esta estrategia aparece en los segmentos de comprobación de conocimiento, en los segmentos de dramatización y en uno de los segmentos del juego.

En el siguiente extracto la maestra estaba haciendo preguntas de comprobación al final de un juego en la primera sesión de la unidad didáctica. La maestra preguntaba acerca de las relaciones entre las palabras del vocabulario. Cuando le pregunta a un alumno, este no comprende la demanda de la maestra. Entonces la maestra para ayudarlo a responder decide no cambiar la pregunta inicial sino que le propone una re-contextualización de su enunciado mediante la parodia del habla del personaje que ella nombra, a fin de que el alumno con esta clave logre identificar sobre qué le pregunta la maestra.

Sesión 1, Segmento 9, Comprobación de conocimiento .

	MAESTRA	ABDELAZIZ
963	...I iiiii:::, i si jo sóc la teva... Calleu, eh? (<i>demanant li als altres que ho saben que no dignin res</i>) / Si jo sóc la teva <u>filla</u> , tu ets el meu	
964	..[(<i>fa senyals amb el cap diguem no...</i>)	[Cosí.-/ Fill (.)
965	[(<i>ho mira demanant-li que li presti atenció</i>)] / (<i>parlant amb veu de nena petita</i>) “Jo sóc la teva <u>filla</u> ” / (<i>fa senyals amb les mans simulant una coseta petita</i>) / eiii... (<i>mantenint la veu de nena petita</i>) / (<i>recuperant la seva veu</i>) Tu <u>què m’ets a mi?</u> (.)Tu ets el <u>meu</u> ...	[(<i>mira cap la mestra</i>)
966		Pare

La parodia de la voz de la maestra en este caso sirve en esta situación para reformular su pregunta para ese alumno. Al parodiar *la voz de una niña que le habla a su padre* (en la línea 965) la maestra crea una cierta relación con el marco de referencia social del niño, lo cual permite al alumno dar sentido a la pregunta de la maestra, y responder en la línea 966 correctamente: “Pare”.

En este caso la tensión en la pregunta de la maestra se debe a que ella intencionalmente mantiene un formato de pregunta sobre las relaciones entre las palabras, y no sobre referentes concretos (línea 963, 965). Cuando el alumno le responde con una palabra del vocabulario , la maestra identifica que el niño sabe con que tipo de palabras debería responder, pero sin embargo no controla las relaciones semánticas entre esas palabras, y entonces, no puede responder correctamente. Como hemos descrito, a ello la maestra responde parodiando la voz de una niña pequeña para que el alumno haga uso de ese conocimiento para responderle, pero no permitiendo ejemplos concretos. Así la maestra se mantiene en repetir su pregunta como una demanda de relaciones (línea 965) y no de personajes concretos.

E 34 Los sub diálogos

La estrategia discursiva del subdiálogo consiste en detener la conversación para dirigirse de temporalmente a uno de los alumnos en el curso de una conversación con el grupo. Estas interrupciones sirven para controlar que todo el mundo pueda comprender y seguir el desarrollo de la actividad compartida.

La participación de los niños en la estructura temática es muy dependiente de que el discurso grupal vaya acompañado de subdiálogos dentro del diálogo grupal. Podemos decir que se trata de un diálogo personal que interrumpe el ritmo del diálogo mayor del grupo para específicamente negociar el significado de ciertos referentes o reglas con un alumno, quién puede no estar compartiendo el significado del diálogo y la acción en curso.

Este tipo de estrategia se suele producir en los puntos medios y finales de los segmentos. En general este tipo de forma de mediación aparece en final de los segmentos que no están regulados por turnos individuales, y donde, por tanto, para la maestra resulta más difícil constatar y controlar el seguimiento y el aprovechamiento de los niños en el diálogo compartido.

Podemos encontrar en nuestras observaciones ejemplos de esta estrategia en segmentos de conversación, de organización de la tarea, e incluso en los segmentos de cierre. Los sub-diálogo se perciben en contraste con el resto de la conversación porque cuando la maestra establece esta pausa en la interacción se abre una secuencia de seguimiento diferencial entre los interlocutores. De forma que este paréntesis en el diálogo permite cotejar hasta que punto lo que parece que algunos saben los otros pueden estar cerca o lejos de ello.

Un ejemplo de subdiálogo es el se produce entre la maestra y Yewei en un segmento de repaso, que tiene lugar justo después de la conversación inicial del tema. En este caso el subdiálogo sirve para comprobar que Yewei estaba compartiendo las relaciones que se estaban estableciendo en el diálogo (con sus otros compañeros) entre los ítems temáticos, las palabras del vocabulario, y los referentes de los materiales.

Sesión 1, segmento 5, de Conversación.

	MAESTRA	ALUMNOS	INTERLOCUTOR SELECCIONADO
122		Kahola: Qui es aquest? (<i>senyalant la foto</i>)	Mestra
123		Ilham: ah... son molts germans...	Mestra
124	Aquí podeu veure el meu germà (.) un dels meus germans		Grup
125		Kahola: (<i>senyalant amb el llapis</i>) aquest/	Mestra
126	No::		Kahola, grup
127		Kahola: Aquest?	Mestra
128	No::		Kahola, grup
129		Kahola: Aquest!!	Mestra
130	si...(.) (<i>assentint amb el cap</i>) Aquest es el (.) <u>[meu germà...</u>		Grup
131		Kahola :[be::!!!	Mestra, grup
132	(<i>Mira a Yewei i li toca el hombro</i>)		Mestra
133		Yewei (<i>Mira a la mestra</i>)	Mestra
134	Veus Yewei / senyala-ho (<i>li demana ajuda a Kahola</i>) / (<i>la mestra senyala ella mateixa en el dit amb énfasis en la foto</i>) (<i>mira a Yewei</i>) AQUEST és el meu (.) germà. (<i>canviant la veu i fent una senyal amb les mans per senyalar que seu</i>)		Yewei Kahola Yewei
135		Yewei (<i>Mira a la mestra i assenteix amb el cap</i>)	Mestra
136		Kahola: Germà (<i>mira a la Yewei</i>). [Germà.	Yewei
137	[<u>Germà</u> . I es diu (.)...] <u>Joosep</u>		Yewei
138		Kahola [Joosep. Ilham [Joosep.	Yewei
139	Josep (<i>mira cap Yewei</i>)		Yewei

En este ejemplo la maestra rescinde temporalmente la marcha de la conversación entorno a la foto que estaban comentando previamente para que Yewei le confirme que comprende de quién hablan. Este breve subdiálogo aparece cuando la maestra se da cuenta que tal y como se ha formulando la pregunta previamente, Kahola intentando adivinar quién era el personaje, puede que Yewei se haya perdido, y no sepa de qué hablan o a quién se refieren exactamente en relación con la imagen. La maestra sabe que los cambios en las formas discursivas afectan a Yewei porque ella reconoce muy pocas de las palabras que los otros utilizan. Una mínima variación puede decir adiós a su comprensión. Por eso la enseñante detiene el diálogo y habla con ella de otra forma. El cambio consiste en desacelerar el ritmo del discurso, y re-elaborar retroactivamente el habla previa con la

alumna que no se sabe si puede no haber comprendido acerca de qué hablaban. La maestra en este subdiálogo recurre a marcar con la voz el ítems temático y el referente co-enunciando con su mirada, así delimita con Yewei un foco de atención conjunta y un cierto significado sobre el referente verbal. De forma complementaria, la maestra se apoya en el habla de los otros compañeros, cuyas aportaciones sirven como eco de sus enunciados.

La aparición de este recurso no es frecuente en el diálogo en la enseñanza del vocabulario, no sobrepasa los 6 casos en cada una de las 5 sesiones. Su aparición no es exclusiva de un determinado tipo de segmentos. Pero es más frecuente en los segmentos donde la estructura de participación es el grupo al unísono, es decir cuando no hay turnos rotativos. Por ejemplo en los segmentos de la conversación, la aportación de información o la preparación de la tarea. Ello parece relacionarse con dos cuestiones: la misma estructura de participación social del segmento y con las dificultades que aparecen al presentar nueva tarea.

Si contrastamos con los otros segmentos, el juego o la dramatización o el repaso (en diálogo), los subdiálogos no son frecuentes porque la misma regla de la conversación se basa en hacer el seguimiento de cada alumno uno por uno. En estas situaciones el seguimiento de la maestra hacia la comprensión y la respuestas de los niños es secuencial. Por eso ella no precisa pausar el diálogo porque ya la misma estructura de participación implica discutir uno por uno si fuera necesario.

Esta dinámica entre diálogo, interlocutores y seguimiento mutuo puede que sea lo que lleva a la maestra hacer que los segmentos instruccionales centrales están organizados por turnos rotativos. Así ella puede hacer un seguimiento más estrecho con cada participante a la vez que el resto del grupo participa de esas ayudas secundariamente.

Como se puede apreciar en la transcripción del extracto no es un habla que sucede al margen del grupo, sino que durante ese habla compartida entre la maestra y un niño particular, sus compañeros adoptan un lugar diferente. En estas situaciones el discurso se desplaza entre la deferencia con el alumno que recibe la ayuda y el resto de sus compañeros. El efecto con el grupo es que los alumnos reconocen que el discurso es para el todos, pero que el discurso muda si un miembro del grupo deja de poder participar en él.

E 35 Re-captura o haciendo preguntas por sorpresa

Este es un tipo de interrupción que la maestra realiza en el curso del diálogo. La estrategia consiste en que la maestra interrumpe haciendo una pregunta sorpresa que rompe con la pregunta esperada en ese momento. Cuando la maestra habla así lo hace con la intención de recuperar a uno de los alumnos que no está prestando atención o que no está comprendiendo. La función de esta estrategia es similar a la del subdiálogo, ayuda mantener el seguimiento mutuo con todos los participantes. Pero la recaptura o pregunta sorpresa, a diferencia de los subdiálogos, se produce justamente en los segmentos que se desarrollan por turnos rotativos, donde habla un alumno, mientras generalmente los otros compañeros escuchan o hacen solo pequeñas aportaciones.

En la siguiente situación la maestra estaba hacia preguntas acerca de los referentes de un dibujo de una familia imaginaria. La maestra estaba haciendo preguntas para otra de sus compañeras, y en ese momento improvisa una pregunta:

Sesión 4 dramatización

482. Mestra: ... eh? Abdelaziz, treu-te el dit de la boca i t'està preguntant (assenyala el full)*, l'Anna, que sóc jo (*s'assenyala a ella mateixa*)*, Abdelaziz, saps qui és la Dolors?
483. Abdelaziz: És la teva mare.
484. Mestra: És la meva mare. I li dic, i li dic (.) (*assenyala el personatge al full i mira a una de les nenes*)*
485. Kahola: Mare.
486. Mestra: I li dic...
487. Kahola: Mama
488. Mestra: ... mama. (*s'assenyala l'orella mirant a Abdelaziz*)* És la meva (.) mama.
489. Abdelaziz: (*assenteix amb el cap*)

Podemos ilustrar esta estrategia también un segmento de lectura, aquí la maestra estaba presentando haciendo etiquetas escritas que los alumnos iban leyendo por turnos, de repente cambia y propone que lea otro alumno:

Sesión 2, segmento lectura, segmento soporte previo al juego.

130. Mestra: Ara a partir d'aquí les deixarem a l'Abdelaziz que encara no ha llegit cap. D'acord? si?
131. Abdelaziz: Neeebot.
132. Mestra: Nebot.
133. Abdelaziz: A...
134. Mestra: No és una a, és una o.
135. Abdelaziz: On-cle.
136. Mestra: Oncle.
137. Abdelaziz: Avi.
138. Mestra: Avi.
139. Abdelaziz: Geermà.
140. Mestra: Germà. I ara tots junts.
141. Alumnes: Nét.

Estas “improvisaciones intencionadas” en el curso de la conversación se orientan a recuperar al alumno quien se estaba quedando fuera de la estructura de participación grupal y de la estructura temática. Esta estrategia permite a la maestra responder a las no presencias de los alumnos así como detectar las no comprensiones con alguno de los interlocutores. Evidentemente estas estrategias aparecen tras una secuencia de observaciones intercaladas de la maestra, quien mientras pregunta a otro compañero, también evalúa el seguimiento del grupo respecto a ese turno individual.

Evidentemente la recaptura funciona cuando para la maestra hay indicadores de falta de seguimiento por parte de un interlocutor o varios. El hecho de que un alumno se quede fuera puede estar en relación con diversas cuestiones. En ocasiones puede que el participante no comparta una definición de la actividad semejante a la definición de la maestra y sus otros compañeros; también puede que el alumno o la alumna tengan dificultades en comprender el discurso de la maestra, o bien, que ese participante no identifique el tipo de participación que se espera de él en la actividad. En cualquiera de esos casos el resultado es una presencia ausente. El uso de una pregunta inesperada por parte de la maestra permite la reincorporación del participante al funcionamiento grupal.

E 36 Extensión o desdoblamiento de la ayuda a la respuesta

Estrategia discursiva se refiere a los enunciados que proporciona maestra, después de dar paso a la respuesta de un alumno, extendiendo su ayuda en el proceso de producción de la respuesta del alumno. Estos enunciados consisten en que la maestra desdobra y transforma una misma pregunta en diferentes subpreguntas a fin de modelar la respuesta del alumno. Tales enunciados aparecen como variaciones de una misma pregunta, que desarrollan por partes la primera pregunta, para después reconstruirla con el alumno.

Podemos decir que esta estrategia de extender y organizar la respuesta individual de un participante se da en los segmentos instruccionales de juego y dramatización, en los cuales la participación se produce por turnos individuales de actuación.

Al igual que el *habla en ronda*, en esta estrategia la forma del habla de la maestra manifiesta una clara diferenciación con cada uno de los participantes. De tal forma que la maestra “extiende la ayuda a la respuesta” de forma ajustada al interlocutor seleccionado en ese momento. Estas ayudas aparecen como respuestas a conflictos entre la maestra y el alumno que responde, pueden llegar a extenderse hasta unos 77 turnos de palabra entre la maestra y el participante, hasta que ambos establecen un acuerdo acerca de la respuesta correcta. De los 4 alumnos participantes, 3 de ellos recibieron en algún momento una ayuda extensa a la respuesta por parte de la maestra. La alumna que no recibió este tipo de ayuda fue la alumna que mayor dominio de catalán tenía en el grupo, y con quien las incomprendiones eran infrecuentes en comparación con sus compañeros.

El criterio para identificar esta estrategia es el conflicto y la reconocimiento del grupo como una extensión extraordinaria del turno de respuesta. Identificamos esta estrategias cuando en el momento de la respuesta aparece un conflicto entre el alumno y la maestra que se extiende en un diálogo sostenido en diada por varios ciclos de preguntas y reformulaciones. Aquí la maestra y el alumno desarrollan un diálogo más extenso de lo habitual mediante el cual co-construyen y discuten la respuesta. Este diálogo es reconocido por el grupo reconoce como un espacio restringido de conversación entre la maestra y ese alumno en particular. En términos cuantitativos, hemos identificado que estas extensiones extraordinarias de ayuda se corresponden con un feedback a la respuesta del alumno que excede los 10 enunciados por parte de la maestra.

En el siguiente ejemplo presentamos un caso de como la maestra extiende el turno de la respuesta de una alumna negociando y co-construyendo con ella su respuesta:

Sesión 4, segmento de juego

(los alumnos están haciendo corresponder etiquetas escritas referidas a *la familia de l'Abel*, una familia imaginaria que la maestra les ha presentado para practicar las palabras del vocabulario).

	MAESTRA	ALUMNOS	INTERLOCUTOR SELECCIONADO
518	Qui és la filla de la Dolors?		Yewei
519		Yewei: (paraula inaudible)(<i>va a posar l etiqueta en el dibuix de la familia</i>)	

520	<i>(es posa el dit als llavis i al nas en senyal de silenci per els altres companys)</i>		Grup
521	<i>(s'acosta a l'Abdelaziz perquè li ho digui a l'orella).</i>		Abdelaziz
522		Abdelaziz li respon a la orella	
523	Ni t'ho has pensat./		Abdelaziz
524	Tu ho saps? (a l'Ilham, no ho pronuncia, només mou els llavis)*	Ilham: (se li acosta i li ho diu a cau d'orella)*	Ilham
525	Mestra: Sí senyora.		
526		(la Kahola també li ho diu a l'orella)* (Yewei col·loca l'etiqueta escrita i mira a la mestra)	
527	La Carme és la <u>mare</u> de la Dolors,/no és la <u>filla</u> de la Dolors. /És una/Aquí estan els fills de la Dolors i de la Carme. <i>(senyalant en el dibuix i mirant a Yewei)</i>		Yewei
528		Yewei la mira	Mestra
529		Yewei: (col·loca el paperet sota un dibuix de l'Abel)*	
530	Mestra: Eeh, l'Abel? <i>(mostrant sorpresa)</i>		Yewei
531		Yewei: <i>(mira a la mestra)</i>	Mestra
532	Mestra: L'Abel és <u>FILL</u> de la Dolors i d'en Pep, però <u>no</u> filla. <u>FILLA</u> . (.) T'ajudem? T'ajudem? (...) És una filla, mira (.) aquests (ho assenyalava en el dibuix)*: en Jaume, l'Abel i l'Anna/ són els <u>FILLS</u> de la Dolors i d'en Pep. (.) / L'Abel és fill, i en Jaume també és fill/ de la Dolors i d'en Pep. (.) / <u>L'Anna és la (...), és la (...)</u> <i>(marcant amb la veu que aquesta es la resposta)</i>	Yewei: <i>(mira a la mestra no sap que respondre)</i>	Yewei
533		Yewei: Filla.	Mestra
534	Mestra: Filla...		Yewei
535	[Dolors i en Pep.	Yewei: Filla de la [Dolors.	Mestra
536	Aquesta, molt bé.	Yewei: (col·loca el paperet)	Yewei Mestra

Lo primero que es evidente en esta secuencia de intercambios es que la maestra esta ayudando a la alumna individualmente a la vez que negocia en paralelo con el grupo la respuesta de esa misma respuesta. En un primer momento deja un tiempo sola a la alumna

para que decida su respuesta. Y a continuación, cuando emergen los conflictos en la respuesta, la maestra ofrece una ayuda extendida a la alumna hasta llegar a acordar una respuesta conjunta.

En un primer momento la maestra encuentra dos conflictos en la respuesta. En primer lugar la alumna responde colocando la etiqueta en un personaje que no es hija, sino que es la madre (línea 526,527). A ello la maestra le responde diciendo que esa respuesta no es valida mediante una contra-argumentación a su acción de respuesta:

La Carme és la mare de la Dolors,/no és la filla de la Dolors.
/És una/Aquí estan els fills de la Dolors i de la Carme. (*senyalant en el dibuix i mirant a Yewei*)

A continuación, en la línea 529, la alumna responde empleando la clave procedente del ultimo enunciado de la maestra:

Yewei: (col·loca el paperet sota un dibuix de l'Abel)*

Sin embargo esta clave no le permite a la alumna establecer correctamente la identidad del personaje al que se refiere la etiqueta escrita. Nuevamente emerge el conflicto con la valoración de la maestra en la línea 530, que muestra su disconformidad:

Eeh, l'Abel? (*mostrant sorpresa*)

Llegado este punto la maestra comienza decide extender más su ayuda a la respuesta pasando a construir con la alumna su respuesta. La maestra retoma el recurso de la contra-argumentación en la línea 332 mostrándole que su respuesta respondería a otra pregunta. Y seguidamente lo contrasta recordándole y repitiendo la palabra clave de la pregunta inicial: FILLA (línea 532). A ello la alumna no parece poder responder, pero muestra atención a la maestra (532). La maestra continua extendiendo su ayuda mediante enunciados que describen las respuestas posibles restringiéndolas progresivamente en diálogo con la alumna (línea 532) hasta señalarle la respuesta correcta (533). Mediante la concatenación de los enunciados , las miradas y la deixis la maestra y la alumna negocian la respuesta.

Una vez la niña responde con la maestra correctamente (línea 533), acto seguido, la maestra para garantizar que la niña comprende como ha llegado a esa respuesta la maestra le vuelve a repetir con quien se relaciona ese personaje haciendo eco de la pregunta inicialmente planteada a la niña: “Filla... [Dolors i en Pep” (líneas 534,535)

Esta forma de mediación de la maestra se basa en la continua co-construcción de la respuesta con la alumna . La maestra extiende la ayuda a la respuesta en varios ciclos de enunciados hasta que la alumna responde con éxito a su pregunta. La maestra responde a las propuestas tentativas de respuesta de la alumna, las cuales requieren negociar cuanto lejos o cuanto cerca su respuesta esta de la respuesta correcta y por que , por eso la corrección de la maestra es una reflexión y una argumentación sobre como las palabras se relación con un caso hipotético y como su forma implica significados diferentes.

Como se aprecia en la transcripción, el desarrollo de esta forma de ayuda en diada implica el acuerdo de respeto con el resto del grupo mientras la maestra trata de acordar con la alumna por medio de movimientos cada vez más restrictivos cuál es la respuesta. En este sentido la ayuda en diada se sostiene en un acuerdo tácito entre el grupo la diada.

La ayuda extensa a la respuesta es el producto de una tónica general de la actividad conjunta, la negativa de la maestra a pasar los turnos de respuesta individual entre los participantes. Ofrecemos el dato de que en el curso de las 13 sesiones de la unidad didáctica la maestra solo permitió en tres ocasiones el salto del turno de habla entre los participantes. Eso implica que cuando un alumno está en el turno de respuesta, con independencia de lo correcta o no que sea su respuesta, recibe el respeto y la ayuda para continuar aportando hasta que responde acertadamente .

Esta organización de la ayuda equivale a que en la actividad conjunta hay ciclos de intercambios breves y otros ciclos de intercambios mucho más extensos, como el del ejemplo anterior, donde la evaluación de la respuesta se extiende individualmente con la intención de que el alumno responda con éxito y pueda participar de la comprensión conjunta en curso.

Formas de mediación en lo grupal

Las formas de mediación grupal son recursos y estrategias discursivas relacionadas con el funcionamiento y la orquestación del grupo de manera que incluya a sus miembros, de tal modo que se amplían las oportunidades para todos de los alumnos de participar en la elaboración de significado en la actividad conjunta.

Presentamos algunas de las formas en que la maestra media en la actividad grupal con la intención de garantizar el establecimiento de intersubjetividad *con y entre* los cuatro alumnos que forman parte de la actividad.

Como ya señalaba antes, las condiciones de comprensión y de participación verbal de los alumnos eran diferentes, y este hecho impacta en el desarrollo de la actividad conjunta a lo largo de la unidad didáctica. Si bien la actividad se desarrolla entre dos roles prefijados y complementarios, maestra y/o alumnos, ello no significa que los diferentes alumnos puedan responder de igual modo frente al discurso de la maestra. En esta línea de indagación, en las siguientes páginas vamos a describir las formas discursivas mediante las que la maestra transforma la dinámica grupal con el objetivo de que todos los alumnos compartan perspectivas y conocimientos entre sí.

Nuestra pregunta guía es cuáles son las formas por las que la maestra media entre las condiciones diferenciales de los alumnos en conocimiento de la lengua de la escuela, así como entre las diferencias de los alumnos en conocimiento e historia escolar compartidos.

Las observaciones de esta unidad didáctica nos permiten ver que durante el diálogo la maestra adopta determinados cambios intencionales con el objetivo de hacer grupal cierto conocimiento o bien para establecer cierta intersubjetividad entre algunos interlocutores en el diálogo.

Estas estrategias relacionadas con el funcionamiento grupal, consisten fundamentalmente en cambiar y modificar los enunciados para hacer mutuo aquello que no lo es, así como en modificar los lugares de los sujetos en relación con el patrón discursivo y de acción conjunta. Tales cambios son tanto modificaciones dentro de la estructura de participación social como cambios en las condiciones de negociación de la estructura temática por parte de los sujetos. En ambos casos la mediación de la maestra intencionalmente modifica las condiciones diferenciales entre los interlocutores para negociar el significado.

Tabla 26 Estrategias discursivas grupales

Estrategia grupal o en polidíada	Definición	Funciones
E 37 Habla de traducción	La maestra y los alumnos entre ellos se traducen mediante reelaboraciones de aportaciones hechas, secuencian, reajustan su habla entre los interlocutores actuando como interpretes entre ellos para comprenderse.	<ul style="list-style-type: none"> - Maximizar la comprensión de los enunciados compartidos entre los interlocutores - Incluir a los interlocutores en el discurso - Validar y reconocer como importante la aportación traducida
E 38 Co-elaboración del marco social y cultural de referencia.	Enunciados o preguntas por los cuales la maestra y los alumnos trata de ampliar y negociar los marcos <i>por supuestos</i> reconociendo y compartiendo explícitamente la diversidad cultural y biográfica de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - delimitar conjuntamente un marco referencia social compartido entre los interlocutores - enriquecer el conocimiento compartido sobre los marcos sociales y culturales de los miembros del grupo clase. - Manifestar las diferencias entre el marco de social presupuesto y los marcos sociales en los cuales los alumnos consideran sus experiencias.
E 39 Anticipar y describir las tareas futuras	Enunciados o preguntas que informan , organizan y preparan de manera compartida las actividades futuras.	<ul style="list-style-type: none"> - crear expectación por parte de los alumnos - dar continuidad, anticipar el sentido de las acciones futuras - comprender la función de las actividades que desarrollan en el presente.
E 40 Co explicación	Enunciados compartidos entre la maestra y un alumno mediante los que explican para los otros alumnos ciertas relaciones semánticas que pueden ser presupuestas. En esta estrategia la maestra actúa como comentadora del alumno, quien explica. La maestra reformulando y modera el habla del alumno que explica.	<ul style="list-style-type: none"> - incluir a todos los alumnos en el discurso. - Re-establecer la referencia compartida - Re-Establecer intersubjetividad después de una ruptura en el seguimiento mutuo. - Reconocer a los alumnos como interpretes

<p>E 41 Renegociación de la participación²⁰</p>	<p>Enunciados mediante los cuales la maestra reclama a los alumnos que cambien la distribución o la rítmica de su participación en la conversación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - - explicitar la necesidad del seguimiento de todos los interlocutores - -facilitar el seguimiento mutuo entre la maestra y cada alumno - acordar grupalmente el significado de la participación individual en la actividad conjunta -
<p>E 42 Preguntas de conformidad grupal</p>	<p>Enunciados interrogativos por los que la maestra busca el acuerdo con el grupo. La maestra pide al grupo que muestre su conformidad con lo dicho por la maestra o por lo acordado entre la maestra y un alumno particular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de consenso grupal - Mantenimiento del seguimiento mutuo entre los alumnos entre sí, y con la maestra. - Compartir la atención sobre un referente o un significado particular. - Cotejar la referencia compartida con el grupo clase

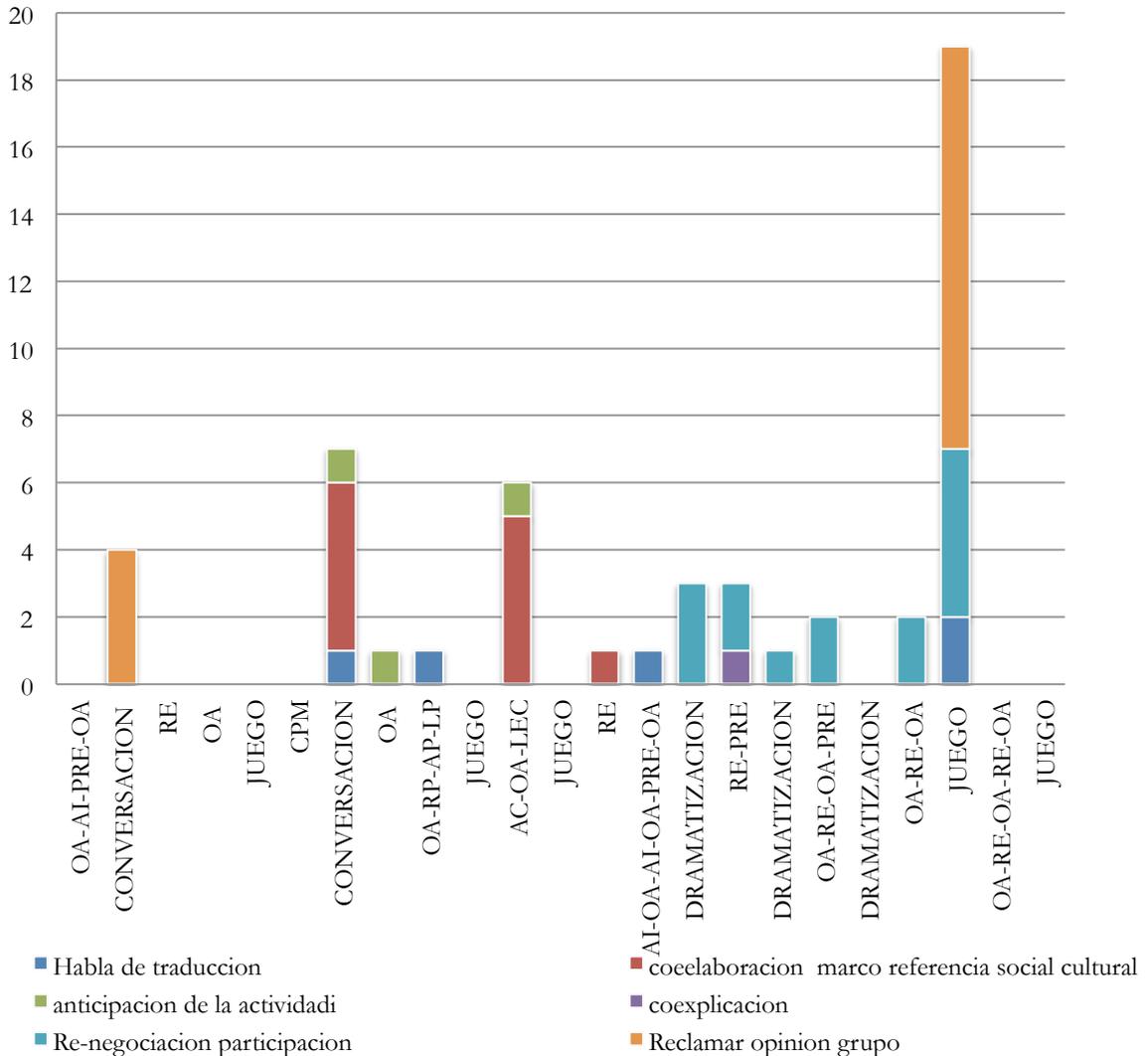
²⁰ Esta estrategia si bien no puede ser considerada una estrategia discursiva de desarrollo temático propiamente, parece tener una función cardinal en el desarrollo de la actividad conjunta. Esta estrategia constituye a la vez una forma de renegociar la participación de cada alumno en tarea así como de negociar el significado de “la participación” en la actividad conjunta. Por estos motivos ha sido incluida en esta exposición.

Tabla 27 Estrategias en grupo o polidiádicas

	Segmentos instruccionales y de soporte	E 37 Habla de traducción	E 38 Co-elaboración marco social y cultural de referencia	E39 Anticipar y describir las tareas futuras	E 40 Co-explicación	E 41 Renegociación participación	E 42 Preguntas conformidad grupal
TAREA 1	OA-AI-PRE-OA						
	CONVERSACION						4
	RE						
TAREA 2	OA						
	JUEGO						
	CPM						
TAREA 3	CONVERSACION	1	5	1			
	OA			1			
TAREA 4	OA-RP-AP-LP	1					
	JUEGO						
TAREA 5	AC-OA-LEC		5	1			
	JUEGO						
	RE		1				
TAREA 6	AI-OA-AI-OA-PRE-OA	1					
	DRAMATIZACION					3	
	RE-PRE				1	2	
	DRAMATIZACION					1	
	OA-RE-OA-PRE					2	
TAREA 7	OA-RE-OA					2	
	JUEGO	2				5	12
TAREA 8	OA-RE-OA-RE-OA						
	JUEGO						
		5	11	3	1	15	16

Ilustración 28 Frecuencia y momento de aparición de las estrategias en grupo en la secuencia didáctica

Estrategias en grupo o polidíada



E 37 Habla de traducción

Denominamos “habla de traducción” a las formas de habla o enunciados mediante los cuales la maestra actúa como *traductora* o *demanda traducción* tratando de generar una comprensión compartida *entre* los participantes. Gracias a estas formas de habla la maestra media *traduciendo* entre las intenciones, los enunciados y los significados de los participantes. La intervención de la maestra no está motivada en sí mismo por la tarea, sino por la condición de algunos de los interlocutores en relación con relación a los otros. No responde a una demanda explícita por parte de los alumnos, sino más bien aparece como un acción proactiva de la maestra para compartir y ampliar la comprensión en el grupo acerca de lo que se habla. En general la aparición el habla de traducción se hace presente en diferentes tipos de segmentos así como en las diferentes fases de la unidad didáctica.

En el siguiente extracto la niña trata de describir su familia y la maestra enfatiza esa información para los otros tratando de que no sea una cosa entre ella y la niña ,sino como parte de las cosas que todos comparten hablando sobre la familia.

Sesión 1, segmento conversación

1128. Ilham: El meu- el meu mare tinc moltes germanes, eh?
1129. Mestra: Qui?
1130. Ilham: El meu mare té moltes germanes.
1131. Mestra: Té moltes germanes?
1132. Ilham: Sí.
1133. Mestra: La mare de l'Iham té moltes germanes. (*parlant per els altres alumnes*). Això vol dir que tens moltes ties. Moltes ties. (*torna a prestar atenció a l'Iham*) I tenen fills? Les teves ties, les germanes de la teva mare tenen fills?
1134. Ilham: Petits?
1135. Mestra: Sí fills com tu o... no?
1136. Ilham: No.
1137. Mestra: Cap d'elles? Ni un fill ni una filla?
1138. Ilham: El primer un fill.
1139. Mestra: Un fill. És el teu cosí.

En esta secuencia la maestra modifica sus enunciados con la intención de que todos los participantes puedan comprender lo que la compañera quiere explicar. La maestra media entre las perspectivas de los participantes explícitamente en la línea 1133, cuando ella retoma la aportación de una alumna (línea 1128,1130) y la re-expresa dirigiéndose a los otros compañeros: “La mare de l'Iham té moltes germanes.” Seguidamente la maestra extiende las aportaciones de la niña con el objetivo de hacer presente el vocabulario de la familia . Cuando la maestra traduce para los otros participantes los enunciados de Ilham atrae explícitamente a los otros alumnos a la conversación para que se reconozcan parte del significado que ella esta construyendo con Ilham.

La maestra no solo actúa reformulando el habla entre los participantes, sino que también reclama que los mismos alumnos reformulen y hagan comprender a sus compañeros sus propios enunciados. Por ejemplo en el siguiente caso la maestra pide a una alumna que re-exprese un enunciado para sus compañeros:

Sesión 2, segmento aportación de información , pre-juego

130. Mestra: Nooo, però molt bona idea. També faré targetes amb els noms dels països. Però no ho són. Ara us vull ensenyar unes altres targetes. (...) Qui és aquest? Qui és aquesta?
131. Kahola: aaah...L'Asisa la meva mare.
132. Mestra: La Asisa. Qui és la Asisa? (*demanant-li que ho digui per els altres*)
133. Kahola: La meva mare.
134. Mestra: L'Asisa és la seva mare. Ho has dit molt bé.
135. Abdelaziz: A veure...
136. Mestra: L'Asisa), eh?

Un tercera variación es posible. A veces la maestra tras una secuencia de conversación recopila lo dicho por el grupo y lo traduce para una alumna que puede ser que no haya comprendido lo que se ha dicho. En este caso la *traducción* de las aportaciones se produce desde del grupo hacia el sujeto particular, el cual se esta quedando al margen de aquello que los otros participantes negocian en el diálogo.

En el siguiente ejemplo ilustramos como la maestra recopila y traduce para un sujeto particular. La maestra esta presentando un material de apoyo, ella esta creando una narración entorno al material para que los niños puedan dar sentido al nuevo material . Tras discutir con dos de las alumnas sobre el material, la maestra vuelve hacia atrás tratando de incorporar a Yewei repitiendo y reformulando para ella lo que han dicho previamente:

Sesión 3, segmento aportación información , pre-dramatización

413. Mestra: Més petit o més gran? (*mou la mà esquerra plana cap avall i cap amunt*)
 414. Kahola: Més gran.
 415. Ilham: Més ALTA i gran.
 416. Mestra: I gran d'edat? (*puja les dues palmes obertes cap amunt*) Té més anys?
 417. Kahola: Sí.
 418. Mestra: O té menys anys? (*baixa la mans emfatitzant amb elles mentre diu més anys*)
 419. Kahola: Té més.
 420. Mestra: (*sacseja el cap*) Us equivoqueu. És un nen de... (.) (*aixeca 3 dits*)
 421. Abdelaziz: Tercer.
 422. *Ilham amb Kahola assenteixen com que ho han entès.*
 423. Mestra:... (*dirigint-se a Yewei*) p3. A l'Abel només té, (.) l'Abel té, tres anys. (*marca 3 amb els dits*)* Eh? És molt petit. (*abaixa una mà plana cap al terra*)*
 424. Ilham: [Pi3, pe3. (*aixeca 3 dits co-enunciant amb la mestra per Yewei*)*

La maestra en la línea 423 recoge y reformula para Yewei lo que ha sido expresado en el diálogo anterior con el resto del grupo. La maestra al traducir aquí individualmente hace resonar entre todos lo que estaba compartiendo con una parte del grupo (puesto que Yewei no entendía). Así se reconoce explícitamente las diferencias en la comprensión verbal de los alumnos.

El valor de esta forma de habla como recurso para el establecimiento de la intersubjetividad reside en que permite a los alumnos compartir *entre ellos con la maestra*, transformando los diálogos parciales en espacios de comprensión conjunta. Esta práctica discursiva amplia y extiende la mutualidad entre los participantes permitiendo crear , imaginar y referir juntos los diferentes marcos de referencia que emergen en la actividad conjunta.

E 38 Co- construcción de los marcos de referencia cultural y social en el grupo

Esta estrategia se refiere a los enunciados mediante las cuales la maestra busca expresar y negociar explícitamente el/los marco/s de referencia cultural y social de los participantes. La maestra mediante preguntas o sugerencias trata de ampliar y negociar los marcos *por supuestos entre* los participantes reconociendo y compartiendo explícitamente la diversidad cultural y biográfica de los niños.

Las observaciones de campo durante la secuencia didáctica y las transcripciones nos permite constatar que la maestra ,además de invocar los marcos de referencia social o

cultural de los niños , también co-define e instigar a la co-construcción conjunta de tales marcos de referencia entre los miembros del grupo clase.

Esta estrategia esta presente especialmente en los segmentos de conversación y aclaración en las primeras sesiones de la unidad didáctica. La maestra aprovecha las aportaciones de los alumnos para pedirles que describan sus familias y también para que hablen de las familia que están en sus países de origen.

En el siguiente ejemplo los alumnos están manteniendo una charla con la maestra acerca de sus familias y de quienes forman parte de ellas haciendo uso del nuevo vocabulario de la lección :

Sesión 1, segmento 5, de conversación .

1050. Addelazis: Tu tens, tu tens un germà...
1051. Ilham: I el meu mare... té molts[de germanes, eh?
1052. Mestra: [Però ella té cosines. Eh que sí? I cosins... (*referint se que la seva família es mes gran i mes extensa*)
1053. Kahola: Moltes. Una ja ja està casada.
1054. Mestra: Fixa´t. I tu tens cosins i cosines? Tens tiets i tietes? (*dirigint-se a Kahola*)

En este caso la maestra interviene en la línea 1052 yuxtaponiéndose al habla de la alumna para pedirle que les explique más cosas de su familia. La alumna responde a la sugerencia y la pregunta de la maestra (1053). Y seguidamente la maestra insta (1054) a la alumna a continuar aportando más información sobre otros miembros de su familia.

A fin de negociar el marco social la maestra trata de compilar y expresar con ellos *lo biográfico*. Tal como se observa en el ejemplo anterior, en el diálogo la maestra reclama y explicita con los alumnos aquello que ella conoce sobre las familias de los alumnos, ello ayuda a compartir y establecer nuevos marcos de referencia en el grupo clase. La acción de la maestra consiste en expandir las aportaciones de los niños , clarificarlas y buscar que los otros compañeros formen parte de ese conocimiento, tal y cómo ocurre en la siguiente secuencia:

Sesión 1, segmento 5, de conversación

1150. Mestra: Molts germans. I tenen fills aquests germans? Fills. Tu ets filla del teu papa. Els germans del teu papa també tenen fills?
1151. Ilham: Sí.
1152. Mestra: I filles? Són els teus cosins. I també es diuen (Aid)... Com es diu el teu, com es diu, com és el teu cognom...que sempre me'n oblidó.
1153. Ilham: (paraula en àrab).
1154. Mestra: (repetint paraula en àrab). Els teus cosins també es diuen (paraula en àrab)?
1155. Ilham: Sí. Tots, eh? Jo també. El meu mare no.
1156. Mestra: A la cosí... Rocaia també es diu (Rocaia Xafi). Molt bé. El seu pare i el pare de l'Addelazis són ger:...
1157. Ilham: Germanes.
1158. Mestra: Germans.
1159. Ilham: Germans.
1160. Mestra: I per això els són cosins.
1161. Kahola: Que- que a nosaltres ens diuen (paraula en àrab) i a la meva mare es diu (paraula en àrab).
1162. Ilham: I i el meu i jo ... el meu pare teu molts de germans i...

En esta ocasión podemos ver como la maestra dirige la conversación tratando de ampliar el conocimiento compartido sobre las familias de las alumnas. La maestra pide recurrentemente más información a las alumnas haciéndoles preguntas y animando sus aportaciones, incluso haciendo referencias en la lengua del hogar, tal y como se puede ver en las líneas 1150, 1152, 1154, 1156, 1158 de la transcripción. Mediante las preguntas y reclamaciones a Ilham, y las aportaciones de Kahola la maestra implica a los otros en nombrar y delimitar el significado de esos marcos de referencia.

Las formas del habla por las que la maestra promueve la co-construcción de marcos sociales comunes de referencia conduce a reflexionar. Esta estrategia nos muestra que en el plano interpsicológico las relaciones que los participantes establecen entre los marcos de referencia (social y específico) van más allá invocar y/o poner en relación tales marcos de referencia. más bien, el proceso instruccional también requiere de la re-creación y co-construcción de los marcos sociales de referencia de los participantes.

La actividad instruccional se alimenta en gran medida de la situación concreta de la tarea instruccional en curso. Al mismo tiempo el significado dentro de ese marco de referencia es creado desde una continua re-significación entre enseñante y alumnos acerca de los conocimientos y experiencias externas a lo escolar. La presencia de este recurso discursivo muestra que cuando los alumnos de forma conjunta comparten mayor intersubjetividad entorno a su/s marco/s social/es aumentan las posibilidades de que ellos puedan crear y ampliar relaciones entre los diferentes marcos de referencia puestos en juego en la actividad conjunta.

E 39 Anticipar la actividad futura

La anticipación de la actividad futura es otra estrategia discursiva que media en el establecimiento y mantenimiento de la intersubjetividad entre los miembros del grupo. Esta estrategia consiste en los enunciados que la maestra y los alumnos, a petición de la maestra, emplean para describir anticipadamente la evolución futura de las tareas.

La maestra junto con los alumnos describe y pre- organiza anticipadamente las actividades futuras. Estas formas de previsión sobre la actividad futura suelen aparecer en segmentos de organización de la actividad, en el inicio o en final de la sesión. En la secuencia didáctica del vocabulario este recurso aparece 3 veces. Considerando la unidad didáctica completa, detectamos que esta estrategia es un recurso frecuente y distribuido. En 9 de las 13 sesiones de la unidad didáctica aparecen anticipaciones, con una y dos referencias por cada sesión. Generalmente, las anticipaciones de la actividad futura resultan más detalladas y explícitas en las sesiones o segmentos que preceden a saltos entre tipos diferentes de tareas instruccionales.

En el siguiente ejemplo la maestra extiende un diálogo haciendo preguntas y aportaciones con el objetivo de predecir y organizar con los alumnos las actividades para la próxima clase:

Sesión 6 , Cierre de tarea.

- 821. Mestra: Però el d, el dimecres ja tenim feina, eh?
- 822. Ilham: Oooh.
- 823. Mestra: Ho sabeu que el dimecres ja tenim [feina?

824. Kahola: [Vale. (frase inaudible)]
825. Ilham: Mm.
826. Mestra: El dimecres ja tenim feina, el pròxim dia ja tenim feina.
827. Ilham: [(canta)*]
828. Mestra: Quina feina teniu, Kahola?
829. Kahola: Quin dia?
830. Ilham: [I el dilluns?]
831. Mestra: [El pròxim dia.
832. Kahola:[Escriu, escriure.
833. Mestra: Escriure sobre la vostra família.
834. Kahola: Eh, jo escriuré (frase inaudible).
835. Mestra: [Eh?]
836. Ilham: Jo també.
837. Mestra:[Jo sóc, jo sóc (paraules inaudibles) i jo us enregistro. Com quan vau fer que parlàveu de vosaltres. Jo em dic Ilham, sóc de Marroc, sóc marroquina, sóc l'Ilham.
838. Kahola: Però (paraules inaudibles) de la nostra família.
839. Mestra: Ara de la vostra família.
840. Ilham: La meva família es diu (paraules inaudibles).
841. Kahola:[(paraules inaudibles) la meva mare es diu...
842. Mestra: No, primer s'ha de presentar un, jo em dic Pirulitu. La meva àvia...
(*parodiant la veu com si fos un d ells*)
843. Kahola: [Hola. [Ah, hola.Jo em dic Kahola.
844. Mestra: Sí.
845. Kahola: La meva mare es diu Aziza. El meu pare es diu...
846. Ilham: [No, el primer jo.

En este ejemplo se puede ver como la maestra insiste y extiende una anticipación entorno a dos de las actividades futuras (líneas 821, 823, 826, 828, 833, 837, 839) , la escritura y la presentación oral. Lo que la maestra va haciendo es referirse recurrentemente a las actividades futuras, implicando a los alumnos en hacer predicciones sobre lo que van a hacer. Así se establece un diálogo en el que predicen, describen y acuerdan qué es eso que van a hacer en las próximas sesiones.

En este momento de la conversación lo que van a hacer en el futuro se basa en resonar y hacer presentes las cosas pasadas. Cómo por ejemplo se aprecia en la línea 837 cuando la maestra les dice: “ Com quan vau fer que parlàveu de vosaltres. Jo em dic Ilham, sóc de Marroc, sóc marroquina, sóc l'Ilham.” Y la alumna responde a la maestra reformulando el enunciado de la maestra hacia el futuro: “pero (inaudible) de la vostra família...”. Y la maestra responde ratificando la aportación de la alumna para todo el grupo: “Ara de la vostra família”.

La continuidad, en esta situación, se crea desde la memoria compartida de las actividades pasadas. Ello permite a los alumnos imaginar con la maestra *que será lo que vamos hacer* en base a cosas que ellos reconocen haber hecho antes en la clase. Pero además de imaginar la tarea, ellos imaginan y negocian la acción en el futuro. Tal y cómo se aprecia en la transcripción, las alumnas tratan de teatralizar que harán en el futuro diciendo:

821. Ilham: La meva família es diu (paraules inaudibles).
822. Kahola:[(paraules inaudibles) la meva mare es diu...

En respuesta la maestra les contesta justamente restringiendo y delimitando como debe ser la forma del habla en esa nueva tarea, diciéndoles : “No, primer s'ha de presentar un/ jo em dic Pirulitu/ La meva àvia...(*parodiant la veu com si fos un d ells*)”

Consideramos interesante el proceso de como se construye este diálogo de anticipación. Los participantes no sólo se están refiriendo acerca del futuro, sino que están negociando y anticipando de forma concreta el significado y la acción en las tareas futuras. El hecho de compartir y negociar estas referencias les permite crear continuidad en la actividad conjunta declarando una consciencia mutua sobre el significado y la orientación de sus acciones.

Las notas de campo y los vídeos nos han mostrado que a lo largo de la unidad didáctica cuando las tareas se presentaban sin anticipación previa aparecían desencuentros con alguno de los alumnos, pero no con los otros. En esa situación lo que sucedía es que quien más cerca estaba de la perspectiva de la maestra era justamente quien más podía comprender las verbalizaciones de la maestra por su nivel de catalán y por su experiencia compartida en la escuela. Cómo grupo aprendiendo juntos esto representaba un problema para la maestra.

Por ejemplo, un bloqueo en la actividad conjunta sucedió en los primeros segmentos de dramatización en donde la maestra presenta una nueva tarea y un nuevo material. Al iniciar el segmento de organización de la tarea, durante varias intervenciones la maestra se encontró hablando casi sola porque solo una de las niñas comprendía de que hablaba y que pretendía mostrarles en los nuevos materiales. En esta ocasión los otros alumnos, por un momento, se quedaron fuera porque no sabían que era eso que *viene ahora*, de qué y por qué la maestra nos quiere hablar sobre esto *ahora*. Y contraste , una de las alumnas parecía comprender con claridad. Aquí aparece el desencuentro en el funcionamiento grupal.

Revisando la sesión en curso y las sesiones previas, podemos constatar que la maestra había mencionado ese material, pero no les había hablado acerca de *qué iban a hacer con ese material exactamente*. La maestra sólo había dicho que iban a hablar mucho sobre ello. Al llegar la tarea apareció el bloqueo. Justo al comenzar a describir el material, en pocos turnos de conversación tres de los cuatro alumnos acabaron en el lugar de *no interlocutor*. La maestra al ver que no tenía sentido su explicación para esos alumnos, en ese momento, decidió cambiar su pauta discursiva para las siguientes ocasiones. En las siguientes sesiones, ella amplió y extendió más los comentarios para así conseguir realmente anticipar con los cuatro alumnos las nuevas tareas.

Como hemos descrito, el efecto de anticipar las tareas es crear continuidad, con la especial característica de dotar de mayores expectativas a quienes menos pueden comprender el discurso de la maestra. Al crear previsiones, incluso cuando los alumnos afrontan una nueva tarea, para los alumnos la tarea ya no resulta del todo extraña porque ya ha sido anticipada. Ello permite ampliar las posibilidades de los alumnos para atribuir algún significado a una nueva tarea así cómo que ciertas acciones se conviertan en esperables para ellos.

Al anticipar la tarea este barrera entre quien mejor comprende y quien menos es menor, porque los alumnos esperan algo, algo que han negociado con la maestra. Esa expectativa los coloca como interlocutores a pesar de la incompreensión verbal.

Esta estrategia ayuda a evitar que la interpretación de los enunciados de la maestra se reduzca a la situación presente. Anticipando juntos las tareas se están creando mayores posibilidades de continuidad, porque gracias a esas *pre ideas compartidas sobre la actividad* los alumnos se encuentran pre-incluidos en las tareas futuras con independencia de su dificultad o facilidad para comprender verbalmente a la maestra.

E 40 La co- explicación.

La co-explicación consiste en que la maestra transforma una explicación en “formato monologo” en una explicación dialogada. En este caso, la explicación dialogada comienza dando la palabra a una alumna para que haga con ella la explicación colocando a los otros alumnos cómo audiencia. Se trata del desarrollo de enunciados compartidos entre la maestra y un alumno mediante los que explican para los otros alumnos ciertas relaciones semánticas que pueden ser presupuestas. En esta estrategia la maestra actúa como comentadora del alumno, quien explica. La maestra reformula y modera el habla de la alumna que explica.

La maestra pasa a actuar para los otros alumnos del grupo como interprete de las explicaciones de la alumna. De este modo emerge un diálogo dónde lo que la alumna explica, la maestra lo organiza y lo interpreta hacia los otros miembros del grupo.

En el siguiente ejemplo la maestra propone la co-explicación para salir de un bloqueo en la conversación debido a la asimetría en la comprensión y la participación de los participantes. La maestra estaba introduciendo la nueva tarea pero tres alumnos que no comprendían su explicación sobre entorno al material. Entonces la maestra cambia su estrategia y decide que la niña que más sabe lo explique con ella.

Sesión 4, segmento de organización de la tarea.

	MAESTRA	Alumna que CO EXPLICA	INTERLOCUTOR seleccionado
11	... esteu preparats? Ara escolteu... Mira, jo ja no sé si l'Abdelaziz podrà seguir, (<i>es posa les dues mans planes i aixecades al costat del cap</i>)* ni la Yewei, si en tindrà ganes. I la Ilham, sí. <u>Perquè mira ara [el que explicarà la Kahola (l'assenyala amb la mà)*. Esteu preparats? Bé.</u>	Kahola: [(<i>la Kahola alça la mà i la mestra</i>)	Ilham, Abdelzis y Yewei.
12	[Xxt (<i>demanant-li que esperi a parlar</i>),	[(paraula inaudible)-	
13	Kahola, Kahola! (<i>alça una mà</i>)* Comença, <u>I explica qui són els meus avis.</u> (<i>assenyala el full</i>)*. Escolteu (<i>s'acosta el dit a l'orella</i>)*.		
14		En Miquel és el pare, és el pare de la teva mare.	

15	Paparaparapá! En Miquel, (<i>assenyala un personatge del full i assenteix amb el cap</i>)* és el pare de <u>la meva</u> (.) <u>mare</u> . (<i>assenyala un altre personatge del full</i>)* Sí, senyora. (<i>assenteix amb el cap</i>) I per això és el meu?... (<i>senyala cap a si mateixa</i>)*	
16		Abdelaziz: Mare
17		Avi (<i>rectificant a Abdelaziz</i>)
18	Mestra: En Miquel és la meva mare? (<i>es toca el pit amb la mà i es posa la mà als ulls, com dient, quin disbarat</i>)*	
19		Ilham: No
20		Avi. És el teu avi.
21	És el meu avi. Perquè és el pare (l'assenyala al full)* de la meva (.) (l'assenyala al full)* ...	
22		Mare.
23	...mare. De la meva mare. De la meva mama. (s'assenyala a ella mateixa)*	
24		Kahola: (<i>alça la mà</i>)* I ara sé l'altre. (<i>demanant-li a la mestra que li deixi dir aquet altre</i>)
25	Vinga! L'altre avi (<i>indican-li que continuï presentant els personatges del dibuix</i>)	
26		Kahola: El Joan...
27	El Joan. Busquem en Joan, busqueu en Joan. Poseu-li el dit a sobre... (<i>posa el dit a sobre d'en Joan al full</i>)*	
28		Kahola: És el pare

Como se ve en la transcripció, la maestra le cede la explicació a la niña, pero sin dejar de organizar la actividad discursiva. En primer lugar interrumpe a la niña para hacer presente la pregunta clave a la que responde la explicación de la niña. A continuación, a medida que la niña va hablando, la maestra interviene co explicando cada aportación que la niña hace.

En esta dinámica la maestra hace dos movimientos fundamentales en el diálogo que permiten el establecimiento de intersubjetividad: por un lado, ella organiza y estructura el

habla de la niña que explica para que lo que dice sea comprensible para sus compañeros. Y por otro lado, la maestra reformula y extiende las aportaciones de la niña que explica para que los otros compañeros puedan interpretar el camino por el su compañera ha llegado a saber eso que ahora esta explicando.

El desarrollo de esta estrategia discursiva ilustra claramente que la mediación de la maestra en la actividad conjunta no es una cuestión tan sencilla como quien habla o quien no habla, ni tampoco se corresponde con la estructura de participación en sí misma. La intersubjetividad en el grupo se decide por la forma en que la maestra hace que la palabra tenga impacto en los diversos destinatarios-locutores del grupo.

En este sentido, la co-explicación representa una de las formas de regular y distribuir las oportunidades para que los participantes establezcan conjuntamente significado, permitiendo así que unos no queden fuera por el hecho de que otros ya pueden comprender el sentido de lo que la maestra explica.

E 41 La re-negociación de la participación

Este recurso se refiere a los Enunciados mediante los cuales la maestra reclama a los alumnos que cambien la distribución o la rítmica de su participación en la conversación. Se trata de intervenciones de la maestra en el curso de los segmentos explicitando la necesidad de re-negociar la rítmica y/o las normas participación en la actividad. Con ello los participantes rehacen las reglas de quien habla y actúa, cuando y como.

Los conflictos en la participación son una parte de los desencuentros identificados entre la maestra y los alumnos. Los conflictos de participación no son conflictos entre los alumnos, sino que son conflictos desde la perspectiva de la maestra porque determinadas dinámicas de participación no posibilitan la consecución de los objetivos instruccionales para todos los participantes del grupo.

En la secuencia de enseñanza del vocabulario, la participación es renegociada unas 15 veces, siempre por indicación de la maestra. Las quince ocasiones se concentran en dos de las 5 sesiones. Exactamente, las renegociaciones de la participación se concentran en los últimos tres grupos de segmentos de la fase de desarrollo temático.

En la siguiente escena la maestra esta tratando de describir el material de la tarea de dramatización, y pretende que los alumnos identifiquen ciertos personajes en el material. Entonces, la maestra va haciendo preguntas para ver en que medida los alumnos podían interpretar los materiales como ella. En curso de esas preguntas la maestra iba seleccionando los alumnos para responder. Pero en ningún momento previo se había definido que la regla de participación fuera rotativa y restrictiva individualmente.

Sesión 3, segmento de preparación de tarea, (pre-dramatización)

- 475. Mestra: L'avi Miquel (l'assenyala al full). L'avi Miquel és el papa de la meva mama (*afirma amb el cap*) (...)
- 476. Kahola: Carmen.
- 477. Mestra: Eh, Abdelaziz, qui és l'avi Miquel?
- 478. Kahola: És el papa.
- 479. Mestra: [Abelasis, gràcies (*pujant la veu mirant a la Kahola que ha respost*).
- 480. Kahola: (*calla i assenteix amb el cap*)

481. Mestra: Abdelaziz, s'estan cansant de que sempre t'he de demanar a tu (*l'assenyala amb el dit*)*, perquè no escoltes. Li deixaré parlar sempre a la Kahola i tu no contestaràs mai? Kahola, quants sou a la classe? (*amb un dit envolta de manera figurada cap Abdelaziz*)
482. Kahola: Quatre.
483. Mestra: Sempre has de parlar tu?
484. Kahola: No.
485. Mestra: Però és que ella en sap molt, o sigui que, sis plau . Sinó ella dirà. Bueno, escolta'm, perquè m'he d'esperar tant? eh?

Como se ve en este ejemplo la conversación puede evolucionar fácilmente en asimetrías en la participación de algunos alumnos en relación con otros. Cuando la maestra interviene y declara que hay un conflicto en la forma en que participan dos de los alumnos manifiesta su disconformidad con esa dinámica.

La respuesta de la maestra es re negociar la dinámica de participación, en el turno 479, cuando enfatiza a Kahola que ella no es la destinataria de la pregunta, y acto seguido, la maestra, le argumenta a Abdelaziz que necesita que atienda más para poder continuar con la preparación de la tarea. Y el argumento con Abdelaziz es advertirle que eso puede que ahora le guste, pero después no : *Li deixaré parlar sempre a la Kahola i tu no contestaràs mai?* Y a su compañera justamente le argumenta en favor de un principio de paridad en las aportaciones cuando le pregunta: *Kahola, quants sou a la classe?* En este caso la maestra no le reclama a la niña que se ajuste a la norma porque no existía una pauta cerrada de participación. Lo que aunque comprenda deje hablar a los otros. Tal y como la maestra expresa ella quiere una rítmica más equilibrada entre sus participaciones tal y como sintetiza en su último enunciado hacia Abdelaziz cuando le dice: *Però és que ella en sap molt, o sigui que, sisplau . Sinó ella dirà, bueno, escolta'm, perquè m'he d'esperar tant? eh?*

Los diferentes momentos en que aparece la renegociación de la participación no necesariamente implica que haya un conflicto expreso en la comprensión , sino que para la maestra, había riesgo en el seguimiento de un posible conflicto o desencuentro.

Durante el análisis, el hecho de que la estrategia de renegociar la participación se concentrase en un grupo de segmentos particulares de la secuencia didáctica llamó nuestra atención. Ello nos llevo a pensar que esta estrategia de algún modo estaba en relación con la propia la evolución de la actividad conjunta. Al contrastar donde y como aparecían las renegociaciones , identificamos que su aparición justamente se producía en aquellos grupos de segmentos donde se acumulaban mayor cantidad y más importantes desencuentros entre la maestra y los alumnos. La mayor complejidad de las demandas en esas tareas significaba mayores desencuentros, a lo cual la maestra respondía buscando un mayor seguimiento individual de tales desencuentros. Por este motivo, la maestra explicitaba en la conversación la necesidad de regular la participación con el objetivo de poder contactar con las diferentes perspectivas de los diferentes alumnos entorno a la tarea.

La renegociación de la participación no remite sólo a una negociación entre alumnos que mantienen una relación asimétrica o dispar en la participación. En ciertas ocasiones consiste en una reflexión grupal propuesta por la maestra acerca de como participar. En el siguiente ejemplo podemos ver como la maestra reclama una negociación de la participación y de la acción individual durante un juego que desarrollan por turnos individuales:

Sesi3n 5, segmento de juego

478. Mestra: Ah, pues a veure si trobes el r3t3l de la foto de la Carme. (.) Qui li toca?
479. Ilham: Li toca a la Yewei.
480. Mestra: (*dirigint-se a la Kabola perquè esta massa relaxada*)* Li toca a vost3 posar-se dreta. / Si t'ho torno a dir (.), si t'ho torno a dir (.) a l'hora del pati me vindràs a fer un favor. (...) /Una mica, m3s favor, una mica de càstig, eh?:/ A mi no m'agrada repetir tant les coses... /A veure, Abdelaziz, una mica lluny, eh? A veure. És que sin3 acabeu sobre la taula.
481. Kahola: És que,[és que...-
482. Mestra: [He posat tres normes. Jo també estic dreta, eh? S3? Una: no tocar la taula/ Dos...
483. Kahola: [Dos...
484. Mestra: ...No caure sobre la taula. Dos: llegir quan, quan ens toca/
Iiii...si no ens toca (*es posa el dit pels llavis vogueu dir silenci*)*
485. Abdelaziz: Callar.
486. Mestra: Callar iiii ... (*s'agafa l'orella*)*
487. Abdelaziz: Mirar.
488. Mestra: Mirar iiii...? (*s'agafa l'orella*)*
489. Abdelaziz: Escoltar.
490. Mestra: Iiii... ? (*es posa la mà al cap*)*
491. Kahola: Pensar.
492. Mestra: [Pensar. / Qui li toca? (*indicant la continuaci3 del joc*)
493. Ilham: [Pensar.

En este extracto la maestra renegocia el significado de que es participar en este segmento del juego. Como se puede observar en las preguntas y las reclamaciones de la maestra hacia los alumnos, la maestra regular la participaci3n tratando de que la ausencia de participaci3n no actuante no se transforme en omisi3n de la participaci3n . La maestra mediante sus enunciados con el grupo trata de organizar simultáneamente dos niveles en la participaci3n en la actividad: lo que el grupo hace mientras un alumno actúa , y lo que ello significa en el plano individual.

Describo el curso de como se negocia la participaci3n en este ejemplo. En el turno 480 cuando se dirige a Kahola y le riñe por como esta colocada, la maestra insiste en el mantenimiento de las condiciones físicas de participaci3n.

Y a continuaci3n, la maestra recuerda y enfatiza la pauta de participaci3n en ese segmento, diciendo: “Dos: llegir quan-/ quan ens toca” ; definiendo en que consiste la participaci3n de quien le toca responder en voz alta, marcando que ello debe hacerse seg3n los turnos que han pautado al principio del segmento.

La segunda parte de la negociaci3n es justamente negociar con los alumnos: en que consiste participar en el rol de audiencia. Es decir que se hace cuando no se interviene en voz alta . Cuando los niñ3s le responden que lo que deben hacer es callar (485), la maestra no esta conforme (línea 486). Ella repite su pregunta dando por no valida la respuesta “ callar” , y cuando le proponen “escuchar”, nuevamente les indica que esa no es la participaci3n esperada (490). La maestra finalmente consigue la respuesta de una de una alumna que dice “pensar” (491). En ese momento, la maestra reconoce y valida esa respuesta, reclamándoles así que mientras su compañero responda ellos deben participar *pensando en silencio* sobre las respuestas que su compañero ofrece en el juego.

Los dos ejemplos presentados nos han permitido ilustrar la presencia y la función del uso del habla como re-negociación de la participación de los sujetos en la actividad. Y lo que muestran estas observaciones es que la participación en un segmento no es estable y constante. Sino que al contrario, por los mismos intereses pedagógicos la participación requiere ser re-negociada en el curso de la actividad conjunta.

Otra cuestión también resulta de interés en esta estrategia, parece que regular la participación es también regular “el significado que los interlocutores atribuyen a su participación en la actividad conjunta”. Pensemos que si para unos alumnos participar significa *callar*, y para los otros, participar esta significando *callar y pensar* esto también coloca a los alumnos en modos de participación diferentes.

Si premisas como éstas no son discutidas en el grupo clase entonces puede resultar que los beneficios de la práctica educativa no sean los esperados. El hecho de que los alumnos no atribuyan un valor semejante a su participación los sitúa en condiciones diferentes en lo que se refiere a la apropiación individual del conocimiento lingüístico.

E42 Reclamar explícitamente la opinión o la validación del grupo

La maestra en diferentes momentos actúa reclamando la opinión o la conformidad del grupo en el diálogo como forma manifestar que su habla va con todos, que lo que esta significando lo quiere hacer con todos, marcando que el diálogo no es solo con quienes están hablando en ese momento de manera individual.

La maestra reclama la opinión o la validación por parte del grupo en 16 ocasiones dentro de la secuencia didáctica del vocabulario. Estas 16 veces se concentran exclusivamente en dos segmentos de la secuencia didáctica. El primer segmento es el segmento de conversación donde se introduce el tema del vocabulario de la familia. Y el otro segmento, es el ultimo segmento del desarrollo temático, un juego. En cada uno de estos segmentos la reclamación del opinión del grupo responde a intenciones y pautas diferentes. A continuación describimos en emplea de esta estrategia en esos dos segmentos.

En el segmento de conversación, la maestra hace las reclamaciones de opinión al grupo para que coopere más en la conversación y de señales de su comprensión y de su conformidad o inconformidad. En este segmento los alumnos eran libre de hacer aportaciones de diferente tipo, y de lo que se trataba es de que fuera haciendo preguntas sobre los personajes de la familia de la maestra.

En este contexto de conversación abierta a preguntas, la maestra percibe que la conversación se esta polarizando hacia dos alumnos que son quienes más pueden hablar, y en cambio, los otros alumnos no dicen casi nada, si bien muestran señales de seguimiento. Entonces la maestra responde reclamando a los otros miembros del grupo que den su opinión en la conversación. Un ejemplo de este tipo de forma de reclamar la participación verbal del grupo puede verse en el siguiente extracto de un segmento de conversación:

Sesión 1, segmento 1, de conversación (guiada).

163. Mestra: Aquesta. (*assenyala amb el cursor*)
164. Kahola: Aquest és el teu germà?
165. Mestra: Se sembla a mi? Ens semblen? (*demandant l'opinió dels altres*)
166. Kahola: Sí.

167. Mestra: Sí? A veure (*es fa enrere i torna a mira la foto*)
 168. Yewei e Ilham mirant a la mestra
 169. Mestra: Ens semblen de la cara, Addelaziz? Mira, ens semblen? Sí, tu creus?
 170. Kahola: [Una mica.

En este caso el principio que guía la actuación de la maestra es considerar a los interlocutores más sensibles en orden a colocarlos en un lugar que los beneficie en la participación del diálogo, que sean ellos los que tengan la voz. La reclamación se hace explícita en los líneas 165 y 167 cuando la maestra pregunta para el grupo acerca de la consideración de su compañera diciendo: “Se sembra a mi? Ens semblen?”... “Sí? A veure (*es fa enrere i torna a mirar la foto*)”. Con estas dos intervenciones la maestra los implica como audiencia. Y lo hace más explícito cuando reclama a Abdelaziz , que no esta haciendo preguntas: “Ens semblen de la cara, Addelaziz? Mira, ens semblen? Sí, tu creus?”

En esta situación la maestra esta sacando la conversación del tema, pero al contrastar la dinámica de las aportaciones se ve como ella mediante esta reclamación de opinión del grupo busca garantizar que todos los otros alumnos se reconozcan como interlocutores dentro de la conversación.

En el segmento de juego la estructura de participación es justamente la contraria al segmento de conversación, la tarea esta regulada por turnos individuales. En este segmentos los alumnos responden individualmente y la maestra ayuda extensamente en la construcción de las respuestas individuales de cada niño . Mientras tanto, el resto del grupo escucha y sigue los turnos.

En este caso, cuando la maestra hace una reclamación al grupo de opinión o validación , lo hace para que manifiesten que comprenden y que están atentos a la aportación individual de su compañero. Esta estrategia sirve como pausa de monitoreo del seguimiento de los alumnos dado que en este caso la ayuda individual puede consistir en ciclos extensos ayuda a la respuesta de un compañero. El siguiente ejemplo permite ilustrar esta reclamación al grupo,

Sesión 4, segmento de juego

339. Mestra: L’Abel. És la mare de l’Abel. (...) Qui és la mare de l’Abel, d’aquests personatges?
 340. Ilham: És la Dolors.
 341. Mestra: Esteu d’acord? (*dement-li als altres*)
 342. Kahola: Sí.
 343. Yewei i Abdelaziz: (*diguem que si amb el cap*)
 344. Mestra: Doncs, vinga, agafa una xinxeta i penja-ho sota la Dolors. (*li passa el paperet a l’Ilham, que el penja*) * Tara, tara, tara (cantant)* Qui li toca ara?

En este caso la maestra reclama al resto de los compañeros como audiencia al final o durante los turnos individuales para que muestren su conformidad o su desacuerdo con lo que su compañera ha aportado. En el turno 341, ella enfatiza la pregunta: “Esteu d’acord?”. Y hasta que sus compañeros no muestran conformidad en los turnos 342 y 343, la maestra no permite que la niña cierre su turno de respuesta individual.

Observando la estructura del habla, esta estrategia es como la aparición de un tercer turno de respuesta o evaluación. La maestra pide la respuesta a un alumno personalmente,

el alumno responde, los otros alumnos responden en silencio, la maestra de feedback al alumno que responde, la maestra pregunta al grupo sobre la conformidad con el mismo grupo sobre lo anterior. Parece que el discurso de la maestra crea un anclaje de dos diálogos simultáneos, entre la diada (ella con un alumno) y el diálogo de la diada con el grupo (lo que la diada hace con relación a los otros que observan).

Cuando la maestra reclama la opinión del grupo trata de garantizar la cohesión del grupo entorno a la actividad conjunta. Y en lo que se refiere a la participación en el desarrollo temático de los alumnos, esta reclamación permite a la maestra cotejar que cada turno individual en la tarea tiene impacto y resonancia en los otros alumnos, quiénes permaneces escuchando y observando.

Evolución temporal de las estrategias relacionadas con la inclusión de los participantes en la actividad conjunta

De manera global, podemos decir que el conjunto de las estrategias de inclusión que hemos descrito responde una tendencia al alza en la actividad conjunta. Inicialmente estas estrategias aparecen con una frecuencia moderada y evolucionan *in crescendo* a lo largo de las tareas.

Se pueden identificar tres momentos en este proceso: en las primeras 5 tareas poseen una aparición moderada (entre 7 y 11 veces por cada tarea). A continuación, en los segmentos 6 y 7 tienen una muy alta frecuencia (entre 16 y 28 veces por tarea). Y en la última tarea, se reduce drásticamente su presencia (3 veces).

Este patrón de frecuencias es congruente con las características y las dificultades encontradas en las tareas. Así parece que las tareas de dramatización y de transición al escrito (Tarea 6 y 7) concentran la mayor parte tanto de las estrategias en diada como de las estrategias en grupo. Esto sucede porque estas tareas representan mayores dificultades y malentendidos entre los alumnos, y en ellas se hacen más especialmente manifiestas las diferencias en comprensión y producción en catalán entre los cuatro participantes.

También, debemos enfatizar que ninguna de las tareas de la secuencia didáctica se desarrolla sin la presencia de al menos una de las estrategias descritas, sea en diada o grupal. Este tipo de estrategias para mediar entre las diferencias de conocimiento en catalán presentan una frecuencia media de aparición de 11 veces por tarea, siendo el mínimo 3 veces y el máximo 28 veces por tarea. El peso relativo de este conjunto de estrategias representa el 13% del total de referencias a estrategias discursivas identificadas en la secuencia didáctica.

Destacan en frecuencia de aparición cuatro estrategias: la ayuda a la expresión verbal, la co-elaboración del marco social y cultural común de referencia, la re-negociación de la participación y las preguntas de conformidad grupal.

El conjunto de estos datos nos muestra que la intervención de la maestra para mediar entre las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela resulta necesariamente continuada en toda la secuencia didáctica. Además, estos resultados también nos muestran que en función de cada tarea particular, se hace preciso una mayor recurrencia de estrategias que permitan compensar estas diferencias.

Ilustración 29. Evolución temporal del conjunto de estrategias relacionadas con la atención a las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela

	Segmentos soporte y matrices	E 31	E 32	E 33	E 34	E 35	E 36	E 37	E 38	E 39	E 40	E 41	E 42	total
TAREA 1	OA-AI-PRE-OA													
	CONVERSACION		3		2								4	9
	RE				1									1
TAREA 2	OA													
	JUEGO		1		3									4
	CPM			6										6
TAREA 3	CONVERSACION		3					1	5	1				10
	OA									1				1
TAREA 4	OA-RP-AP-LP							1						1
	JUEGO		6											6
TAREA 5	AC-OA-LEC		2						5	1				8
	JUEGO													
	RE								1					1
TAREA 6	AI-OA-AI-OA-PRE-OA				1			1						2
	DRAMATIZACION	1				1	1					3		6
	RE-PRE										1	2		3
	DRAMATIZACION		1				1					1		3
	OA-RE-OA-PRE											2		2
	DRAMATIZACION													
TAREA 7	OA-RE-OA											2		2
	JUEGO					3	4	2				5	12	26
TAREA 8	OA-RE-OA-RE-OA		1											1
	JUEGO		2											2
	total	1	19	6	7	4	6	5	11	3	1	15	16	94

A modo de conclusión de este capítulo, podemos enfatizar algunos hallazgos sobre los recursos por medio de los cuáles la enseñante logra crear intersubjetividad de forma responsiva con las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela de sus alumnos. Los hallazgos que queremos enfatizar son:

- i. En primer lugar, las estrategias discursivas mediante las cuales la maestra media en la comprensión conjunta, para incluir a todos los participantes, son tanto estrategias que responden a los alumnos de manera individual como estrategias que transforman el diálogo grupal.

El nivel de conocimiento de la lengua de la escuela de los interlocutores aventaja en las aportaciones verbales a unos alumnos en relación a otros. Así, el nivel de conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos juega un papel fundamental en la configuración de la dinámica de participación en las actividades instruccionales. La maestra responde a ello explícitamente mediante el uso de ciertas estrategias diádicas orientadas a no dejar atrás en la comunicación a los alumnos con dificultad, como son: los *subdiálogos*, las *ayudas a la expresión verbal*, el uso de claves semánticas como *la parodia del habla*, *las preguntas de recaptura* y *la extensión de la ayuda a la respuesta individual*.

La enseñante, complementariamente, media en el nivel de la regulación grupal haciendo balancear las aportaciones y las oportunidades de negociación del significado para cada participante en el diálogo. Para ello hace uso de ciertas estrategias discursivas como: el habla de traducción entre los participantes, la co-elaboración de marcos de referencia social y cultural comunes entre los alumnos, *la anticipación de las actividades futuras*, *la co-explicación*, *la renegociación de las condiciones de participación* y *las preguntas de conformidad grupal*.

Este segundo conjunto de estrategias grupales orienta a los alumnos a: distribuir sus turnos de habla, a que se quieran escuchar mutuamente, a que reelaboren conjuntamente los marcos de referencia social y cultural, y a que cooperen en el seguimiento mutuo en las actividades. Este tipo de estrategias permite así balancear las diferencias en las posibilidades de comprensión y producción verbal-escritural entre los interlocutores.

- ii. De entre la totalidad de las estrategias identificadas, cuatro estrategias destacan por una mayor frecuencia de aparición: *la ayuda a la expresión verbal del alumno*, *la co-elaboración del marco social y cultural común de referencia*, *la re-negociación de la participación* y *las preguntas de conformidad grupal*.
- iii. Cualquiera de las tareas desarrolladas requiere al menos de la presencia de una de estas estrategias relacionadas con la atención a las diferencias entre los participantes en la actividad conjunta. La evolución temporal de este conjunto de estrategias responde a un patrón ascendente. De manera que a medida que avanzan las tareas aumenta la presencia de estrategias en diada y en grupo.
- iv. La aparición de estas estrategias discursivas responde tanto a desencuentros y conflictos en la actividad conjunta así como también a la anticipación de malentendidos o incomprensiones entre los alumnos. Estrategias como *la anticipación de la actividad futura*, *el habla en ronda* o *la co-construcción de marcos de referencia*

social comunes persiguen evitar en el futuro malentendidos o la pérdida de seguimiento mutuo con los alumnos. Estas estrategias ayudan estableciendo mayor cohesión en las expectativas de los participantes acerca de la actividad futura.

- v. Determinadas estrategias están marcadamente relacionadas con el desencuentro entre los participantes y la discontinuidad en la actividad conjunta. Por ejemplo son estrategias relacionadas con el conflicto y la pérdida de seguimiento: la co-explicación o la renegociación de la participación en el grupo. La maestra emplea estas estrategias para reconducir la conversación hacia condiciones de interacción que permitan a todos los miembros del grupo compartir los marcos de referencia que ella pretende establecer con alumnos.
- vi. En relación a las formas de organización de la actividad conjunta, ciertas estrategias poseen una presencia mucho más selectiva y diferenciada que otras. Las estrategias cuya presencia es más selectiva son: *el habla en ronda, la extensión selectiva de las respuestas individuales, la co-elaboración del marco social y cultural de referencia; la renegociación de la participación, y el reclamo a la opinión o conformidad del grupo*. Todas estas estrategias se restringen selectivamente a determinados segmentos. Por el contrario, otras estrategias tienen una aparición más distribuida, o no selectiva. Estas estrategias son: *la ayuda a la expresión verbal, la parodia del habla, los subdiálogos o el habla de traducción*. Estas formas del habla de la enseñante no se corresponden diferencialmente con tipos particulares de segmentos de la actividad conjunta.
- vii. El conjunto de las estrategias aquí descritas representa procedimientos discursivos mediante los que la maestra orquesta las condiciones diferenciales de los sujetos. Estas formas del habla combinan la diferenciación discursiva con los sujetos individuales con movimientos discursivos de reunión entre los participantes, lo cual permite el seguimiento continuo entre los alumnos del grupo a pesar de sus diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela.
- viii. En términos generales las formas del habla relacionadas con la inclusión de los alumnos responden a un principio de enriquecimiento del habla más que a un principio de simplificación o reducción del habla de la maestra para ser comprendida por los alumnos.

La comprensión compartida *entre* los participantes se desarrolla mediante estrategias discursivas en donde los enunciados de la maestra se enriquecen, se reelaboran, se extienden y co-expresan con otros recursos no verbales a fin de crear intersubjetividad entre los diversos interlocutores desde sus diferentes condiciones lingüísticas. La maestra mediante estas estrategias amplía los espacios de comprensión compartida en el diálogo, creando enunciados que se diferencian explícitamente en relación a los lugares de cada alumno en relación al funcionamiento grupal. Consecuentemente, las diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela no dan lugar a una simplificación del discurso instruccional con los alumnos como un todo, así como tampoco se produce una desmembración del funcionamiento grupal asociada los diferentes niveles de comprensión verbal de los sujetos. Las estrategias que hemos ilustrado muestran que la mediación pedagógica consiste en una reunión de modos diferentes de habla y recursos semióticos en relación con las diferentes tareas y los diferentes interlocutores implicados en la actividad conjunta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los capítulos anteriores hemos mostrado los resultados de este trabajo empírico. En este apartado abordaremos la discusión de los resultados retomando cada una de las preguntas de investigación planteadas inicialmente para este estudio de caso. A fin de dimensionar los resultados obtenidos vamos a establecer un diálogo con los resultados obtenidos por otras investigaciones previas sobre el discurso educacional y su función en el aprendizaje escolar. En especial, esta discusión tomará en cuenta aquellas investigaciones centradas en el estudio de la mediación pedagógica en aulas multilingües.

De acuerdo con el diseño de nuestra investigación, la discusión de los resultados retoma cada una de las preguntas guía de la investigación y los objetivos. Nuestras preguntas de investigación son:

1. ¿Cómo la maestra y los alumnos se organizan conjuntamente para aprender la lengua por tareas? ¿Cómo evolucionan y se transforman las formas de organización de la actividad conjunta en la unidad didáctica?
2. ¿Qué estrategias discursivas y mecanismos semióticos emplea la maestra para mediar en el aprendizaje de la lengua de la escuela? ¿Cómo evolucionan temporalmente estas estrategias en el transcurso de la actividad conjunta?
3. ¿Qué estrategias discursivas emplea la maestra para responder a las condiciones diversas en conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos? ¿Cómo evolucionan temporalmente estas estrategias en el transcurso de la actividad conjunta?

En varios sentidos los resultados de esta investigación aportan información relevante en relación a las preguntas anteriores. En las páginas que siguen hablaremos sobre qué respuestas contemplamos para estas preguntas, y discutiremos su valor por las posibilidades que plantean para una mejor comprensión sobre el funcionamiento de la ayuda educativa.

La organización y la evolución de la actividad conjunta

En lo referente al nivel global del desarrollo de la práctica educativa nuestra pregunta de investigación era el siguiente:

¿Cómo la maestra y los alumnos se organizan conjuntamente para aprender lengua por tareas en una unidad didáctica? ¿Cómo evolucionan y se transforman las formas de organización de la actividad conjunta en una unidad didáctica?

La categorización de las diferentes formas de organización de la actividad conjunta nos muestra que existen diversas formas bajo las cuáles la maestra y los alumnos interactúan a lo largo de las tareas que componen la unidad didáctica. De forma general, podemos decir que la organización de la actividad conjunta en la unidad didáctica analizada responde a las siguientes características fundamentales:

- las diferentes formas de organización de la actividad conjunta se asocian con diferentes funciones instruccionales.

- los tipos de tareas se relacionan con los patrones de la evolución de las formas de organización de la actividad conjunta,
- la organización de la actividad conjunta responde a un estrecho seguimiento individual de los participantes,
- la actividad conjunta se desarrolla en la convivencia de diferentes reglas sociodiscursivas

Seguidamente desarrollamos cada una de estas cuestiones relativas al nivel global de la organización de la actividad conjunta.

Las formas de la actividad conjunta y sus funciones instruccionales

Los diferentes tipos de segmentos de la actividad conjunta conllevan diferentes funciones instruccionales asociadas. Como anteriormente hemos descrito, en la unidad didáctica analizada aparecen 15 tipos diferentes de formas de organización de la actividad conjunta a lo largo de una unidad didáctica.

De manera general estos 15 tipos de segmentos identificados responden a dos posibles funciones: segmento soporte, o bien, segmento instruccional. Los segmentos instruccionales, los cuáles son los segmentos centrales de cada tarea, son: la conversación guiada, el juego, la dramatización, la escritura, el montaje del mural y la ficha individual. Por otra parte, los segmentos de soporte, que apoyan a los segmentos instruccionales, son: la organización de la actividad, el repaso, la preparación de la tarea, la aclaración, el cierre de tarea, la aportación de información, la corrección evaluación y la comprobación de conocimiento.

En el conjunto de la unidad didáctica el éxito de las tareas de enseñanza de la lengua está estrechamente vinculado a un grupo específico de segmentos de soporte. Este grupo está formado por los segmentos de soporte de: organización de la actividad, repaso y preparación de la actividad. Estos tres tipos de segmentos por sí solos representan el 54 % de los segmentos de la unidad didáctica y concentran el 33,5% del tiempo de la unidad didáctica. La importancia de estos segmentos se debe a que posibilitan la instauración de las tareas, haciendo posible la delimitación con el grupo de la definición de la tarea, la participación y los pasos necesarios para la acción y el habla.

En concreto, destaca el hecho de que el desarrollo de todas las fases de la unidad didáctica se caracterizan por un énfasis recurrente en los segmentos de organización de la actividad, en estos segmentos es dónde se delimita y se define el espacio físico-simbólico y en dónde se suelen establecer las reglas de participación para las tareas. El peso sobresaliente de este grupo de segmentos muestra que su función es crítica y sostenida en el desarrollo de la ayuda de la maestra. Así mismo las observaciones de campo también nos permiten constatar este hecho.

En un segmento instruccional dado, por ejemplo en una dramatización, la posibilidad de participación de los alumnos depende de los segmento de soporte sobre los que ese segmento instruccional se sostiene. Ello deriva de que en los segmentos de soporte (repaso, organización de la actividad, preparación de la actividad y otros) la maestra define la situación con los alumnos, les pone de manifiesto el conocimiento que es pertinente

considerar para la nueva tarea o la tarea en curso y les hace practicar los procedimientos de participación necesarios para la actuación. Estos datos se ven respaldados complementariamente por las informaciones aportadas por la maestra en la entrevista, en las cuáles la maestra manifiesta los motivos por los que ella lleva a cabo su práctica educativa siguiendo esta pauta organizativa. Para la enseñante repasar, organizar o preparar cada tarea es una forma de asegurarse de que todos alumnos entran y definen con ella la tarea y la participación en la tarea antes de comenzarla.

De este modo, la presencia de estos segmentos de soporte evidencian que la maestra procura no asumir cómo “por supuestas” las condiciones y la comprensión de los alumnos sin antes cotejar si realmente ello puede o no darse “por supuesto” en cada tarea. Este hecho promueve el funcionamiento de todo el grupo de cara a una nueva tarea o en su percurso. Este dato es también declarado por otras investigaciones en aulas multilingües, como por ejemplo, en el trabajo de Lutine Wal Pastoor (2008).

En la unidad didáctica que hemos analizado a veces los segmentos de soporte son realmente breves, pero en otras ocasiones, estos segmentos de soporte son especialmente extensos en el tiempo. Y lo que parece interesante, no se evidencia un patrón descendente en la aparición este tipo de segmentos. Los segmentos de soporte no dejan de aparecer en ninguna fase ni sesión de la unidad didáctica. Lo que si se evidencia en la evolución de la actividad conjunta es que en los momentos de cambio de fase en la unidad didáctica, ante las nuevas tareas, los segmentos de soporte aumentan siempre en duración temporal. Y otro dato de interés, es que en el caso de la fase de elaboración del escrito los segmentos de soporte se intercalan con mucha mayor recurrencia que en las fases previas de dominio oral del vocabulario.

La aparición extensa de los segmentos de soporte fue uno de los primeros hallazgos de esta investigación. Ello nos llevó especialmente a reflexionar acerca de la función de estos segmentos. Lo que su evolución temporal nos muestra es que la participación con éxito en los segmentos instruccionales está vinculada a los segmentos de soporte. Las dificultades en el desarrollo de los segmentos instruccionales se relacionan con la aparición intercalada y recurrente de este tipo de segmentos, ejemplo de ello, son los segmentos intercalados en los segmentos de elaboración del escrito o de dramatización en la primera y segunda fase de la unidad didáctica.

Parece que es indudable el protagonismo y la importancia de los segmentos de soporte, en especial de los segmentos de organización de la actividad. Pero resulta complicado discutir estos datos en relación con otras investigaciones sobre la práctica educativa en contextos diversos lingüísticamente, porque las otras investigaciones documentadas sobre la práctica educativa en aulas con elevada diversidad lingüística no recalcan en el estudio de las formas de organización de la actividad conjunta. Este parece un vacío evidente en esas investigaciones. Lo interesante de nuestros resultados, en este sentido, es que evidencian que gran parte del éxito de un segmento instruccional particular en un aula diversa lingüísticamente está sustancialmente relacionado con los momentos y fases de soporte instruccional que acompañan el proceso, como son los segmentos de organización de la actividad, preparación y repaso. Este hecho advierte de que los momentos en que los participantes se encuentran deliberadamente definiendo las tareas escolares pueden ser tan determinantes en las oportunidades de aprendizaje de la lengua como el propio desarrollo de los segmentos instruccionales.

En relación a la lengua como contenido de enseñanza la importancia sobresaliente de los segmentos de soporte tiene ciertas implicaciones. La presencia y frecuencia estos segmentos de soporte nos informan de que cuando la enseñante pretende que los alumnos participen y aprendan en una tarea particular, ello depende de que la maestra consiga co-definir la tarea y hacer que los alumnos conozcan en qué está basada su participación en esa tarea *antes de y durante* el segmento instruccional que define esa tarea.

Por otra parte, los segmentos instruccionales son el otro pilar sobre el que se desarrolla la unidad didáctica. Los segmentos instruccionales suelen ser reconocidos como los momentos instruccionales que definen cada tarea para los participantes. A diferencia de los segmentos de soporte los cambios en el tiempo de los segmentos instruccionales nos indican más claramente la evolución de los objetivos instruccionales en la unidad didáctica. Generalmente cada uno de estos segmentos instruccionales responde a diversos niveles de dificultad y a demandas lingüísticas diferentes que van siendo planteados a los alumnos en el curso de la unidad didáctica.

Tanto la categorización de la actividad conjunta como del discurso instruccional nos lleva a decir que los diferentes segmentos instruccionales se relacionan con formas diferentes de tener en consideración la lengua. A medida que avanza la unidad didáctica los segmentos instruccionales del juego y la conversación desaparecen, y adquieren relevancia las tareas de elaboración del escrito.

En resumen, podemos decir que en lo referente al nivel molar que las formas de organización de la actividad conjunta se diferencian por sus funciones instruccionales en dos tipos de segmentos complementarios: segmentos de soporte y segmentos instruccionales. Los segmentos de soporte destacan porque permiten la co-definición de las tareas y garantizan la participación. Por su parte, los segmentos instruccionales muestran una variación secuencial que se relación con las diferentes demandas y objetivos en el aprendizaje de la lengua dentro de la unidad didáctica.

Evolución y cambios de las formas de la actividad conjunta en relación a las tareas

Además de las diferencias que se advierten en las funciones instruccionales de los segmentos, también se advierte que los segmentos responden a diferentes pautas de aparición en relación con las tareas en los que los participantes se ven implicados. Las observaciones de campo, los videos y las transcripciones revelan que en la actividad conjunta el salto de las tareas orales a las tareas escritas desorienta y requiere mayor complejidad organizativa en el trabajo con los alumnos.

A medida que las tareas adquieren mayor dificultad lingüística-cognitiva, cómo en el caso de las tareas de elaboración del escrito, los segmentos varían más rápidamente y se interrumpen con mayor facilidad. En estos casos, los segmentos de escritura son intercalados con segmentos organización de la actividad, de repaso y aportación de información. De este modo aparece un extenso mapa de alternancias y cortos segmentos en la escritura compartida gracias a los cuáles se mantiene la participación y la comprensión entre todos los participantes.

Durante la fase de evaluación y cierre aparece el mismo patrón diferencial entre tareas escritas y orales. Por ejemplo, en las tareas de evaluación del dominio oral se producen pocas interrupciones y los segmentos de transición se sitúan al principio y al final del segmento instruccional. En contraste con lo anterior, las tareas de escritura o ficha

individual en esa misma fase implican mayores interrupciones y segmentos de soporte intercalados, lo cuál se produce a fin de ayudar a los alumnos a comprender las demandas de la tarea escrita.

Al relacionar estos cambios organizativos con los cambios en las estrategias discursivas que la maestra emplea se evidencia que los cambios en las demandas lingüísticas de las diferentes tareas se relacionan con una creciente heterogeneidad organizativa y discursiva, de tal forma que tanto la actividad conjunta como el discurso presentan mayores cambios cuando las tareas plantean mayores demandas lingüísticas a los alumnos. Es especialmente apreciable este hecho por ejemplo en el aumento de las interrupciones y el aumento de segmentos de soporte intercalados en las actividad de elaboración del escrito, y también en otras tareas de juego antecedentes, dónde aumentan de las estrategias grupales y en díada destinadas a hacer partícipes a todos los alumnos de la comprensión conjunta.

Esta apreciación nos permite decir que el seguimiento mutuo en la actividad conjunta es relativo a la naturaleza de las diferentes tareas que se plantean a los alumnos, de tal forma que los diferentes tipos de tareas representan diferentes patrones de ajuste de la ayuda instruccional tanto en el nivel molar como en el nivel micro.

La individualización de la ayuda desde un punto de vista organizativo

Desde un punto de vista organizativo el transcurso de la unidad didáctica destaca por una explícita individualización de las ayudas instruccionales. Varios indicadores empíricos presentados en los resultados nos informan de este hecho: 1) existe una alta frecuencia de los segmentos de organización de la actividad destinados a establecer una definición compartida entre todos los participantes de las tareas, 2) un 5 % de la unidad didáctica se corresponde con segmentos de ayuda individual, 3) los segmentos instruccionales con estructura IRF se desarrollan por turnos individuales rotativos (juego, dramatización, escritura) y 4) Dos tercios de los segmentos de escritura se organizan por defecto en díada entre la maestra y cada alumno en particular. El conjunto de todas estas formas de organizar la actividad conjunta permite a la maestra atender a las diferencias en el dominio lingüístico en la lengua de la escuela de los diferentes alumnos.

En el nivel molar, los segmentos de ayuda individual muestran que el desarrollo de la práctica educativa es declaradamente atenta con las condiciones de participación diferenciales de los alumnos. Sin embargo, debemos discutir que la atención a las diferencias individuales, especialmente lingüísticas, de los alumnos no sólo depende de la aparición de segmentos de ayuda individual. Por el contrario, parece que es en el nivel de la orquestación grupal dónde se evidencian mayores indicadores de diferenciación individual.

Como hemos indicado, a los segmentos de ayuda individual se agregan otras formas de organización grupal que permiten la atención a las diferencias individuales, como son: la diadificación en las tareas de elaboración del escrito, los segmentos instruccionales desarrollados por turnos rotativos individuales con un estrecho seguimiento de las aportaciones de cada alumno, y la elevada presencia de segmentos de soporte como los segmentos de organización de la actividad, que permiten que todos los alumnos compartan una definición semejante de cada nueva tarea instruccional.

Estos datos nos hacen defender que la atención individual es más relativa al nivel grupal o polididáctico del grupo-clase que a las ayudas extraordinarias que se produzcan en el curso de la actividad conjunta. En este caso, parece que el grupo y su organización también nos puede indicar el grado en el que el funcionamiento de este grupo está siendo sensible a las condiciones diversas de apropiación de los sujetos participantes en la actividad conjunta.

Diversidad de reglas sociodiscursivas presentes en las diferentes formas de la actividad conjunta

En cuanto a la evolución de las pautas sociodiscursivas de los segmentos de la actividad conjunta, podemos decir que conviven a lo largo de la unidad didáctica estructuras de intercambio más abiertas con otras dinámicas discursivas más restrictivas. La mayor parte de los segmentos responden a un esquema clásico de I-R-F. Así mismo se deb decir que aparecen matices importantes en el desarrollo de este esquema o prototipo conversacional.

Dentro de los segmentos que responden a un esquema I-R-F se encuentran diferentes variaciones o versiones de este esquema. Por ejemplo, en los segmentos de organización de la actividad y preparación de la actividad la respuesta correcta no es esperada por la maestra, por lo tanto la evaluación es a menudo una reformulación sutil o bien está ausente. En los segmentos de juego los turnos de respuesta se extienden en ciclos más largos y la evaluación puede ser ampliada por una explicación más extensa que en los otros segmentos. En los segmentos de repaso y comprobación de conocimiento, en cambio, las respuestas esperadas por la maestra son siempre correctas y de contenido restringido. En la dramatización, la evaluación o retroalimentación es reforzada por la cooperación a la respuesta de los compañeros. Y en la ficha individual, la retroalimentación de la maestra es demorada y la respuesta esperada es siempre restrictiva.

Los segmentos que no se ajustan al esquema conversacional I-R-F presentan diferencias importantes. Por ejemplo, ciertos segmentos funcionan siguiendo un esquema donde la maestra da instrucciones y los alumnos ofrecen seguimiento. Este es el caso de los segmentos de cierre de tarea, aportación de información y montaje de mural.

La conversación y la aclaración son los segmentos donde los alumnos tienen mayor libertad en la realización de las aportaciones, y son lo más parecido a conversaciones simétricas en cuanto a la regulación del contenido y la regla de participación en el diálogo. En la conversación se espera que los alumnos hagan preguntas, no hay respuestas correctas o incorrectas, pero si hay una progresiva restricción en el contenido esperado de las preguntas y aportaciones. Por otro lado, encontramos los segmentos de montaje de mural, que tampoco responden al esquema I-R-F. Estos segmentos se caracterizan porque se espera que los alumnos hagan más aportaciones y preguntas, sin que la maestra ejerza un control o restricción explícita en relación con el contenido de las aportaciones de los alumnos.

Considerando la anterior caracterización nos parece conveniente discutir acerca de las diferentes normas sociodiscursivas de cada tipo de segmento impactan en las oportunidades de aprendizaje en un grupo clase con diversidad lingüística.

De las investigaciones revisadas que estudian la práctica educativa sólo dos de ellas recogen explícitamente la cuestión de las características discursivas de las formas de

organización de la actividad conjunta en la clase. Toohey (2000) examina los episodios de recitación en la clase de primaria y Gibbons (2003) segmenta en secuencias instruccionales una unidad didáctica en una clase de ciencias.

Frente a estas investigaciones, lo que muestran nuestros resultados es que las formas de organización de la actividad conjunta pueden ser más diversas de aquellas descritas tanto por Toohey (2000) como Gibbons (2003) en sus investigaciones en clases ordinarias de primaria en Canadá y Australia. Lo que evidencia nuestro análisis es que en el aula de acogida aparecen muchas otras formas de organización de la actividad conjunta, las cuales cambian en el tiempo y se relacionan estrechamente con el tipo de tareas. Además nuestros resultados muestran que la organización de la actividad conjunta incluye formatos de ayuda individual y la presencia de reglas sociodiscursivas que permiten el seguimiento estrecho de cada participante en determinados momentos de la unidad didáctica.

La autora que realiza un aportación más amplia en relación los patrones de participación de los segmentos instruccionales es Kelleen Toohey (2000), quien relaciona actividad conjunta y oportunidades de aprendizaje de la lengua de la escuela. La autora remite fundamentalmente a los impedimentos encontrados por los alumnos en ciertas estructuras de participación que definen la actividad conjunta, como son los episodios de recitación, donde la estructura de participación se corresponde con un formato IRF, con la particularidad de que los alumnos no participan por turnos rotativos. Como hemos comentado anteriormente, Toohey muestra que este tipo de estructura de participación cuando se basa en exclusivo en la búsqueda de la respuesta correcta implica perjuicios para los alumnos minoritarios en sus oportunidades de aprendizaje.

De manera complementaria a la descripción de Toohey de los problemas de encontrados en los segmentos de recitación, nuestras observaciones evidencian problemas semejantes en otras formas de organización de la actividad conjunta. Toohey describía que la dinámica de recitación, dónde había un juego rápido de pregunta- evaluación y en la cuál la maestra casi exclusivamente persigue la respuesta correcta por parte del alumnado, era una práctica discursiva que de forma sistemática dejaba fuera a los alumnos aprendices del inglés.

En contraste con esas observaciones en nuestro estudio en el aula de acogida hemos identificado que en estructuras de participación que podrían considerarse supuestamente opuestas a la recitación también aparecen problemas semejantes de participación en la participación de los alumnos. Este es el ejemplo de los segmentos de conversación. En los segmentos de conversación aparentemente los participantes se encuentran en una estructura de participación más simétrica y abierta en comparación a la recitación -en términos de derechos de palabra y posibilidades de respuesta-.

Lo que se evidencia en nuestros resultados es que curiosamente en estos segmentos de conversación también se producen efectos negativos en las oportunidades de participación de los participantes. Según hemos podido constatar lo que sucede es que en tales segmentos, con una estructura de participación abierta, existen posibilidades diferenciales de participación para cada sujeto porque a medida que avanza la conversación los alumnos con mayor competencia en el uso de la lengua de la escuela van aumentando sus aportaciones, los otros alumnos se retraen y en pocos minutos, si la maestra no media reorganizando la participación en la charla, el resultados es que los alumnos con más dificultades lingüísticas acaban siendo interlocutores ausentes. Esto se puede ver en los ejemplos de las estrategias de sub-diálogo y las estrategias de ayuda a expresar verbalmente

con el grupo y el habla de traducción. Cuando la maestra emplea estas estrategias es justamente con la intención de evitar que una situación de charla se polarice sólo en quiénes pueden hacer aportaciones verbales en catalán frente a los compañeros que tienen mayores dificultades.

Toohey (2000) al interpretar el problema de las estructuras de recitación insistía en que el problema aparecía porque los alumnos de minorías lingüísticas en esos formatos se veían privados de expresar sus significados, y esto, junto con la eliminación de sus aportaciones por la rapidez de los turnos de palabra, hacía que los alumnos fueran cada vez comprendiendo menos acerca de lo que se hacía y decía en la clase. La explicación de Toohey enfatiza que este tipo de práctica discursiva no permite mostrar a los alumnos “sus voces y significados” y coarta su participación. La autora relacionaba esto con el propio formato de participación de I-R-F de los segmentos de recitación.

En relación con lo anterior, nuestras indagaciones pueden ayudar a matizar la tesis de Toohey sobre las prácticas discursivas en aulas que incluyen aprendices de la lengua de la escuela. En nuestro estudio los segmentos de conversación guiada nos muestran que también en otras estructuras de participación distales de la recitación tradicional pueden también aparecer dificultades e importantes discontinuidades en el proceso de negociación del significado con los alumnos. Estas dificultades en el caso de los segmentos de conversación paradójicamente se derivan del riesgo generado por la no excesiva restricción en las aportaciones que se esperan de los alumnos, lo cuál conduce a una creciente asimetría en la participación entre los diferentes alumnos, que más tarde puede derivar en la (auto)invisibilización de los interlocutores como participantes en la conversación instruccional.

Así pues parece más conveniente sostener que la estructura de participación de un segmento instruccional —es decir las reglas sociodiscursivas por las que se desarrolla éste— no implica necesariamente efectos negativos en el aprendizaje de los alumnos sólo por el hecho de que permita o no a los alumnos hacer aportaciones menos restrictivas (temáticamente hablando). Si bien poder expresar y re-elaborar la propia perspectiva y sentido es necesario, ello no garantiza la posibilidad real de aprender.

Nosotros añadimos que incluso cuando los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus ideas y significados en la conversación, como por ejemplo cuando están bajo una estructura conversacional más libre que la recitación, también existe en este caso la posibilidad de que se produzcan dificultades de participación para los alumnos con menor conocimiento de la lengua de la escuela. Las diferentes posibilidades de participación en este caso dependen igualmente de la mediación de la enseñante. Las dificultades se superan cuando la maestra media empleando procedimientos que balanceen las posibilidades de participación y co-significación de los alumnos en la conversación. Como decíamos, ejemplo de la mediación pedagógica en estas situaciones son las estrategias descritas en el último capítulo de resultados como son: la recaptura, el sub-diálogo, el habla de traducción y la ayuda a la expresión verbal del alumno, que ayudan a evitar al pérdida de seguimiento mutuo dentro del grupo.

También otros indicadores de la actividad conjunta nos permiten sostener este argumento. En el desarrollo de la unidad didáctica el seguimiento de los individuos particulares constituye un elemento característico de la actividad conjunta. Dos cuestiones del proceso organizativo se relacionan con las posibilidades de participación de los participantes: por un lado el extenso desarrollo de segmentos que se desarrollan por turnos

rotativos. Y por otro lado, la aparición de renegociaciones continuas acerca de las estructuras de participación, lo cuál se asocia con los conflictos y las discontinuidades entre los alumnos en la actividad conjunta. Ante ello la maestra busca reorganizar cuando los participantes no hacen aportaciones equilibradas y la toma de palabra se polariza.

De esta forma podemos decir que nuestros resultados son congruentes con Toohey, en el sentido de que las estructuras de participación que se desarrollan por turnos no seleccionados (es decir, cualquiera puede responder) fácilmente privilegian las condiciones y las aportaciones de los alumnos lingüísticamente aventajados por su conocimiento de la lengua de la escuela. Nuestra matización a este respecto es que esto sucede tanto en estructuras de recitación IRF como en formatos más abiertos. Complementariamente, nuestra investigación muestra otras formas de organización de la actividad conjunta, donde otras reglas sociodiscursivas adquieren otras posibilidades en relación a las oportunidades de los alumnos de compartir significado en la actividad conjunta.

Los resultados de las formas de organización de la actividad conjunta también nos advierten sobre algunas de las interpretaciones sobre el discurso educacional que se recogen en otras investigaciones. Lo que nuestro análisis muestra es que la práctica educativa no responde a patrones generales, sino a patrones diferentes según la fase del proceso. Comúnmente algunos investigadores señalan que la práctica educativa de manera general se puede describir según una organización simétrica o disimétrica. Nuestros datos hacen defender más un argumento matizado y evolutivo acerca de cuándo y cómo la práctica educativa adopta determinadas formas organizativas-discursivas u otras. Las investigaciones citadas en los antecedentes nos permiten establecer una cierta comparación entre sus hallazgos y nuestras observaciones en el nivel global de la actividad conjunta. Bezemer, Heen, Wal Pastoor, Kroon & Ryen, (2005) manifiestan que existen ciertas diferencias entre un estudio de caso en un aula de soporte lingüístico en Holanda y Noruega. Las diferencias que aprecian son que en un caso el profesor holandés basa la clase en estructuras de recitación, y la clase de la enseñante noruega, los alumnos también toman la palabra para hacer aportaciones y evaluaciones en la clase.

Esta dicotomía declarada por los autores no se corresponde con lo que nuestros resultados muestran. En nuestro estudio aparecen segmentos de alta restricción en las aportaciones de los participantes que podrían considerarse semejantes a las estructuras de recitación del caso holandés (como el juego, la escritura o el resumen). Y por otro lado, aparecen también estructuras de participación más abiertas, semejantes a las descritas para la maestra noruega (como la aclaración, el montaje del mural o la conversación). Lo que nuestro análisis nos permite defender es que al considerar las tareas y la evolución temporal entonces se puede ver cómo la enseñante varía significativamente estas pautas en función del momento de las tareas y la unidad didáctica, no desarrollando alguna de estas pautas de forma extensiva o exclusiva alguna de ellas, sino que las varía en función de la necesidad que cada actividad de enseñanza de la lengua le permite operar con los alumnos.

De esta forma debemos decir que no parece del todo conveniente describir la práctica educativa por la existencia de polos hacia a la recitación o polos hacia la simetría conversacional, sino que este hecho resulta más complejo porque el transcurso de la actividad conjunta evidencia la presencia de formas variadas de la actividad conjunta, con reglas sociodiscursivas diversas.

Según nuestros resultados parece inconveniente la forma en que a veces los investigadores describen la práctica educativa refiriéndose a las categorías dicotómicas: recitación o simetría conversacional a propósito del discurso en el aula. Esta descripción dicotómica permite describir las prácticas, sin embargo presenta problemas cuando se trata de comprender el proceso. Nuestra investigación, como otras investigaciones previas, evidencia que existe una rica y matizada diversidad de formas organizativas que no pueden incluirse por defecto en las categorías de recitación o conversación simétrica. Como hemos indicado emergen variaciones específicas tanto entre segmentos con una organización simétrica como en segmentos con una estructura IRF o de recitación.

Un ejemplo lo podemos tomar en nuestros resultados considerando el segmento de comprobación de conocimiento en relación con el segmento de la conversación guiada. El segmento de comprobación de conocimiento tiene un formato de recitación muy marcado, donde los alumnos reciben ayuda a la respuesta pero deben ofrecer sólo una única respuesta correcta. En la unidad didáctica observada este segmento va asociado a un segmento posterior de conversación guiada, el cual tiene una estructura conversacional diferente, en donde los alumnos pueden hacer preguntas y aportaciones; y la maestra no considera esas aportaciones en términos de respuesta correcta o incorrecta.

A pesar de su evidente diferenciación sociodiscursiva, existe una relación de interdependencia entre estos dos tipos “opuestos” de segmentos. Lo que se produce en el segmento de conversación es que las aportaciones de los participantes menos restringidas son necesarias, y son aprovechadas por la maestra para re-contextualizar aquello que ha sido restringido en el segmento previo de comprobación de conocimiento. De esta forma la secuenciación de ambos segmentos se vuelve funcional. En este caso, no podríamos decir que la práctica educativa creaba más oportunidades en un caso que el otro, porque lo cierto es que las oportunidades de aprendizaje de la lengua se crearon por la aparición relacionada de estas dos formas de organización de la actividad conjunta, con reglas sociodiscursivas diferentes. Un segmento tomó una función instruccional y el otro otra, pero ninguno de los dos son más representativos o convenientes por sí mismos para describir la práctica educativa desarrollada por la maestra, sino sólo una fase diferenciada del proceso.

Parece entonces más conveniente aproximarse a una descripción de la organización de la actividad conjunta que recoja la diversidad de episodios instruccionales, y que no haga corresponder el transcurso de la actividad conjunta a un tipo de episodios denominados “comunes”, como la recitación o lo que se denomina conversación simétrica o dialógica. Estas categorías, a nuestro parecer, pueden caer erróneamente en considerar la totalidad del proceso considerando sólo las características sociodiscursivas de una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho tiene sentido en la naturaleza del proceso, las tareas requieren variaciones tal y como manifiesta Van Oers (1998) en función de lo que se pretende, de tal forma de que a menudo la presencia de mayor simetría conversacional con los alumnos es más conveniente para hacer emerger un tipo de informaciones y de significados, y en otros momentos de la actividad conjunta la necesidad de restricción del significado implica a los participantes en un proceso de mayor restricción y control por parte de la maestra sobre la diversidad de perspectivas e interpretaciones. Esto no equivale a que la práctica educativa se desarrolle bajo un principio monológico, sino que el proceso requiere de aberturas y restricciones interdependientes en la conversación, de tal forma que los alumnos puedan llegar a re-significar en la dirección escolarmente buscada en cada tarea.

Nuestras observaciones también llaman la atención acerca de la función de los segmentos de soporte en relación con los segmentos instruccionales. Tal y como Wal Pastoor (2008) refiere de manera general la implicación y la participación de los alumnos en la actividad conjunta depende de cómo la atención de los participantes es dirigida a la atención y la actividad conjunta. En este sentido, debemos enfatizar el valor de los segmentos de soporte destinados a establecer una definición común de la actividad conjunta y los segmentos de soporte destinados a hacer posible el dominio de los procedimientos necesarios para la participación. Como hemos referido anteriormente, los segmentos de organización de la actividad, repaso y preparación de la tarea son recurrentes y ocupan una parte importante del tiempo compartido.

Estos segmentos de soporte se destinan a posibilitar que los alumnos definan, desarrollen los procedimientos y hagan presente el conocimiento relevante antes de comenzar cada tarea. De este modo los participantes parece que la práctica educativa no está basada sólo en estructuras de conversación abiertas o cerradas, simétricas o asimétricas; parece también que se basa en hacer uso de formas de actividad conjunta que permitan a los alumnos la “entrada” en la tarea instruccional. Este proceso, tal y como se muestra en nuestros apuntes sobre los segmentos de soporte, consiste en la presencia de segmentos de soporte que sirven de introducción y monitoreo, permitiendo la creación de condiciones reales de participación y comprensión en cada una de las tareas para los diferentes estudiantes. Esto equivale a que la tarea y la organización de la actividad conjunta no es por supuesta por el enseñante con los alumnos, sino que de forma recurrente la enseñante busca definirla y re-establecerla *entre* y *con* los alumnos.

Hasta aquí hemos discutido cómo los resultados de esta investigación pueden ser interpretados y confrontados con otras investigaciones que se ocupan del análisis de la práctica educativa en aulas con diversidad lingüística. Nuestra discusión se ha centrado en evidenciar y matizar algunas de las ideas propuestas por los trabajos antecedentes, procurando ofrecer interpretaciones alternativas sobre el funcionamiento de las formas de organización de la actividad conjunta.

En el siguiente apartado nos ocupamos de discutir y caracterizar cómo la mediación pedagógica en el nivel local juega un papel en el aprendizaje de la lengua. En este caso nos acercamos a la problemática de la enseñanza del lenguaje como contenido y a las formas discursivas en las que la maestra sostiene la negociación del significado con los alumnos.

Estrategias discursivas y recursos semióticos empleados para enseñar la lengua de la escuela

¿Qué estrategias discursivas y mecanismos semióticos emplea la maestra para mediar en el aprendizaje de la lengua de la escuela?

¿Cómo evolucionan temporalmente estas estrategias en el transcurso de la actividad conjunta?

Los resultados obtenidos no permiten sostener positivamente nuestra hipótesis inicial de que el contenido de enseñanza responde a formas de mediación relacionadas con el tipo de contenido instruccional particular de la lengua. La práctica educativa en este aula de acogida responde al empleo de estrategias y recursos semióticos heterogéneos en el curso de una secuencia didáctica. Atendiendo a la literatura previa sobre los recursos

semióticos y estrategias discursivas presentes en el discurso educacional (Coll, 2007), podemos decir que una parte las estrategias discursivas y los recursos semióticos identificados en nuestra investigación son comunes a los descritos por otras investigaciones relativas al discurso educacional. Mientras que otra parte de los recursos identificados en nuestro investigación representan estrategias semióticas de carácter diferencial, las cuáles se relacionan con las tareas de enseñanza de la lengua en el aula de acogida.

Como hemos descrito en el capítulo de resultados, los recursos semióticos y estrategias discursivas comunes a otras investigaciones previas son: *llamar la atención sobre ciertos elementos de los materiales, marcar el discurso con cambios prosódicos, contra-argumentar las aportaciones de los alumnos, el resumen selectivo, la narración, el recurso al marco específico, el recurso al marco social de referencia, la variación o abreviación de la pregunta, el enunciado hueco silencio, instigar y seleccionar preguntas temáticas, hacer preguntas explicadas, contrastar marco de referencia y la repetición.*

Según nuestra descripción, a las estrategias anteriores empleadas por la enseñante se suman otras estrategias, tales como: *describir los materiales, describir los referentes de los materiales, contextualizar los enunciados mediante la parodia de la voz, la predefinición, la yuxtaposición de los marcos de referencia, la contextualización de la lengua familiar en el marco específico, la co-enunciación con etiquetas escritas, hacer comentarios sobre la ortografía de las palabras, enunciar a coro, realizar referencias metadiscursivas, ayuda al uso apropiado de la lengua de la escuela, lectura acompañada, la interpelación mediante una falsa obviedad, desmarcar la prosodia en las palabras del vocabulario y desatender las aportaciones temáticas.*

En la secuencia didáctica analizada esto dos conjuntos de estrategias discursivas aparecen como formas mediante las cuales la maestra trata de crear intersubjetividad entorno al significado y al uso de la lengua de la escuela. El examen de estos resultados ciertamente podría suscitar diversidad de reflexiones. Por nuestra parte, en el contexto de esta discusión, hemos estimado que ciertas cuestiones se encuentran entre las más dignas de nuestra atención para comprender el papel de la práctica educativa en la enseñanza de la lengua. Considerando los resultados de este estudio de caso, nos preguntamos:

- ¿Cómo podemos interpretar la globalidad de los recursos semióticos y las estrategias semióticas identificadas?
- ¿Cómo se caracteriza la co-construcción del significado entorno al uso de la lengua en el aula de acogida?
- ¿Cómo podemos dar sentido a la evolución temporal de las diferentes estrategias discursivas y recursos semióticos que emergen a lo largo de la secuencia didáctica del vocabulario?

La globalidad discursiva en la secuencia didáctica del vocabulario

En relación a la globalidad de la secuencia didáctica examinada encontramos que las estrategias discursivas identificadas se corresponden con un habla rica en sus formas y de una complejidad variable. La diversidad de las estrategias identificadas y su estrecha vinculación con el contenido nos indica que la ayuda pedagógica no está basada en un habla empobrecida o reducida cuando la maestra se dirige a los alumnos en el curso de la actividad conjunta. Sino que al contrario, la enseñante en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la lengua despliega gran riqueza de recursos cuando trata de ayudar a que sus alumnos comprendan y usen el catalán en las diferentes tareas.

Los resultados y las conclusiones presentadas por Pauline Gibbons (2003) sobre la función mediadora del habla educacional con aprendices del inglés son semejantes a nuestros resultados en lo que se refiere a la riqueza de las formas de discurso mediante las cuáles la maestra media el aprendizaje de la lengua. También Gibbons (2003) encuentra que el discurso educativo está basado en un enriquecimiento discursivo contingente a las aportaciones de los alumnos. El habla de la maestra deviene en un discurso comprensible y ajustado para los alumnos en tanto en cuanto es situado y variado en relación a las tareas de la secuencia didáctica.

Estos hallazgos divergen con la postura tradicional en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas que defiende que el efecto del habla educacional se deriva de su valor como input comprensible o inteligible para los aprendices de la lengua. Esta aproximación procede de la propuesta de Krashen sobre la noción de input comprensible. Según esta aproximación el aprendizaje de una lengua se explica como un proceso no consciente que sucede por la exposición a una nueva lengua en progresivas formas adaptadas al nivel de comprensión de los aprendices de la nueva lengua. Desde esta aproximación se defiende que justamente el éxito del habla educacional en el aprendizaje de una nueva lengua se debe a las características simplificadas o “simplificadoras” del habla del enseñante en relación al grado de comprensión de sus alumnos. En este caso, desde una aproximación lingüístico-cognitiva, se considera que la función del habla instruccional está asociada a sus cualidades de ajuste al “procesamiento lingüístico” de los aprendices, tales cualidades de ajuste son tradicionalmente interpretadas como equivalentes a la simplificación del habla educacional (Van Lier, 2005).

En contraste con lo anterior, nuestros resultados y los resultados descritos por Pauline Gibbons (2003) dan cuenta del discurso educacional más como un enriquecimiento que como una simplificación discursiva que posibilita la adquisición de la lengua. Nuestro análisis evidencia que un habla adaptada al nivel de comprensión de los diferentes alumnos va igualmente acompañada de una gran riqueza de diferentes estrategias discursivas y recursos semióticos que median en la negociación del uso de la lengua.

En las observaciones y en las transcripciones se advierte que la maestra utiliza léxico familiar, enunciados y formas del habla más simples gramaticalmente, adaptadas a la comprensión de los alumnos, procurando recurrentemente secuenciar más lenta y claramente su habla. Pero este hecho va también acompañado de variaciones en el ajuste y un gran número de recursos, mediante los cuáles la maestra hace que los alumnos vayan comprendiendo y produciendo enunciados verbales y escritos de mayor complejidad. El ejemplo de esta idea lo encontramos en gran parte de las estrategias identificadas en el discurso de la maestra, como por ejemplo son: *las ayudas sostenidas a la respuesta de los alumnos, la referencia a la ortografía, la ayuda a la expresión verbal, el habla de traducción entre los alumnos y las ayudas al uso apropiado de la lengua de la escuela*. Todas estas estrategias muestran que la maestra tiende a buscar que los alumnos enriquezcan su repertorio lingüístico. Para ello, a la vez que la enseñante emplea un habla accesible también hace uso de ciertas formas del habla para promover que los alumnos puedan comprender y producir en catalán formas lingüísticas más complejas y convenientes. En este proceso la multimodalidad de los enunciados de la maestra juega un papel crucial. En la descripción de los resultados hemos descritos como una buena parte de las estrategias empleadas por la maestra siempre van acompañadas de un gran número diferentes acciones, deixis, cambios prosódicos y

enunciados no verbales. Así los alumnos están expuestos a una redundancia continua entre diferentes modos de significación.

En relación con lo anterior, en la secuencia didáctica analizada globalmente la mediación de la maestra constituye un proceso sostenido de mejora de la participación verbal y la reflexión lingüística de los participantes. Ciertas estrategias discursivas identificadas están en relación con la ayuda continuada en la producción y a la reflexión sobre las características de la lengua. Ejemplo de las estrategias que permiten un soporte de la producción y de la reflexión lingüística continuada son por ejemplo: *la ayuda a la expresión verbal de los participantes, las ayudas al uso apropiado de la lengua de la escuela, la negociación de la participación o la lectura acompañada*. Estas estrategias empleadas por la maestra promueven la participación en la conversación de los alumnos, y asisten a los alumnos sirviendo para negociar *lingüísticamente* sus aportaciones. Así estas ayudas van acompañando a otras estrategias discursivas que la maestra emplea, las cuáles están más directamente vinculadas con el logro de los objetivos didácticos de la secuencia didáctica.

La co-construcción del significado entorno a la lengua

1. Los marcos de referencia social y los conocimientos lingüísticos de los alumnos

Una de las características más salientes de los resultados del análisis es que las estrategias discursivas descritas remiten a un continuo proceso -guiado por la maestra- de discusión y negociación sobre experiencias y conocimientos sociales y lingüísticos de los alumnos. A fin de crear intersubjetividad entorno al uso del lenguaje la maestra necesariamente se ve en un continuo ir y venir sobre los otros marcos de referencia de los alumnos. Gracias a ello las tareas y los enunciados propuestos por la maestra toman sentido para los alumnos en la actividad conjunta.

Como también mostraban Coria (2010) y Wal Pastoor (2008), parece que cuando se trata de enseñar la lengua de la escuela en el contexto de aulas de soporte lingüístico, las interacciones en las tareas se basan en hablar frecuentemente y extensamente sobre el mundo y las experiencias de los alumnos. Ejemplo de ello se encuentra en nuestros resultados en las estrategias discursivas desplegadas por la maestra como son: *el recurso al marco social de referencia, la contextualización de la lengua familiar en el marco específico, las referencias al marco social, la yuxtaposición de marcos de referencia, la contextualización mediante la parodia del habla, las descripciones de los materiales y las descripciones de los referentes de los materiales, la interpelación por una obvia falsedad*.

Según ilustran nuestros resultados parece que para que los alumnos progresivamente aprendan a utilizar la lengua en la secuencia didáctica requieren gran número de oportunidades para hablar y referirse a aquello que no está en el medio escolar y en la lección. Este proceso permite a los alumnos atribuir significado a lo que están refiriendo en el marco específico de la lección. De esta forma la actividad discursiva de la maestra de forma continuada se mueve entre los marcos sociales de referencia y el marco específico intralingüístico que trata de crear en las tareas de la lección.

Tanto el análisis del contenido referencial como de las estrategias discursivas particulares empleadas por la maestra nos lleva a pensar que resulta necesaria la presencia recurrente de referencias al marco social de los alumnos en la conversación instruccional.

Cuando se observa el diálogo que la maestra desarrolla con los alumnos se evidencia que la maestra al hablar del uso y el significado del vocabulario se implica en un gran número de re-contextualizaciones de lo que ella dice en otros marcos de referencia, en otros *aquí* y *ahora* que pueden tomar sentido para los alumnos. Lo más frecuente es que la enseñante mediante estas diversas estrategias discursivas se encuentre evocando las experiencias externas al medio escolar de los alumnos.

El recuento de las estrategias discursivas empleadas por la maestra muestra que en las diferentes tareas de la secuencia didáctica del vocabulario la enseñante sistemáticamente trataba de hacer presentes otros marcos de referencia a la vez que empleaba recursos para centrar la atención de los alumnos sobre el lenguaje. Este contraste se aprecia en la combinación de ciertas estrategias empleadas por la maestra para establecer intersubjetividad en algunas tareas. Por ejemplo, en la secuencia didáctica analizada se combinan frecuentemente “la enunciación mediante la etiqueta escrita” o “los cambios prosódicos en los enunciados marcando las palabras clave” junto con otras estrategias que hacen presentes y evocan las experiencias y los conocimientos extra-escolares de los alumnos, como pueden ser, por ejemplo, la “yuxtaposición de marco social y el marco específico”, “la contextualización mediante la parodia de la voz” o “el recurso al marco social de referencia”.

Esta relación entre las estrategias discursivas remite a la tensión desde la cuál la maestra trata de mediar en el aprendizaje de la lengua. Por un lado la maestra trata de construir un marco de referencia intralingüístico entorno al cuál quiere que los alumnos centren su atención. En este caso ella pretende que los alumnos reconozcan y utilicen correctamente el vocabulario de la familia en catalán. Y por otro lado, para dar sentido a ese nuevo conocimiento lingüístico, se hace preciso la recurrente contextualización y relación del “nuevo vocabulario” con los significados, las experiencias sociales y el otro conocimiento lingüístico que los alumnos poseen. Esto justamente hace que la conversación esté llena de una gran cantidad de comentarios por parte de la maestra que buscan, evocan o que hacen referencia a los otros marcos de referencia de los alumnos, tratando así de atraer a los alumnos a que expresen sus experiencias y conocimientos haciendo uso de los nuevos recursos lingüísticos que ella les proporciona en la conversación.

En el caso del aula de acogida lingüística las relaciones entre los diferentes marcos de referencia remite fundamentalmente a un proceso de negociación de las vivencias particulares de los alumnos. A diferencia de otras investigaciones, más propias de aulas homogéneas lingüística y culturalmente, en este caso en el habla de la maestra no son tan abundantes las referencias “generales” al marco social, es decir, las referencias sobre un conocimiento social que se entiende compartido y por supuesto entre los alumnos. Edwards y Mercer (1988) exponen que en general los enseñantes hacen referencias generales a las experiencias extra-escolares de los alumnos cuando tratan de contextualizar estas experiencias en la conversación de una lección. En cambio, nuestra investigación no coincide en esta cuestión. En nuestro caso las aportaciones y las preguntas que la enseñante hace en relación a las experiencias extraescolares resultan más personales y se localizan más en los individuos que forman el grupo-clase particular. Este hecho es evidenciado por la presencia de estrategias discursivas como: la *yuxtaposición de marcos*, la *elaboración conjunta del marco social y cultural* o *contextualizar la lengua familiar en el marco específico de referencia*. De esta forma la maestra guía el diálogo incluyendo una gran cantidad de referencias “personales” a las experiencias extraescolares y a los conocimientos lingüísticos de sus alumnos.

Nuestra explicación para este hecho es semejante a la interpretación propuesta por Lutine Wal Pastoor (2005) y Gisela Coria (2010). En un contexto de aula multicultural y multilingüe el enseñante se ve en la necesidad de reconocer la diversidad biográfica y lingüística de su alumnado. Esto lleva a que en la práctica educativa no se “den por supuestos” los marcos de referencia sociales y culturales de sus diferentes alumnos, sino que se dediquen explícitamente momentos del diálogo instruccional a hacer presentes y negociar los marcos de referencia social y cultural que los diferentes alumnos poseen.

2. *Acción y habla entorno a la lengua*

En relación con el propio desarrollo temático de la secuencia didáctica examinada, hemos podido constatar que las estrategias discursivas empleadas por la enseñante se caracterizan por orientar a los alumnos hacia la restricción y reflexión continuada entorno al uso del lenguaje, mostrando a los alumnos cómo las diferentes tareas les demandaban diferentes uso de la lengua.

A lo largo de las ocho tareas examinadas la maestra centra la atención de los alumnos recurrentemente sobre el uso del lenguaje haciendo uso de varios recursos que, tal y como hemos descrito en los resultados, van modificándose en el curso de las tareas. Ejemplo de las estrategias implicadas en este proceso son las estrategias discursivas de: los *cambios prosódicos en el discurso*, el *resumen o recapitulación*, la *contra-argumentación de las aportaciones de los alumnos*, el *recurso del marco específico*, las *preguntas explicadas*, la *lectura acompañada*, la *repetición*, las *ayudas al uso de la lengua de la escuela* o la *instigación de las preguntas temáticas*.

El proceso de establecimiento de intersubjetividad entorno al uso del lenguaje se relaciona con el uso de las estrategias de abreviación y/o transición, como por ejemplo serían las estrategias discursivas de: la *predefinición*, la *referencias meta-discursiva*, la *desatención de los enunciados temáticos* o el *desmarque de la prosodia en las palabras temáticas*. En el corpus de la categorización se identifica que tales estrategias discursivas -empleadas por la enseñante- se diferencian porque cumplen un papel de transición entre diferentes formas y usos del habla y la lengua escrita. Estas estrategias juegan un papel crítico en el cambio de la perspectiva de los alumnos acerca del significado y los usos de las palabras y los enunciados verbales. En el siguiente punto de la discusión atenderemos a estas estrategias con la intención de reflexionar sobre el valor instruccional de tales formas de mediación.

El conjunto de estos resultados coincide con las sugerencias realizadas por Wal Pastoor (2008), Coria (2010) y Gibbons (2003), quienes indican -para el caso de las aulas con diversidad etnolingüística- diferencias cualitativas en el discurso educacional entre las diferentes materias curriculares (Wal Pastoor, 2008; Gibbons, 2003). Gisela Coria (2010) informa asimismo de diferencias cuantitativas entre materias curriculares, expresando que existen diferencias en la frecuencia de aparición de ciertas estrategias discursivas en función del contenido curricular del que se trate. Obviamente ello no significa que tales diferencias no se encuentren en aulas homogéneas lingüística y culturalmente. Sin embargo esta cuestión es especialmente importante para el caso de aulas con elevada diversidad etnolingüística, porque así podremos llegar a comprender mejor cómo las oportunidades de enseñanza-aprendizaje se relacionan con el desarrollo de formas de mediación particulares para las diferentes áreas del curriculum escolar. Nuestra aportación en este sentido ha sido visibilizar y caracterizar cómo ciertas estrategias discursivas son empleadas en el contenido particular de las tareas de enseñanza de la lengua en un aula de soporte lingüístico para los alumnos recién llegados.

Al caracterizar ciertas estrategias discursivas como propias de la enseñanza del contenido de la lengua, también hemos identificado sus variaciones en predominancia a lo largo del tiempo. Estas variaciones se vinculan con las diferentes fases del desarrollo temático y con la especificidad de las tareas. Estos hallazgos son especialmente relevantes porque ilustran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua es un proceso dinámico, dentro del cuál se producen diferentes fases y transiciones, lo cual implica cambios en las formas de mediación empleadas por parte de la enseñante para enseñar la lengua. A continuación trataremos de ofrecer una referencia acerca de algunos cambios discursivos que tienen lugar en el curso de la secuencia didáctica examinada. Ello nos permitirá acercarnos más estrechamente al propio percurso sociosemiótico que subyace en el proceso de enseñanza de la lengua en la secuencia analizada.

3. Co-construyendo un marco de referencia lingüístico: desde las referencias extralingüísticas a la construcción de un marco intralingüístico

Según nuestras observaciones y la codificación en el nivel local, el desarrollo de la lección remite a la evolución entre diferentes marcos de referencia y formas de referencia discursiva. Algunos indicadores discursivos nos permiten defender esta idea.

Al inicio de la secuencia didáctica del vocabulario se aprecian recursos que nos ayudan a comprender cómo la maestra compartió e hizo evolucionar con los alumnos un marco de referencia específico acerca del vocabulario de la lección. En la primera sesión, la enseñante a fin de introducir a los alumnos en el “vocabulario de la familia” se sirvió de una tarea de visionado de unas fotos con miembros de la familia de la maestra, dónde iba aprovechando el vocabulario de la lección para referirse de las personas que aparecían en las fotos. Durante el diálogo entorno a estos materiales la maestra llamaba la atención de los alumnos sobre esas palabras haciendo cambios prosódicos, ello hacía que los alumnos atendieran de “una forma diferente” sobre esas nuevas palabras, siendo percibidas por los alumnos como más importantes en la conversación. En este primer momento de la secuencia didáctica la interpretación de los alumnos acerca de las nuevas palabras dependió de las formas del habla que la maestra empleó. Varias estrategias predominaron permitiendo que los alumnos y la maestra comenzaran a co-construir un nuevo “marco específico de referencia lingüístico” entorno al vocabulario de la lección. Las estrategias desarrolladas en especial por la maestra fueron las siguientes: *E2 Marcar el discurso con cambios prosódicos*, *E4 resumen selectivo*, *E10 instigar y seleccionar preguntas temáticas*, *E15 Describir los referentes y sus acciones*, *E21 Copresentar las palabras con material escrito*. Estas estrategias mediaron la comprensión de los alumnos, haciendo que los alumnos tomaran como foco “esas nuevas” palabras del vocabulario de la familia y las relaciones de referencia con los personajes de los materiales y las etiquetas escritas.

Al considerar las primeras tareas de la secuencia didáctica, llama en especial nuestra atención el progresivo desplazamiento de la referencia discursiva en las aportaciones de la maestra, la cuál evoluciona desde una fuerte dependencia de las referencias extralingüísticas a un discurso dónde la maestra privilegia cada vez más las referencias basadas en las relaciones indexicales intralingüísticas. Esta emancipación progresiva en el tipo de referencia discursiva que emplea la maestra se puede apreciar en la estrategia discursiva de la “predefinición”. En la primera sesión dónde aparece esta estrategia muestra sucesivas formas, las cuáles nos ilustran una evolución en la forma en que la maestra crea y mantiene la referencia para elaborar el significado de las palabras con los alumnos.

En las diferentes pre-definiciones que la maestra realiza al inicio de la secuencia didáctica la enseñante – en un período relativamente corto de tiempo- cambia la forma en que propone una pre-definición sobre las palabras del vocabulario temático que aparecen en la conversación. En la descripción de estas estrategias se exponía cómo inicialmente la maestra ofrecía una definición temporal basada en referencias al contexto extralingüístico, y más tarde ofrecía definiciones temporales empleando exclusivamente referencias intralingüísticas relativas a las palabras del vocabulario de la lección. Este proceso de privilegización de ciertas formas de referencia discursiva también se aprecia en los primeros segmentos de etiquetado de juego, donde la maestra reduce drásticamente la referencia a los marcos de referencia social y los soportes extralingüísticos, haciendo uso de dos estrategias discursivas predominantes: la contraargumentación de las aportaciones de los alumnos y las preguntas explicadas. Estas dos estrategias son los recursos mediante los cuales la maestra trata de negociar cómo las relaciones entre ciertos referentes (nombres propios reconocibles) y las palabras del vocabulario, procurando marcar la atención en las relaciones entre referentes y palabras del vocabulario.

En base a nuestros datos, este proceso no implica que la maestra prescindiera de los soportes extralingüísticos para negociar el significado de las palabras del vocabulario de la lección. Lo sucede es que progresivamente la maestra va desplazando el tipo de referencia discursiva que emplea. De tal forma que gradualmente ella plantea a los alumnos nuevas demandas semióticas, obligando a los alumnos a reconsiderar las relaciones entre ciertos signos lingüísticos y el contexto de otra forma (Wertsch, 1988).

Esta progresiva independencia respecto a los soportes extralingüísticos es también mostrada en un estudio realizado en aulas de inmersión al euskera en el País Vasco por Elisa Arrieta (1996). Arrieta en una investigación semejante a la nuestra examinaba el funcionamiento de los mecanismos de influencia educativa que subyacen al proceso de adquisición del euskara en una aula de pre-escolar. Sus resultados muestran también que dentro de una misma unidad didáctica es posible identificar cómo progresivamente la maestra al detectar una mayor comprensión por parte de los alumnos va complejizando su discurso, evidenciando un apoyo cada vez menor en los soportes extralingüísticos para negociar el significado sobre la lengua.

Como hemos indicado el análisis de la evolución de algunas estrategias discursivas empleadas por la enseñante nos ofrece pistas sobre cómo la maestra establece con los alumnos ese marco de referencia “específicamente” intralingüístico, el cuál es un contexto mental necesario para el desarrollo de la secuencia didáctica. En este proceso, las palabras del vocabulario son transformadas en tanto signos de atención y acción conjunta.

4. Creando los pasos desde el oral hacia el escrito.

La secuencia didáctica analizada se corresponde con un conjunto de tareas donde los objetivos de la lengua oral están estrechamente vinculados con los objetivos del aprendizaje de la lengua escrita. En las ocho tareas que componen la secuencia del vocabulario hemos rastreado y categorizado diferentes estrategias discursivas y recursos semióticos, mediante las cuáles la enseñante negocia con los alumnos el significado de las palabras y sus usos en diferentes actividades. Para la enseñante, en este caso, lo que unía las tareas y los diferentes usos de la lengua en cada una de las tareas era el vocabulario de la lección.

En el curso de las primeras tareas el vocabulario de la lección fue “primariamente” co-definido con los alumnos, y tras diferentes contextualizaciones de esas palabras en tareas de juego y dramatización, finalmente la maestra trató de re-contextualizar las palabras del vocabulario con los alumnos en el escrito. Este plan instruccional, que se sintetiza en la expresión de la maestra: “llevar a los alumnos al enunciado escrito”, se desarrolla gracias a las múltiples formas en que la enseñante varía su habla y la acción a lo largo de la secuencia didáctica.

Algunas estrategias discursivas estuvieron relacionadas con el salto a la escritura en la etapa final de secuencia didáctica. Los intentos de establecer coherencia entre el oral y el escrito se aprecian en el uso de ciertas estrategias discursivas en el habla de la maestra como: la *referencia metadiscursiva*, la *desatención de los ítems temáticos*, el *desmarque prosódico de los ítems temáticos*. Tales estrategias aportan indicios de que a lo largo de las sesiones se iba produciendo una progresión en los significados compartidos acerca de los posibles usos orales y escritos de las palabras del vocabulario de la lección.

Como hemos descrito anteriormente, en el penúltimo segmento de juego el empleo por parte de la maestra de la *referencia metadiscursiva* adquirió la función de llamar la atención de los alumnos sobre la (dis)continuidad entre enunciados escritos en relación al el conocimiento previo co-construido en la secuencia didáctica. En este caso, la maestra empleó la referencia metadiscursiva a fin de que los alumnos pudieran comprender cómo ciertas etiquetas escritas se podrían relacionar con el conocimiento compartido en las tareas anteriores. Al mismo tiempo, la estrategia de la *referencia metadiscursiva* hacía explícito para los alumnos cómo en este juego la enunciación escrita resultaba diferente de las formas del habla en las tareas orales de la dramatización.

A continuación en la secuencia didáctica la maestra avanza hacia el uso de recursos basados en una mayor abreviación. Entonces en el último segmento de juego la enseñante emplea selectivamente las estrategias discursivas de: *desatender las aportaciones temáticas* y *desmarcar la prosodia sobre los ítems temáticos*. Estas estrategias, tal y como se ha descrito en el capítulo de resultados, funcionaron como mecanismos que conducían a los alumnos a reconocer que los significados compartidos sobre las palabras del vocabulario se sintetizaban en el escrito. De este modo la demanda semiótica que la maestra les proponía en ese momento final de la secuencia didáctica era reducir la referencia verbal acerca del significado de las palabras del vocabulario, reconociendo ese significado como un sobreentendido en las palabras escritas. Para ello la maestra se sirve de recursos que le permiten contextualizar en el escrito los significados previamente compartidos en la conversación oral con los alumnos. A la vez que la maestra crea continuidad, también va ofreciendo indicadores sobre la discontinuidad entre la expresión verbal y la expresión escrita en la nueva lengua, este hecho se ilustra en las referencias discursivas empleadas a fin de negociar con los alumnos la novedad en cada nueva forma de usar el lenguaje.

Estas tres estrategias discursivas nos han permitido ilustrar una parte fundamental del proceso de co-construcción del significado entorno a la lengua. Estos resultados reflejan la relación entre la construcción de sistemas de significados compartidos entorno al lenguaje y la evolución en las intenciones didácticas, que hacen que a lo largo de las tareas la maestra modifique las estrategias discursivas con la intención de marcar relaciones de continuidad y contraste entre lo verbal y lo escritural. En este caso las estrategias discursivas que identificamos hacia el final de la secuencia didáctica suponen un cambio que busca modificar la perspectiva de los alumnos haciéndoles ver las palabras del vocabulario transpuestas y situadas en el escrito. Así las palabras del vocabulario dejan de

ser objeto de reflexión en su forma o su significado y se convierten en objetos de reflexión escritural para las tareas futuras.

Estas observaciones nos conducen a proponer que el soporte al uso de la lengua de la escuela para el alumnado inmigrante está especialmente vinculado con cómo se crean los tránsitos en el uso del lenguaje: en primer lugar, garantizando que los alumnos den sentido a la conversación, para más tarde, ayudarles a que den sentido al *proceso* por el cuál *la conversación podría llevarse al escrito*. La atención a esta continuidad podría facilitar que los alumnos lograsen advertir cómo el escrito constituye un instrumento para establecer el significado según convenciones, arbitrariedades y formas de enunciación particulares en un idioma particular.

A modo de resumen, podemos decir que son diversas las estrategias discursivas empleadas por la maestra para establecer intersubjetividad entorno al uso y el significado de la lengua de la escuela. Una parte de estas estrategias son semejantes a las estrategias que los enseñantes muestran en otros contenidos curriculares, si bien, una parte de estas estrategias se relacionan más directamente con la enseñanza de la lengua en las tareas propias del aula de soporte lingüístico. Gran parte de las estrategias empleadas por la maestra tienen por función hacer presentes los marcos sociales de los participantes así como situar su conocimiento lingüístico en su lengua familiar en el marco de la secuencia didáctica que desarrollan. En lo relativo al proceso, las estrategias discursivas empleadas por la maestra varían a lo largo del tiempo instruccional. Algunas de estas estrategias evidencian ciertos saltos en la referencia compartida en la actividad conjunta; así aparecen primeramente diferentes estrategias discursivas que sostienen un proceso inicial de delimitación compartida de un marco de referencia intralingüístico con los alumnos. Posteriormente este marco de referencia va progresivamente enriqueciéndose y modificándose con los alumnos hasta llegar a un proceso de abreviación. De este modo finalmente la enseñante re-contextualiza el conocimiento compartido en la secuencia didáctica del vocabulario en el escrito. Este proceso no parece un acto improvisado, sino el resultado de proceso sociodiscursivo (Rockwell, 1991) que les ha permitido situar la actividad del escrito en continuidad con la oralidad previa.

En esta discusión sobre las estrategias discursivas y los recusos semióticos empleados por la maestra para negociar el significado entorno a la lengua hemos enfatizado algunos elementos críticos que nos parecían críticos dentro del conjunto de los resultados. Seguidamente, como cierre de esta discusión, vamos a dicutar cómo nuestros resultados plantean ciertas relaciones entre las formas de mediación pedagógica y la atención a los diferentes conocimientos de la lengua de la escuela que tienen los participantes en el aula de acogida.

Mediación educativa, actividad conjunta y condiciones lingüísticas diversas de los alumnos

Al inicio de esta tesis hemos perfilado las características diferenciales del problema de la actual diversidad lingüística en el marco del modelo de enseñanza bilingüe catalán. Desde el inicio hemos argumentado que actualmente la dificultad fundamental para el desarrollo de la práctica educativa se deriva de la fuerte dispersión en los niveles de conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos que forman el grupo clase. De tal forma que éxito de la práctica educativa depende de que permita co-construir significados con interlocutores que conocen la lengua vehicular en muy diferentes grados.

Desde el inicio de la investigación la cuestión de las diferencias en conocimiento de la lengua de escuela era un motivo de indagación. En esta investigación, además de estudiar el proceso de enseñanza de la lengua, queríamos también averiguar cómo el discurso instruccional mediaba para establecer intersubjetividad con los diferentes alumnos del grupo clase, es especial cómo se atendía a los diferentes grados de conocimiento de la lengua vehicular que los alumnos manifestaban. Por ello se formuló como tercera pregunta de investigación la siguiente cuestión:

¿Qué estrategias discursivas emplea la maestra para responder a las condiciones diversas en conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos? ¿Cómo evolucionan temporalmente estas estrategias en el transcurso de la actividad conjunta?

En el tercer capítulo de resultados hemos expuesto algunas estrategias discursivas y recursos semióticos gracias a las cuáles la maestra responde a la diversidad en el conocimiento de la lengua de la escuela que manifiestan los diferentes alumnos de la clase. En el curso de la secuencia didáctica analizada aparecen tales estrategias discursivas mediando en el desarrollo de la comprensión conjunta. Dadas las diversas condiciones lingüísticas de los alumnos así es cómo así es como puede garantizarse el trabajo conjunto y el desarrollo de una comprensión conjunta en las actividades. Tras analizar estas estrategias nos parecen destacables tres cuestiones en lo referente a este tipo de estrategias discursivas empleadas por la enseñante: la importancia de garantizar el seguimiento mutuo en la actividad conjunta, la relación entre estrategias discursivas y dificultad lingüístico-cognitiva propia de cada tipo de tarea, y por último, la atención a la diversidad lingüística de los participantes se logra porque funcionamiento grupal incluye movimientos de reunión y diferenciación en relación a los diferentes alumnos-interlocutores. A continuación comentamos estos tres puntos.

La primera idea que resulta de los resultados es que la práctica educativa crea posibilidades de aprendizaje en la actividad conjunta gracias a los recursos discursivos y organizativos que permiten el seguimiento mutuo.

Las observaciones realizadas, la entrevista y las transcripciones evidencian que el nivel de conocimiento de la lengua de la escuela de los alumnos juega un papel fundamental en el seguimiento mutuo en la actividad conjunta, y también en la configuración de la dinámica de participación en las tareas instruccionales. El nivel de conocimiento de la lengua de la escuela de los interlocutores aventaja en las aportaciones verbales a ciertos alumnos en relación a los otros que poseen menor dominio de la lengua de la escuela. Frente ello en la unidad didáctica analizada se evidencia que la maestra responde explícitamente a las diferencias en conocimiento de la lengua mediante el uso de estrategias orientadas a no dejar atrás en la conversación a los alumnos que tiene mayor dificultad en la comprensión o en la producción verbal en catalán. Tales estrategias empleadas por la maestra son las que hemos denominado como: los *subdiálogos*, las *ayudas a la expresión verbal*, las *clave semántica individual mediante la parodia del habla*, las *preguntas de recaptura* y la *extensión de la ayuda a la respuesta individual*.

El análisis de la secuencia didáctica también permite identificar además que la enseñante -complementariamente- media en el nivel de la regulación grupal, procurando balancear las aportaciones y las oportunidades de negociación del significado para cada uno de los alumnos. A fin de garantizar esta cierta equidad en la comprensión conjunta, la enseñante hace uso de ciertas estrategias discursivas que hemos descrito, como son: el *habla de traducción* entre los participantes, la *co-elaboración de marcos de referencia social y cultural*

comunes entre los alumnos, la *anticipación de las actividades futuras*, la *co-explicación*, la *renegociación de las condiciones de participación* y las *preguntas de conformidad grupal*. El uso por parte de la maestra de este conjunto de estrategias orienta a los interlocutores distribuir sus turnos habla, a que se quieran escuchar mutuamente, a que reelaboren sus marcos de referencia social y cultural conjuntamente y a que cooperen en el seguimiento mutuo en las actividades escolares. De este modo, tales estrategias permiten balancear las diferencias en las posibilidades de comprensión y producción verbal-escritural entre los diferentes alumnos.

Considerando estas dos formas -en díada y grupal- bajo las cuáles la maestra regula o transforma el diálogo grupal, podemos decir que garantizar el seguimiento mutuo se relaciona con la atención al enlace grupo-individuo y al reconocimiento de lo singular-individual en el desarrollo de la actividad conjunta.

Las ayudas que se han descrito son congruentes con aquellas investigaciones que nos muestran la importancia de las formas en que los enseñantes aprenden a lidiar y trabajar con las diferencias individuales en los grupos. Ruth Mercado (1991) en una investigación etnográfica en aulas de primer curso de la enseñanza básica evidencia cómo uno de los saberes fundamentales del maestro consiste en cómo saber gestionar la diferencia en el grupo clase, en cómo saber organizar el grupo para que incluya a los diferentes individuos en su funcionamiento, y a la vez, en cómo saber involucrar y sostener individualmente en su trabajo escolar a los diferentes alumnos de la clase.

Nuestros resultados, tratándose de un estudio micro-nivel, igualmente revelan la importancia de los recursos en que está basada la inclusión y la atención a la diversidad en el aula como la clave para comprender la negociación del significado con el grupo clase. Concretamente, nuestros resultados apuntan a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua subyacen ciertos mecanismos y procedimientos de atención-respuesta a las diversas condiciones lingüístico-culturales de los alumnos participantes.

Nuestra segunda reflexión es a propósito de la evolución a lo largo del tiempo de estas estrategias “de inclusión”, en especial, cuando consideramos la creciente dificultad de las tareas en la secuencia didáctica. En el transcurso de la secuencia didáctica analizada en todas las tareas apareció al menos una de estas estrategias, las cuáles estaban relacionadas con la atención a las diferencias entre los participantes en la actividad conjunta. La evolución temporal de este conjunto de estrategias responde a un patrón ascendente que se puede explicar por la evolución de la dificultad lingüístico-cognitiva de éstas. A medida que avanzan las tareas aumenta la presencia de estrategias en díada y en grupo. De entre el conjunto de estrategias, destacan en frecuencia de aparición cuatro estrategias en particular: la *ayuda a la expresión verbal*, la *co-elaboración del marco social y cultural* común de referencia, la *renegociación de la participación* y las *preguntas de conformidad grupal*.

Estas formas de mediación empleadas por la maestra se relacionan con estrategias planteadas por otras investigadoras como Wal Pastoor (2008) cuando habla de la inclusión de los participantes de forma general mediante procedimientos como revisar los presupuestos culturales o dirigir la atención de los alumnos a la actividad conjunta. Estos resultados así mismo se pueden relacionar con el trabajo de Gibbons (2003) cuando describe las ayudas proporcionadas por la enseñante en la clase de ciencias para que los alumnos individuales aprendan a formular mejor su habla para hacerse comprender por su compañeros. Estas estrategias de inclusión también pueden relacionarse con estrategias como las descritas por Coria (2010), quien también apunta como estrategias en el aula

multilingüe la traducción y la ayuda al compañero como recursos orientados al establecimiento de intersubjetividad entre los participantes. En la línea de estas investigaciones nuestros resultados extienden esos recursos y aportan la idea de la relación entre ayudas locales y globales en la comunicación grupal.

Coria (2010), Gibbons (2003) y Wal Pastoor (2008) muestran como nosotros que existen formas de mediación orientadas a la inclusión y a la responder a la heterogeneidad. En lo que nosotros deseamos marcar el acento es sobre cómo son comprendidas estas ayudas en el marco de la actividad conjunta. Nosotros fruto de estos resultados consideramos que dentro del marco de la actividad conjunta el proceso de mediación educativa puede ser mejor apreciado si se identifica cómo las formas mediante de mediación de la enseñante están se relacionan con dos planos, por decirlo de algún modo, de manera que en un plano se identifican unas estrategias discursivas que afectan a la propia dinámica grupal, y en otro plano, otras estrategias de mediación privilegian temporalmente a ciertos interlocutores individualmente en el establecimiento de intersubjetividad. Esta es la tercera idea que pretendíamos rescatar de los resultados: la dinámica entre reunión diferenciación en la actividad conjunta.

Vistas en el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica, el conjunto de formas del habla y la acción que hemos descrito permiten la diferenciación con cada sujeto en el establecimiento de intersubjetividad a la vez que también se mantiene el seguimiento mutuo con el grupo porque la maestra a la vez promueve movimientos de reunión entre los participantes. Este hecho permite el seguimiento mutuo entre los participantes a pesar de sus diferencias en conocimiento de la lengua de la escuela.

Al abordar estos dos planos entendemos que las ayudas a los sujetos particulares pueden ser vistas en el marco de la dinámica grupal, dentro de la cuál se desarrolla la actividad conjunta. De forma que se pueda dar cuenta de los procesos de ayuda educativa en tanto que procesos de inclusión y creación oportunidades para los alumnos reconociendo sus condiciones. A nuestro entender ello requiere profundizar más acerca de cómo la práctica educativa transforma sistemáticamente las condiciones de participación y co-significación de los participantes *individuales* en la actividad conjunta.

En el apartado final del marco teórico planteábamos un apunte teórico dónde se indicaban ciertas reflexiones teóricas para comprender la función del discurso educativo como mediador en el aprendizaje escolar. En la literatura previa también hemos intentado aportar una descripción acerca de las particularidades y formas comunicativas que permiten el funcionamiento en el plano interpsicológico entre los maestros y los alumnos en las actividades escolares.

Sin embargo en la mayor parte de la tradición del estudio del discurso educacional, entendido cómo mediador en el aprendizaje escolar, nos parece encontrar una aproximación semejante. Parece que buscando los procesos generales se suelen considerar en menor medida las diferencias de los individuos en relación a los cuáles los procesos se configuran, y en los que los individuos pueden verse incorporados o no en múltiples sentidos. En el marco de una dinámica grupal los enseñantes negocian el significado con sujetos que pueden manifestar condiciones realmente diversas. En este estudio hemos tratado de evidenciar las formas de mediación pedagógica, especialmente las estrategias discursivas, gracias a las cuáles se establece intersubjetividad en el desarrollo de una secuencia didáctica en un aula de acogida lingüística. Pero el problema del sujeto en la actividad conjunta continuará, a nuestro parecer, suscitando nuevos interrogantes. Nosotros

hemos mostrado cómo el conocimiento de la lengua de la escuela marca lugares diferentes de participación en la actividad conjunta para los diferentes alumnos, y que, sobre todo, ello se relaciona con las formas de mediación que son desarrolladas por la enseñante para responder a tales diferencias en la actividad conjunta.

Como cierre a esta discusión podemos concluir en relación el mecanismo de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos que la influencia educativa ejercida por la enseñante se caracteriza por la articulación y el uso de diversidad de estrategias discursivas y recursos semióticos para enseñar el catalán en el aula de acogida. Una parte de estas estrategias discursivas son semejantes a las ya documentadas en la literatura previa, mientras que otra parte de estas estrategias discursivas y recursos semióticos han emergido de forma original en el análisis de esta investigación.

Por lo que se refiere al proceso sociogenético de co-construcción del significado entorno a la lengua como contenido, hemos podido identificar como aspectos fundamentales del proceso que:

- La importancia de hacer presentes los marcos sociales de referencia y los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Nuestros resultados muestran cómo la contextualización y negociación del significado de los ítems temáticos -las palabras del vocabulario- está vinculada a los marcos sociales y a los conocimientos lingüísticos que los alumnos poseen en su lengua familiar.
- El desarrollo de la secuencia didáctica implica la co-definición y la modificación con los alumnos de un marco específico intralingüístico. Este proceso se evidencia por la progresiva reducción de los soportes extralingüísticos en la conversación, por las variaciones en el contenido referencial del discurso de la enseñante, así como por los cambios operados en las diferentes estrategias discursivas que la enseñante emplea para crear intersubjetividad entorno a los usos y las características del lenguaje oral y escrito.
- La evolución temática depende de las variaciones en las estrategias discursivas empleadas por la maestra. Especialmente, en el desarrollo y cierre temático resulta crítica el cambio en el uso de diferentes estrategias discursivas. De tal forma que la incorporación y variación de ciertas estrategias discursivas en el discurso de la enseñante hacen posible para los alumnos la transición entre las diferentes demandas lingüísticas que van siendo planteadas en el curso de la unidad didáctica.

Finalmente, debemos añadir que nuestra última conclusión fundamental es que la diversidad en conocimiento de la lengua de la escuela en el grupo clase se traduce en una práctica educativa basada en la orquestación de diferentes formas de mediación pedagógica en el actividad conjunta. Estas formas de mediación semiótica remiten a diferentes estrategias discursivas empleadas por la maestra, las cuales se caracterizan por:

- Ser recursos y formas del habla que garantizan el seguimiento mutuo entre los alumnos y la maestra en el marco de la actividad conjunta que desarrollan.
- Estas estrategias discursivas evolucionan en frecuencia de aparición en función de la dificultad lingüística-cognitiva de la tarea y la estructura de participación social según la cuál se desarrolla la tarea. En el curso de la secuencia didáctica las tareas de mayor dificultad implican una presencia creciente de este tipo de dispositivos de ayuda instruccional.

- Estas ayudas se desarrollan en una mutua complementariedad entre estrategias de índole grupal y estrategias diádicas. La orquestación de ambos tipos de dispositivos garantiza el seguimiento mutuo entre los participantes a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica. De esta forma, el habla y la acción pedagógica responde al doble movimiento de diferenciación y reunión en el establecimiento de la intersubjetividad con los diferentes alumnos que conforman el grupo clase.

APORTACIONES, LIMITACIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

A la investigación psicológica se la critica a veces por su reducida capacidad para aproximarse a las experiencias, los problemas y las prácticas sociales en las que las personas nos desarrollamos. Sin embargo, en base a un cierto optimismo, al final de esta tesis queremos enfatizar lo contrario. Con este trabajo hemos querido aportar nuevo conocimiento sobre un tipo determinado de prácticas sociales que cambian la vida de una comunidad, concretamente, las prácticas educativas destinadas a la enseñanza de la lengua de la escuela para alumnos inmigrantes multilingües.

En la discusión de los resultados hemos buscado ayudar a una mejor comprensión de los procesos que subyacen a la enseñanza-aprendizaje de la lengua de la escuela, así cómo también hemos mostrado algunas de las formas en qué la ayuda pedagógica crea oportunidades de aprendizaje de la lengua para todos los miembros del grupo clase, aún a pesar de los diferentes niveles de conocimiento de la lengua de la escuela que los diferentes alumnos manifiestan.

Después de haber considerado y discutido las diferentes preguntas y objetivos de esta investigación, en este punto, queremos destacar algunas aportaciones de este estudio, emplazando ciertas limitaciones y proponiendo posibles líneas de indagación futuras.

Cuando trazamos esta investigación estábamos decididamente interesados en ampliar el conocimiento disponible acerca de la práctica educativa en contextos de elevada diversidad lingüística. En particular, buscábamos aportar nuevo conocimiento sobre el mecanismo de la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre enseñante y alumnado inmigrante en las tareas de aprendizaje de la lengua de la escuela.

Para asumir este foco de estudio, esta investigación se enmarcó en relación a dos campos disciplinares diferentes, la educación bilingüe y los estudios socioculturales sobre el discurso educacional. Debemos decir que esta puesta en relación suponía un reto como también un delicado proceso, porque las problemáticas y las preocupaciones de los investigadores en ambos ámbitos disciplinares nos conceden discusiones diferentes.

Al crear el problema de investigación nosotros debíamos desenmarañar dos cuestiones. Por un lado, problematizar la función de la ayuda educativa en el marco de un modelo de educación bilingüe en transformación. Por otro lado, debíamos problematizar por qué la investigación que analiza la ayuda educativa (en base al discurso educacional) hasta ahora no ha atendido a la diversidad etnolingüística como determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra intención al abordar estos dos problemas era poder hacer una investigación que ayudara en las dos direcciones. Por una parte, nos ayudara a saber más sobre las prácticas inclusivas en un modelo de enseñanza bilingüe, y por tanto, que nos ayudara en la mejora del modelo de enseñanza bilingüe en Catalunya. Por la otra parte, deseábamos indicar claramente que los estudios sobre la práctica educativa no pueden seguir obviando la diversidad etnolingüística del alumnado, por una cuestión social y teórica al mismo tiempo. Por ello, al plantear esta investigación queríamos evidenciar en qué sentido las prácticas educativas en contextos de fuerte diversidad lingüística pueden ser cualitativamente diferentes desde un punto de vista intersicológico.

En relación a la educación bilingüe esta investigación es original porque plantea un estudio empírico donde se da visibilidad a la cuestión de las diferencias en el conocimiento de la lengua de la escuela entre los participantes como parte constitutiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nuestros resultados muestran que hay formas de mediación instruccional, tanto en díada como grupales, que están destinadas a salvar las barreras comunicativas y culturales que se hacen presentes en el curso de las tareas escolares.

Por otro lado, en relación con los estudios sobre el discurso educacional desde una perspectiva sociocultural, nuestros resultados contestan a estos estudios permitiendo visibilizar la cuestión de la diversidad etnolingüística como elemento configurador de la interactividad en las tareas escolares. Así, también hemos tratado de aportar nuevo conocimiento acerca del proceso de negociación del significado, especialmente en lo que se refiere al proceso de enseñanza del contenido de la lengua oral. Así hemos ofrecido información acerca de los mecanismos discursivos por los que una enseñante hace posible que sus alumnos se apropien y utilicen la lengua de la escuela.

Si bien es cierto que nosotros consideramos que los resultados de esta tesis son un avance para ambos campos disciplinares, entendemos que la discusión de estos resultados necesitaría situarse de formas diferentes en relación a estas dos áreas disciplinares. Este es un trabajo que esperamos poder realizar en el futuro, pero que no ha podido definirse en este informe de investigación. Probablemente ello requerirá ahondar en la literatura previa en cada ámbito y re-problematizar cómo estos resultados pueden ser discutidos en relación a ambas tradiciones.

Dado que este trabajo ha supuesto un largo proceso de indagación, también hemos reconocido en el proceso de elaboración diversas limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, esta investigación aborda un caso y como tal puede ser objeto de críticas en relación a sus posibilidades de generalización. Da una rica información y, comparándose con otros estudios, permite responder a nuevas cuestiones. Pero por el contrario resulta evidente que este estudio no nos puede decir si el caso que hemos estudiado resulta más o menos representativo de lo que pueda suceder en cualquier aula de soporte lingüístico para alumnos inmigrantes en Catalunya. Frente a ello, sólo podemos decir que el caso se aproxima y se define por características que afectan al conjunto de la población escolar inmigrada en Catalunya, en especial, por las manifiestas diferencias entre los alumnos en conocimiento de la lengua de la escuela.

Los resultados de esta tesis presentan similitudes con los hallazgos de otros investigadores que han estudiado la práctica educativa en aulas multilingües. A su vez nuestros resultados matizan y amplían además los resultados de esos otros trabajos. Esto sin duda nos convence de que son resultados de interés. Sin embargo entendemos que en ningún caso el conocimiento que hemos aportado puede considerarse como *la generalidad* de las características de las prácticas educativas que se desarrollan en la mayoría de las aulas de acogida lingüística en Catalunya. Esta es una cuestión que todavía queda por ser examinada. Nuestra aportación es un punto de partida, habiéndonos preocupado más por la descripción del *proceso* de la ayuda educativa y por la comprensión de los elementos que lo configuran y caracterizan. Por lo tanto, la generalización es una limitación de nuestra metodología, pero la búsqueda de profundidad analítica justifica este hecho.

Otra limitación de este estudio es que el corpus de las observaciones examinadas no recoge diversidad de tareas de aprendizaje de la lengua, sino que se centra en una parte de las tareas que componen la unidad didáctica. Entendemos que ello nos demanda proseguir el análisis con otros tipos de tareas a fin de poder establecer en qué sentido los resultados que hemos descrito sobre la práctica educativa son sostenibles o no en otros tipos de tareas de enseñanza de la lengua en el aula de acogida lingüística. Intuimos que las estrategias discursivas empleadas por la enseñante serán diferentes. Sin duda, esta es una cuestión pendiente que nos parece de gran interés, y que –en base observaciones no sistemáticas– nos podría conducir a lograr una mejor comprensión sobre la relación entre práctica educativa y el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas en la lengua de la escuela por parte del alumnado inmigrante.

A este respecto, nuestros resultados nos muestran que las líneas de indagación futura deben prestar especial atención a las transiciones que se plantean a los alumnos entre los diferentes usos de la lengua en las actividades didácticas. Parece fundamental la necesidad de considerar con mayor detenimiento el proceso microgenético por el cuál la perspectiva y el uso del lenguaje va siendo variada gracias a la mediación pedagógica a lo largo de las diferentes tareas de enseñanza de la lengua. Nuestros resultados nos permiten decir con claridad que las formas en que la lengua es enseñada varían en función de la tarea propuesta, la fase de la secuencia didáctica y el tipo de habilidad lingüística que se busca promover en cada momento. Esta cuestión no la queremos dejar pasar por alto. En el futuro probablemente lo más necesario sea comprender cómo los enseñantes median en los cambios que se producen en la forma en que los alumnos consideran o interpretan determinadas enunciados o signos lingüísticos verbales o escritos.

Esta tesis también sugiere, como hemos comentado anteriormente, la necesidad de continuar una línea de elaboración teórica que ayude a comprender mejor en qué sentido la condición lingüística de los participantes en la actividad conjunta configura determinados procesos y formas de establecimiento de intersubjetividad. A nuestro entender, ello requeriría un trabajo más detallado acerca de la conceptualización actual de los procesos de co-construcción del significado y los presupuestos teórico-metodológicos que subyacen al estudio de tales procesos. En este sentido, consideramos conveniente avanzar en esta dirección, buscando una mejor aproximación al estudio de la ayuda educativa, que permita dar cuenta de cómo la ayuda educativa responde a la diversidad de condiciones de los participantes en la actividad conjunta. Sabemos que este puede ser un tema controvertido, en lo metodológico y en lo teórico. Sin embargo, nos parece ineludible para conseguir que la investigación educativa ayude a comprender la atención a las diferencias y la inclusión.

Por último, queremos expresar que los resultados de este estudio muestran cómo la investigación psicológica tiene todavía por recorrer un largo camino para comprender el problema de la diversidad etnolingüística escolar. El desarrollo de la investigación acerca de la influencia educativa puede aportar un conocimiento pertinente, en especial dando cuenta de las formas de mediación educativa por las que los sujetos adquieren oportunidades de aprender en su grupo escolar, con independencia de su condición como hablantes de la lengua de la escuela. Creemos que la utilidad futura de este tipo de investigación debe permitirnos hacer imaginables formas de práctica educativa que fomenten que el grupo escolar sea un espacio dónde se reconozcan la diversidad de condiciones y no sólo algunas condiciones en un sentido lingüístico y escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, G. de & Elbers, Ed. (2005) The social mediation of learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, (1), 3-11.
- Arnau Querol, J. (1992). La educación bilingüe. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona: Horsori.
- Arnau, Joaquim (1992). Educación bilingüe: modelos y principios pedagógicos. En Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J.M.; Vila, I. La educación bilingüe. Cuadernos de educación Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona: Horsori.
- Arnau, J. i Bel, A. (1991) "Contextos d'interacció i discurs en un programa d'immersió". 2n Simposi per a l'ensenyament del català al no-catalanoparlants. Vic: Eumo.
- Arnau, J. (1999). Aproximaciones pedagógicas en la enseñanza de la segunda lengua a través de las matemáticas en la inmersión temprana. *Infancia y aprendizaje*, 86, 41-56.
- Arnau Gras, J., Anguera Argilaga, M., & Gómez Benito, J. (1990). Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arrieta, E. (1997). *Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar- 4 años- modelo D*. Tesis doctoral no publicada. Bilbao: UPV/EHU.
- Baker Colin, & García Ofelia. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo colin baker asesora académica: Ofelia garcía [traducción de ángel alonso-cortés]. Madrid Cátedra 1997
- Baker, C., & García, O. (cop. 2007). Bilingual education : An introductory reader. Clevedon [etc.]: Multilingual matters.
- Barnes, D. (1976/1992) From Communication to Curriculum. London: Penguin. (Second edition, 1992, Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.)
- Barnes (1994) De la comunicación al currículo. Madrid: Aprendizaje/ Visor.
- Bel, A.; Serra, J.M.; Vila, I. (1991). El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Bel, A.; Serra, J.M.; Vila, I. (1992). El conocimiento de lengua catalana en sexto y séptimo de EGB en 1990. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Bel, A.; Serra, J.M.; Vila, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. En SIGUAN, M. (coord). Enseñanza en dos lenguas. Barcelona: ICE / HORSORI.
- Besalú, X. i Vila I. (2005). Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana. *Caixa d'Eines*, 1, 6-33.
- Berg, Bruce L., 2009, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Seventh Edition. Boston MA: Pearson Education Inc.

- Bezemer, J., Wold, A. Heen, Pastoor, L. de Wal, Kroon, S., & Ryen, E. (2005). Teaching and learning in multicultural contexts: a comparative analysis of language teaching and learning in a Norwegian and Dutch primary school classroom. *Intercultural Education*, 16(5), 453-467.
- Blanco, C.,ed., Zlotnik, H., & ObservatorioVascodeInmigración. Migraciones : Nuevas movilidades en un mundo en movimiento. Rubí: AnthroposBilbao.
- Branaman, L. E., & Rhodes, N. C. (1998). A national survey of foreign language instruction in elementary and secondary schools. final report
- Bruner, J. S., & Watson, R. (1986). El habla del niño : Aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S., & Watson, R. (cop. 1983). Child's talk : Learning to use language. New York [etc.]: Norton.
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (cop. 1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Brutt-Griffler Janina ed, & Varghese Manka ed. Bilingualism and language pedagogy edited by janina brutt-griffler and manka varghese. Clevedon etc. Multilingual Matters cop. 2004:
- Camps, A. (1990). La enseñanza de la ortografía. Barcelona: Graó.
- Candela, A. (1999) Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. México. Paidós.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 6 (12), pp.317-333.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimietno científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 11 (30), pp.797-820
- Candela, A., Rockwell, E. and Coll, C. (2004): What in the world happen in classrooms. European Educational Research Journal, Volume 3, Number 3.
- Carbonell, F.,(Educador). (2004). Educar en temps d'incertesa : Equitat i interculturalitat a l'escola. Palma: Fundació Gadeso: Lleonard Muntaner.
- Carbonell, F.,ed. (2000). Educació i immigració : Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social. Barcelona: Mediterrània.
- Catalunya. Departament d' Educació i Universitats. (Departament d'Educació i Universitats). Consell assessor de la llengua a l'escola : Conclusions. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya.
- Catalunya.Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, & Catalunya. Departamentd'Educació. (2006). El centre educatiu acollidor. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Cazden, C. B., & Snow, C. E. (1990). English plus: Issues in bilingual educationSage

Publications, Inc., 2111 West Hillcrest Drive, Newbury Park, CA 91320.

- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula : El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Christian, D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *Modern Language Journal*, (1), 66-76.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals : Una aproximació integrada*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona: Horsori.
- Cole, M.(1996). Interacting minds in a life-span perspective: a cultural-historical approach to culture and cognitive development. En P. B. Baltes y U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 133-162). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (ed.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción : La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp.157-186).Madrid: Alianza
- Coll César, comp.(2007) *Currículum i ciutadania el què i el per a què de l'educació escolar* césar coll (director). Barcelona: Mediterrània
- Coll, C.; Edwards, D. (eds) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula : Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Fundación Infancia y Aprendizaje Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. I 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.
- Coll,C. y Edwards,D. (eds.) (1997). *Teaching, learning and classroom discourse*. Madrid: Fundación Infancia Y Aprendizaje.
- Coll, C. y J. Onrubia (1999) *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. UOC, Barcelona.
- Coll, C. y Rochera, M.J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.

- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Onrubia Goñi, F (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Collot, A., Didier, G., Loueslati, B., & Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lorraine. (1993). *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CRDP.
- Colomina, R. (1996). *La organización de la actividad conjunta en el contexto familiar*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i del'Educació. Universitat de Barcelona.
- Colomina, R.; Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). *Infancia y Aprendizaje*, 2001,93 ,67-80
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp.437-458). Madrid: Alianza.
- Cook-Gumperz, J., ed. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona [etc.]: Paidós [etc.].
- Coria, G. (2010). *El aula multilingüe: un estudio etnográfico sobre la construcción del conocimiento en un grupo clase con diversidad lingüística*. Departamento de Psicología. Universidad de Zaragoza.
- Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clavedon [etc.]: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Martin, P. e. *Multilingual classroom ecologies inter-relationships, interactions and ideologies* edited by Angela Creese and Peter Martin. Clevedon Multilingual Matters, 2003.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas : La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, M. y Prados, M. (2008). *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula*. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cubero, R. & Ignacio, M. J. (2011). *Accounts in the Classroom: Discourse and the Coconstruction of Meaning*, *Journal of Constructivist Psychology*, 24:3, 234-267. <http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2011.571562>
- Cummins, J. (1976): «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», en *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- Cummins, James (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research* 49, p. 222-251.

- Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Cummins, James (1981): <<The role of primary language development in promoting educational success for language minority students>> *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State University, p. 3-49.
- Cummins, J. (1981b) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim.(2007) *Language interactions in the Classroom: From Coercitive to Collaborative Relations of Power*. En O. García y C. Baker (Eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp.108-136). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities : Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed. ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.
- Cummins, J., (2002) *(Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica: Morata). Lenguaje, poder y pedagogía : Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cummins, J., & Schecter, S. (2003). *Multilingual education in practice : Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Departament d'Educació (2004c). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Generalitat de Catalunya. [en línia] [http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/ Pla_LIC_0405.pdf](http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0405.pdf) (Consulta: 20 de febrer de 2006).
- De Haan, M. (1998). *Intersubjectivity and communication practices: a study of didactic interactions of a Native-American group: the Mazahuas*. Comunicació presentada en el cuarto congreso de la Internacional Society for Cultural Research and Activity Theory, Aarhus, Dinamarca, Julio.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Mind*. Glasgow: Collins.
- Elbers, E.P.J.M. & Haan, M.J. de (2004). *The construction of word meaning in a multicultural classroom. Talk and collaboration during mathematics lessons*. In M. Mariotti (Ed.), *Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*. Pisa, Italy: Pisa University Press.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Everston, J.M.; Green, J.L. (1989). *La observación como indagación y cómo método*. En M.C. Witrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de*

- observación (pp.303-443). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fishman, J. 1976. Bilingual education: What and why? In J. Alatis and K. Twaddell (Eds.) *English as a second language in bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL. 263-271.
- Fishman, J. (1976). *Bilingual Education and the Future of Language Teaching and Language Learning in The United States*. A. A. Simoes (ed.) *The Bilingual Child: Research and Analysis of Existing Educational Themes*. New York. Academic Press, 229-235.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, (3), 269-93.
- Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata A Coruña.
- Freeman, Rebecca. (2007) *Reviewing the Research on Language Educational Programs*. En O. García y C. Baker (Eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp.3-18). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Forman, E. A. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: a Vygotskian approach. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context*. Vol. 1. *Metatheory and theory* (pp. 143-159). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forman, E.A., Minick, N. and Stone, A. (Eds.) (1993) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press
- Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- García Ofelia ed, Skutnabb-Kangas Tove ed, & Torres-Guzmán María E. ed. *Imagining multilingual schools language in education and globalization* edited by ofelia garcía, tove skutnabb-kangas and maría E. torres-guzmán *Multilingual Matters*.
- Gass, S. M., & Madden, C. G. *Input in second language acquisition*
- Genesee, Fred (1994). *Educating Second Language Children*. New York: Cambridge University Press.
- Genesee, F. (Ed.). (1999). *Program alternatives for linguistically diverse students*. Santa Cruz: University of California, The Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Pla de ciutadania i immigració 2005-2008*. Secretaria per a la Immigració del Departament de Benestar i Família. [en línia] http://www.gencat.net/benestar/immigracio/pdf/pla_05_08.pdf (Consulta: 19 de març de 2007).
- Gibbons, P. (2003). *Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom*. *TESOL Quarterly*, 37, 247-275.
- Glazer, N. & J. Cummins. 1985. *Viewpoints on bilingual education*. *Equity and Choice*. 2, 47-52.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In *A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Edited by J. Flood, S. Heath, & D. Lapp. New York: Simon & Shuster Macmillan. 181-202.
- Gregory, E. (2005). Guiding lights: Siblings as literacy teachers in a multilingual community. In J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers & S. Smythe (Eds.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools: Intersections and tensions*. (pp. 21-39) Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hakuta, Kenji, Yuko Butler y Daria Witt (2000): *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía : Métodos de investigación*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Hargreaves, A. (DL 1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad : Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Haworth, P. (2003). Students from diverse language backgrounds in the primary classroom: Floating, sinking or swimming? In Barnard, R. & Glynn, T. (Eds) *Bilingual children's language and literacy development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Herdina Philip, & Jessner Ulrike. (2002) *A dynamic model of multilingualism perspectives of change in psycholinguistics philip herdina and ulrike jessner*. Clevedon etc. Multilingual Matters cop. 2002.
- Heap, J.L. (1988). On task in Classroom Discourse. *Linguistics and Education*, 1 (2), pp. 177-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bbr.2011.03.031>
- Hickmann, M. (1987). The Pragmatics of Reference in Child Language: Some Issues in Developmental Theory. En: M. Hickmann (ed.). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York: Academic Press, 1987.
- Hickmann, M. 1995. Discourse organization and the development of referente to person, space, and time. En Fletcher, P. y MacWhinney, B. (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 194–218). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. García (ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*. Volume 1. Philadelphia: John Benjamins, pp. 215-234
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics : An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Johnstone, Richard. (2007) *Characteristics of Inmersion Programmes*. En O. García y C. Baker (Eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp.19-32). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Kramsch Claire J. ed. (2002) *Language acquisition and language socialization ecological perspectives* edited by claire kramsch. London :Continuum
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, etc.: Prentice Hall.
- Lambert, W.E. & Tucker, R. (1972) *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lambert, Wallace (1974): <<Culture and language as factors in learning and education>>. en A.F. Aboud y R.D. Meade edrs., *Culture Factors in Learning*. Bellingham, Western Washington State College.
- Lambert, W.E. (1974). *Culture and language as factors in learning and education*. A F. Aboud i R.D. Meade (Eds.), *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Laplane, A. (2000). *Interação e silêncio na sala de aula*. *Cad. CEDES* [online], vol.20, n.50, pp. 55-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100005>.
- Laplante; B. (2000). «Apprendre en sciences c'est apprendre à parler sciences: des élèves d'immersion nous parlent des réactions chimiques», *The Canadian Modern Language Review*, 57,2,245-271.
- Laplante, B. (2003) *Aprender a parlar ciències en la immersió: implicacions en les altres matèries*. *Caixa d'Eines*, 01, 36-57.
- Leander, K. M., & Rowe, D. W. (2006). *Mapping literacy spaces in motion: A rhizomatic analysis of a classroom literacy performance*. *Reading Research Quarterly*, 2006, 41, 4, Oct-Dec, 41(4), 428-460.
- Lemke J. L. *Talking science. language, learning and values* jay L. lemke. Norwood N.J. b Ablex cop. 1990:
- Lemke, J. L. (1997). *Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective*. In D. I. Kirshner, & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. (pp. 37-55)Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lemke, J. L. (1998). *Introduction: Language and other semiotic systems in education*. *Linguistics and Education*, 10(3), 245-246.
- Lemke, J. L. (2001). *Discursive technologies and the social organization of meaning*. *Folia Linguistica: Acta Societatis Linguisticae Europaeae*, 35(1), 79-96.
- Lemke, J. L. (2002). *Multimedia semiotics: Genres for science education and scientific literacy*. In M. J. Schleppegrell, & M. C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. (pp. 21-44)Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lemke, J. L. (2006). *Investigar para el futuro de la educación científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir*. *Enseñanza de las Ciencias Revista de investigación y experiencias didácticas*, 24(1), 5-12.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia : Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education. bilingual education and bilingualism*

- Lindholm-Leary, K. J., Borsato, G., & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC. (2002). Impact of two-way immersion on students' attitudes toward school and college. ERIC digest
- Lindholm, K., & Aclan, Z. (1991). Bilingual Proficiency as a Bridge to Academic Achievement: Results from Bilingual/Immersion Programs. *Journal of Education*, Boston University School of Education, 173, 71-80.
- Linell, Per (1998). *Approaching Dialogue*. Amsterdam: John Benjamins. 1998.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. A S. Gass I C. Madden (eds.) *Input in Second language Acquisition*. Rowley, Ma: Newbury House.
- López Ros, V. (2001) *L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología. Universidad de Girona. Girona.
- Lucy J A (ed.) (1993). *Reflexive language: reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education *Foreign Lang Ann*.
- Maiz Olazabalaga, I. (1999). *La interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la adquisición de figuras geométricas*. Tesis Doctoral. UPV.
- Maruny, L. i Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II. Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.
- Mayordomo, R. (2003). *Interactividad y mecanismos de influencia educativa. La construcción del conocimiento en niños sordos integrados en la escuela ordinaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- McCreeley, L. (1998). The effect of role and footing on students' oral academic language. En S. M. Hoyle y C.T. Adger, *Kids talk. Strategic language use in later childhood* (pp. 170-186). Nueva York: Oxford University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento : El habla de profesores y alumnos*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Mercer, N. (cop. 2001). *Palabras y mentes : Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, v25(n1), p95.
- Milk, R. D. (1982). Language use in bilingual classrooms: Two case studies Not available separately; see FL 013 281.

- Miras, M. (1991) Educación y Desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.
- Moschkovich, J. N.: 2002, 'A situated and sociocultural perspective on bilingual mathematical learners', *Mathematical Thinking and Learning*, Special issue on Diversity, Equity, and Mathematical Learning, N. Nassir and P. Cobb (eds.), 4(2 and 3), 189-212.
- Nadal, J. M. (2005). La llengua sobre el paper. Girona: Universitat de Girona. Institut de Llengua i Cultura Catalanes: CCG Edicions.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Onrubia, J. (1992) Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos. Tesis doctoral no publicada. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Palacios, J., comp., Marchesi, Á, comp., & Coll, C., comp. (2001). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación (2a ed.). Madrid: Alianza.
- Pastoor, L. de Wal (2005). Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom. Developing shared understanding through classroom discourse. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 13-27.
- Pastoor, L. de Wal (2008). *Learning discourse: Classroom learning in and through discourse. A case study of a Norwegian multiethnic classroom*. Doctoral dissertation submitted for the degree of Dr. Polit. Department of Psychology, University of Oslo, Norway.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, (4), 589-618.
- Potowski, K. (cop. 2007). Language and identity in a dual immersion school. Clevedo [etc.]: Multilingual Matters Ltd.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- Pueyo, M., & Turull, A. (2003). Diversitat i política lingüística en un món global. Barcelona: UOC: Pòrtic.
- Ramírez, J.D., & Merino, B.J. (1990). Classroom talk in English immersion, early-exit, and late-exit transitional bilingual education programs. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 61-103). Clevedon, England: Multilingual Matters. Ouellet, F., dir., & Pagé, M., (1991). *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Rasanen, A. (1994). Language learning and bilingual education: Theoretical considerations & practical experiences
- Rigg, P., & Enright, D. S. (1986). *Children and ESL: Integrating perspectives*. Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Inc., 1600 Cameron Street, Suite 300, Alexandria, VA 22314

- Rochera, M.J. (1997). *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Rockwell, E., Aguilar, C., & Sandoval, E. (1987). *La investigación sobre la práctica docente, una bibliografía anotada*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (Series Ed.) y D. Kuhn y R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception and language* (pp. 679-744). Nueva York: Wiley.
- Rogoff, B. y Toma, C. (1997). Shared thinking: community and institutional variations. *Discourse processes*, 23, 471-497.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. Londres: Wiley.
- Rommetveit, R. (1979). «On the architecture of intersubjectivity». En ROMMETVEIT, R.; BLAKAR, R.M. (eds.). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. Londres: Academic Press.
- Rommetveit, R., & Blakar, Rolv Mikkel eds. *Studies of language, thought, and verbal communication* edited by R. rommetveit and R.M. blakar Academic Press.
- Rommetveit, R. (1998). Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. (pp. 354-371) Cambridge University Press.
- Sandín Esteban, M. P. (cop. 2003). *Investigación cualitativa en educación : Fundamentos y tradiciones*. Madrid, etc.: McGraw-Hill.
- Serra, J. M. (2006). El plan por la lengua y la cohesión social en Catalunya: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), pp. 159-172.
- Scribner, S. i Cole, M. (1981). *Psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Siguan, M. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid [etc.]: Santillana [etc.].
- Siguan, M., & Vila, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: EDIUOC: Proa.
- Siguan, M. i Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Sinclair, J. and Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or not: The education of minorities*. Translated by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters. 378 pages.
- Skutnabb-Kangas, Tove, and Jim Cummins (editors). 1988. *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters. 410 pages.

- Smolka, A. L., DE GOES, M. C. y PINO, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. En J.V. Wertsch, P. del Rio y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1978). Bilingual education for the English-speaking Canadian. In J.E. Alatis (Ed.), *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1979). Semilingualism and middle class bias: A reply to cora brent-palmer. working papers on bilingualism, no. 19 Bilingual Education Project, The Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor St. West, Toronto, Ontario, Canada M5S1V6.
- Stubbs, M. (1982). *El llenguatge i l'escola : Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*. Barcelona: Edicions 62.
- Swain Merrill ed, & Johnson Robert Keith ed. *Immersion education international perspectives robert keith johnson and merrill swain* Cambridge University Press.
- Smolka A. L. B.; De Goes, M. C. R. & Pino, A. (1995). The construction of the subject: A persistent question. In J. Wertsch, P. de l Rio, Bt A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge Cambridge University Press.
- Snow, C.E. & Hoefnagel-Hohle, M. (1978). Critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1263-1279.
- Stodolsky, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tollefson James W. ed. *Power and inequality in language education* edited by james W. tolfesson. Cambridge etc. Cambridge University Press 1995:
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Torres-Guzmán, María E.(2007) *Dual Language Programs: Key Features and Results*. En O. García y C. Baker (Eds) *Bilingual Education: An Introductory Reader* (pp.50-65). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Tylor, Lisa (2006) *Normalizar la diversidad, diversificar lo normal: modelos canadienses .De educación inclusiva en contextos de alta diversidad etnolingüística*. Conferencia realizada en el 5è Simposi: Llengua, Educació i Immigració (Girona, Novembre 2006) [En línia] <http://portcorp.udg.edu/portals/Portals/9/Lisa%20Taylor.pdf>
- Taylor, L.K. i Bernhard, J.K. (2005). *Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through a Multiliteracies Curriculum*. Comunicació a la Conferència "Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice". Singapore. National Institute of Education, juny.

- Toohey, Kelleen (2000) *Learning English at School: Identity, Social Relations and Classroom Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. viii, 152 pp.
- Valdés, G. (2006). *Developing minority language resources : The case of spanish in california*. Buffalo: Multilingual Matters.
- VanLier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning [recurs electrònic] : A sociocultural perspective*. Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers.
- Van Oers, B. (1998) *From Context To Contextualizing*. *Learnig and Intruction*. Vol. 8, No. 6, pp. 473–488.
- Varelas, M., Luster, B. , Wenzel, S. (1999). *Meaning making in a community of learners: Struggles and possibilities in an urban science class*. *Research in Science Education*, 29(2), 227-245.
- Valsiner, J. (1996). *Co-constructionism and development: A socio-historic tradition*. *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- Vila, I. (1989). *Adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Barcelona: Graò.
- Vila, I. (1987b). *El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares*. A A. Alvarez (ed.) *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*. Madrid: Visor.
- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (1993). *Psicología y didáctica de la lengua*. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- Vila, I. (1998). *El espacio social en la construcción compartida del conocimiento*. *Educar*, 55-98.
- Vila, I. (2001). *Algunes qüestions referides a l'ensenyament de la llengua a la infància estrangera a Catalunya*. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, 22-28.
- Vila, I. (2005). *Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado Español*. En X.P. Rodríguez-Yáñez, A.M. Lorenzo Suárez y F. Ramallo (eds.) *Bilingualism and Education: From the Family to School*. Muenchen: Lincom Europa, 339-352.
- Vila, I. (2006). *Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 23-43.
- Vila, I. (2006). *Lengua, escuela e inmigración*. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- Vila, I. (2006). *Al Voltant D'algunes Relacions Entre Escola I Immigració*.
- Vila, I. (2007). *Educación Lingüística, Práctica Educativa e Infancia Extranjera*.
- Vila, I. i Siqués, C. (2006). *Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola*. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- Vila, I., Perera, S. i Serra, J.M. (2006). *Avaluació de les aules d'acollida de l'educació primària a Catalunya. Coneixement de català, integració escolar, temps de residència, hores a l'aula d'acollida i escolarització prèvia*. Document no publicat. Servei d'Ensenyament del Català. Generalitat de Catalunya.

- Vila, I. i Siqués, C. (2006a). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 38, 29-37.
- Vila, I. y Siqués C. (2005). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. En I. Márquez (Ed.), *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Madrid: Dykinson.
- Vila, I., Siqués, C., & Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: Un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Vygotskii L. S. Lev Semenovich 1896-1934. Thought and language lev S. vygotskij ed. and translated by eugenia hanfmann and gertrude vakar The M.I.T. Press 1962.
- Vygotskii, L. S., [& Cole, M.] (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (2ª ed. ed.). Barcelona: Crítica.
- Vygotskii, L. S., [& Piaget, J.] (1973). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.
- Voigt, J. (1995). Thematic patterns of interaction and sociomathematical norms, in: P. Cobb & H. Bauersfeld (eds.) *The Emergence of Mathematical Meaning, Interaction in Classroom Cultures*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates, 163-201.
- Watson-Gegeo, K.A. (1997). Classroom ethnography. In N.H. Hornberger and D. Corson (eds): *Encyclopedia of Language and Education. Vol.8: Research methods in Language and Education*. The Netherlands: Kluwer.
- Walford, G., dir. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture & Activity*, 3(2; 2), 74-101.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3; 3), 379-428.
- Wells, G. & Haneda, M. (2009). The contribution of inquiry to second language learning. *Cultura y Educación*, 21 (2), 141-156.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psyhological processes: A classification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 2, 3-22.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Wertsch, J. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Williams, J.S. "Embodied multi-modal communication from the perspective of activity theory." *Educational Studies in Mathematics* 70, no. 2(2009) : 201-210. eScholarID:87739 | DOI:10.1007/s10649-008-9164-y
- Wong-Fillmore, Lily. 1985. When does teacher talk work as input? In Susan M. Gass and Carolyn G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.

ANEXOS

ANEXO 1. GUIÓN DE LA ENTREVISTA CON LA MAESTRA*

PROGRAMACION DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

¿Cómo y por qué te has planteado esta unidad didáctica para este momento del curso?

Contenidos

¿Qué pretendías enseñar en esta unidad didáctica? ¿Cuáles eran tus objetivos?

¿Qué aspectos buscabas trabajar? ¿Qué criterios has seguido en relación a los objetivos y el contenido de la unidad didáctica? ¿Qué materiales has utilizado?

Organización

¿Cómo te habías planteado organizar el trabajo? ¿habías pensado alguna secuenciación de las actividades o contenidos? ¿Has realizado algún tipo de evaluación? ¿Cómo y con qué finalidad?

DESARROLLO Y CAMBIOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

Después de haber hablado acerca del diseño inicial de la unidad y de cómo se ha ido desarrollando. En relación a los cambios durante la unidad didáctica:

¿Qué cosas pensabas trabajar en cada sesión?

¿Cómo ha ido cambiando la unidad didáctica? ¿Has redefinido muy frecuentemente lo que querías hacer?

¿Qué cosas han cambiado? ¿Por qué crees que han cambiado estas cosas/partes/actividades?

Contenido y Proceso

¿Qué dificultades has encontrado respecto al contenido? ¿En qué sentido? ¿A qué crees que son debidas?

POSTUNIDAD DIDÁCTICA

Con relación a los objetivos que te habías propuesto acerca del tema-unidad:

¿Qué objetivos crees que se han conseguido? ¿En qué grado?

¿Crees que algún contenido ha tenido una dificultad especial? ¿Has pensado por qué?

*A estas preguntas se agregaron otras que están recogidas en la transcripción de la entrevista con el fin de profundizar en determinadas respuestas que la maestra ofrecía sobre su práctica o bien sobre ciertos motivos que subyacían a ciertas decisiones adoptadas en su práctica docente.

ANEXO 2. DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS DESARROLLADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA 3: LES NOSTRES FAMÍLIES.

La unidad “*Les nostres famílies*” es la tercera unidad didáctica de este curso. Esta unidad ha sido la unidad con la que hemos comenzado el segundo trimestre en el aula de acogida y ha ocupado la mayor parte del trimestre (12.01.2009/05.03.2009).

El desarrollo de la unidad didáctica ha girado principalmente entorno a la elaboración de un mural de presentación de las familias de los niños. La maestra había fijado en la programación como objetivos *que los alumnos pudieran*:

- a) identificar y describir relaciones de parentesco;
- b) preguntar y decir los miembros de la familia (su relación, nombre, edad y lo que hacen);
- c) puedan entender la información que otros intercambien acerca de este tema; d) puedan escribir un texto para presentar sus familias a los demás.

La preparación y programación de la unidad se ha basado en las directrices marcadas por la Generalitat referidas al apartado: “Relacions familiars”. La maestra ha decidido las actividades para cada sesión en los días previos, considerando la evolución de los niños. Para ello ha tomado como guía su programación original, la propuesta-guía de la Generalitat y necesidades específicas vinculadas al seguimiento de las tareas en el aula ordinaria de cada uno de cuatro niños del aula de acogida. Las actividades tal como habían sido diseñadas originalmente se han ido transformando en el transcurso de las sesiones. Algunas actividades se han omitido, otras se han incorporado o extendido; y otras, han ganado en importancia y tiempo (por ejemplo, las tareas de escritura se extendieron más de lo que la maestra había esperado).

LAS SESIONES

1ª SESIÓN:

1. Visualización conjunta de fotos de la familia de la maestra. La maestra les presenta en el ordenador algunas fotos de su familia. Hablan acerca de quienes son las diferentes personas que aparecen en la foto y qué relación mantienen entre sí, qué cosas están haciendo y cómo se llaman.
2. Juego memory: después de la visualización de las fotos debían relacionar los nombres de la familia de la maestra con unas etiquetas escritas de parentesco (mare, pare, cosí, cosina, oncle, àvia...).
3. Encargo tarea para casa: La maestra hacia el final de la clase les encarga la tarea para la próxima sesión, deberán traer fotos de sus familias para compartirlas en la clase y hablar sobre ello.

2ª SESIÓN:

1. La canción de Abdelaziz: la maestra les presenta la canción que uno de los niños está aprendido a tocar con la flauta. Y a raíz de ello se inicia una discusión sobre el significado de lo que dice la canción.
2. Juego memory: La maestra les enseña los DNI de los miembros de sus familias, conversan sobre quienes son esas personas, y después inician un juego con ello. En este caso con los

DNI de los miembros de sus familias debían categorizarlos atendiendo a las etiquetas de parentesco que ya había utilizado en la sesión anterior con los miembros de la familia de la maestra... quienes son los hermanos, los papás, las mamás, los hermanos, las hermanas....

3. El cuento que les contará: al final de la sesión les anuncia que como regalo del día les contará un cuento. La maestra entonces abre un diálogo en el que hablan acerca de qué va la historia del cuento del Libro de la Selva y ellos van haciendo aportaciones.

3ª SESIÓN

1. Presentación-introducción de la familia de P' Abel. La maestra les introduce al inicio de la sesión a *la familia de Abel* (un niño imaginario) y un dibujo-ficha en la que aparece como un árbol de la familia de este niño.
2. Preparación del mural. La maestra con los niños se ponen a trabajar en la presentación del mural, en cómo organizarlo, cuál será el título, trabajan en la escritura del título y pegan los dibujos de sus familias en el mural. Finalmente cuelgan el mural.
3. Diálogo-presentación de la familia de P' Abel. La maestra retoma la familia de P' Abel y la presenta con una extensa conversación entorno a los personajes de la familia.
4. Teatralización personajes de la familia de P' Abel. Se inicia un juego de interpretación de los diferentes personajes de la familia del Abel, que van entrando a la clase, saludan y se van presentando.

4ª SESIÓN

1. Juego con la familia de P' Abel: Retomando la dinámica de la sesión anterior vuelven a recrear a los personajes. Después la maestra establece una dinámica de juego en la que la maestra pregunta cosas acerca de los personajes de la familia de P' Abel y ellos deben encontrar la etiqueta escrita que se corresponde con la respuesta a esta pregunta que la maestra ha formulado oralmente.
2. Tarea de escritura: Después del juego de respuestas y preguntas sobre la familia de P' Abel realizan una tarea de escritura conjunta (entre la pizarra y sus cuadernos). En este caso se trata de la presentación de la Dolors, la madre de P' Abel.

5ª SESIÓN

1. Calendari: el inicio de la clase se dedica a realizar tareas sobre el calendario, los días de la semana, organizan el calendario para el mes en el están.
2. Juego memory: juegan al memory con etiquetas de nombres de sus familias.
3. Ficha escrita: realizan juntos una ficha escrita sobre los miembros de la familia de P' Abel.

6ª SESIÓN

1. Organización de las libretas: dedican una parte importante de la clase a organizar sus libretas, pegan fichas y tareas que han realizado durante esta unidad y la anterior.
2. Diálogo y presentación de materiales para el mural: la profesora les enseña el mural que prepararon sus compañeros del aula de acogida el año pasado.
3. Tareas escritas: Realizan una tarea de escritura y otra ficha sobre la familia de P' Abel.

7ª SESIÓN

1. Tarea escritura texto de presentación: Preparan juntos el primer borrador de su texto de presentación en papel para el mural.

2. Encargo libretas: La profesora trata de acordar con ellos qué cosas deben incorporar en las libretas, cómo hacerlo y les manda trabajo para casa.

8ª SESIÓN

1. Recuperación tarea-encargo: la profesora retoma la tarea que les había encomendado para casa conversando con ellos.
2. Tarea escrita en el ordenador: Comienzan a pasar sus textos del borrador en papel al ordenador. La profesora va ayudándoles uno por uno comentándoles su escritura.

9ª SESIÓN

1. Continuación tarea escrita en el ordenador. Primero retoman la actividad anterior, dónde estaban los archivos, cómo encontrarlos y abrirllos. Después trabajan individualmente en sus textos y la maestra va ayudándolos algunas veces de forma conjunta y otras individualmente.
2. Revisión del borrador en papel de Yeweï. Junto con las otras compañeras conversan entorno a las cosas que deben haber en el texto escrito de la presentación de Yeweï, ella mientras va escribiendo a la par y la maestra la ayuda en la escritura.
3. Inicio de la presentación oral del texto de sus familias. A raíz de la revisión del borrador de Yeweï la maestra inicia con las tres niñas lo que deberá ser la presentación oral de sus familias y van ensayando mediante una teatralización.

10ª SESIÓN

1. Tarea escrita en el ordenador.
2. Preparación de la impresión textos de Kohala y de Ilham. Juntan sus textos escritos en Word en un mismo archivo; los revisan, cambian el tipo de letra, el tamaño, y finalmente hacen una primera impresión.
3. Revisión del texto que está escribiendo Abdelazis. La maestra junto con sus compañeras van comentando la corrección y ayudando a Abdelazis a escribir su texto de presentación.

11ª SESIÓN

1. Tarea escrita en el ordenador.
2. Excursión en busca de la guillotina: la maestra les propone ir a buscar la guillotina para cortar los textos para el mural y a partir de aquí van conversando sobre diferentes partes de la escuela.
3. Impresión de los textos escritos para colgarlos en el mural.

12ª SESIÓN

1. Trabajo del *calendari*.
2. Preparación y tareas de montaje de murales: la maestra envía a las niñas a terminar un trabajo pendiente de uno de los murales de la unidad didáctica anterior.
3. Tarea escrita en el ordenador con Abdelazis.
4. Preparación y colocación del texto de Abdelazis en el mural.
5. Preparación de la presentación oral. La profesora les da las pautas para hacer la presentación oral de sus familias, les dice cómo harán la presentación para el próximo día. Y también les dice cómo la grabarán.

13ª SESIÓN²¹

1. Presentación oral de ellos mismos y sus familias (las graban en audio).

²¹ En esta sesión estuvo presente y participó principalmente como observadora la hermana de uno de los alumnos.

2. Escucha conjunta posterior de la grabación de sus presentaciones. La maestra les va comentando cómo han realizado sus presentaciones, las corrige e insiste en aquellas cosas que ya pueden decir. También habla sobre otras cosas acerca de sus familias que van surgiendo.
3. Tarea de evaluación escrita. La maestra les pide en un texto que marquen dónde deberían colocar los puntos y las mayúsculas. El texto equivale al texto que ellos han elaborado para la presentación de sus familias.