

# Educación lingüística, práctica educativa y escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera

Ignasi Vila  
Universitat de Girona

Julio, 2009

# Implicaciones educativas

- Aumento de la diversidad identitaria, étnica, lingüística y religiosa.
- De la diversidad lingüística en el aula a la diversidad respecto al conocimiento de la lengua de la escuela.
- Currículum y sentido de la institución escolar.
- Movilidad y heterogeneidad en las aulas.

# Condiciones organizativas y práctica educativa

- Input comprensible.
- Ayudas lingüísticas individualizadas.
- Negociación de los significados implicados en lo que se hace y se dice.
- Separación entre el desarrollo cognitivo-académico y el conocimiento lingüístico.

# ¿Cómo hacer posible una buena práctica educativa en condiciones organizativas adversas?

- 1) Uso de la lengua oral para garantizar en relación a cualquier tarea la negociación de los significados.
- 2) Diversificar los apoyos lingüísticos entre el profesorado y el alumnado. Trabajo cooperativo.
- 3) Implicar a todos los recursos humanos del centro escolar en el mismo proyecto educativo.
- 4) Implantar una organización escolar que haga posible las condiciones anteriores.

# Un ejemplo de organización escolar

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

# Horario de Sexto de Primaria

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9-10	Talleres Lengua/Matemáticas/ Plástica/Proyectos	Música Biblioteca Informática	Catalán Inglés Matemáticas	Talleres Lengua/Matemáticas/ Plástica/Proyectos	Talleres Lengua/Matemáticas /Plástica/Proyectos
10-11	Talleres Lengua/Matemáticas/ Plástica/Proyectos	Música Biblioteca Informática	Talleres Lengua/Matemáticas/ Plástica/Proyectos	Catalán Inglés Matemáticas	Talleres Lengua/Matemáticas /Plástica/Proyectos
11- 11:30					
11:30- 12:15	Catalán Inglés Matemáticas	Educación Física-A Castellano-B	Comunes	Educación Física-B Castellano-A	Quinzet
12:15- 13	Catalán Inglés Matemáticas	Educación Física-B Castellano-A		Educación Física-A Castellano-B	Música Biblioteca Informática
15-16	Medio	Comunes	Medio	Tutoría	Catalán Inglés Matemáticas
16-17	Medio	Religión/Alternativa	Medio	Tutoría	Catalán Inglés Matemáticas

Un niño de habla árabe copia *astanys* por *castanyes* (“castañas”). La maestra consigue que reconozca las letras y que termine escribiendo *castanyes*. A continuación le pregunta si sabe lo que son las castañas y responde que sí. La maestra le anima a explicarlo y el niño dice *un lloc blanc* (“un lugar blanco”). La maestra acepta la respuesta y le continúa animando a que explique más cosas de las castañas, especialmente su relación con un lugar blanco. El niño cambia de tema y dice *el castanyer és marrò* (“el castaño es marrón”). La maestra le pregunta si hay alguna relación entre las castañas y el castaño y responde que sí. La maestra le pregunta sobre el tipo de relación y dice *el castanyer són castanyes* (“el castaño son castañas”). A continuación, la maestra le pregunta si *el castanyer és alguna cosa més que una castanya* (“el castaño es algo más que una castaña”) y responde que no. La maestra le pregunta si *el castanyer és un arbre* (“el castaño es un árbol”) y también dice que no. Entonces la maestra le explica que el castaño es un árbol y que su fruto son las castañas. La maestra le pone ejemplos y el niño se pone muy contento y comienza a decirle a la maestra, mediante gestos y monosílabos, que se coge un palo y se tocan las ramas para que caigan las castañas. Se levanta de la mesa y comienza a andar simulando que pisa castañas. La maestra tiene la impresión que ha entendido lo que es una castaña.

M (maestra): *El primer problema deia així. Un nen té mitja poma i una nena té mitja poma. Quantes pomes tenen entre els dos?*

Niños y niñas (gritando): *dos* y algunos dicen *quatre*.

M: *Tothom diu dos pomes?* (“¿Todos decís dos manzanas?”)

Niños y niñas: *Tres, quatre, dos* (hay variedad de respuestas, pero la mayoría dice dos).

M: *Seham, tu també dius 2 pomes?* (“Sehaam, ¿tu también dices dos manzanas?”)

S (Seham): *Un*. (“Uno”).

M: *Ella diu una poma. Té raó la Sehaam? Saps explicar perquè? Com ho saps que en tenen 1?* (“Ella dice una manzana. ¿Tiene razón la Sehaam? ¿Sabes explicar por qué? ¿Cómo lo sabes que tienen una?”).

S: *Perquè ha fet un tall*. (“Porque ha hecho un corte”).

La maestra hace salir a Eva (niña soninké) y a Khaled (niño árabe) a la pizarra y les dice: *Agafarem un tros de plastilina i ens imaginarem que la plastilina és una poma. Us imagineu que això és una poma?* (“Cogeremos un trozo de plastilina y nos imaginaremos que la plastilina es una manzana. ¿Os imagináis que esto es una manzana?”) (La maestra tiene la plastilina en la mano, dirigida hacia las criaturas, con la forma de una manzana).

Niña y niño: *Sí*.

La maestra vuelve a leer el problema

M: *Que ha de fer perquè tinguin mitja poma?* (“Qué tengo que hacer para que tengan *media* manzana”)

S: *Tallar*. (“Cortar”).

M: *I ara li dono mitja a un i mitja a l'altre. El problema preguntava. Quantes pomes tenen?* (“I ara le doy *media* a uno y *media* a la otra. El problema preguntaba ¿Cuántas manzanas tienen?”) (da *media* bola de plastilina a Khaled y *media* bola de plastilina a Eva).

Niños y niñas: algunos todavía contestan *dos*. Pero, otros dicen, *no, no, una*.

M: *Si ajuntem els dos troços quantes pomes tenen?* (“Si juntamos los dos trozos, ¿cuántas manzanas tienen?”) (Se dirige a Sehaam).

S: *Una*.

M: *Després n'hi havia un altre que era molt igual que aquest*.

Ch (Christian): *Mandarina*.

M: *Dues nenes tenen mitja taronja cada una. Quantes taronges tenen entre les dues?* (“Dos niñas tienen *media* naranja cada una. ¿Cuántas naranjas tienen entre las dos?”).

M: *Ara ens imaginem que això és una taronja* (Els ensenya una bola de plastilina). *Per tenir-ne mitja què hem de fer?* (“¿Para tener *media* que tengo que hacer?”)

Niños y niñas: *Tallar*. (“Cortar”).

M: *I ara quantes taronges tenen?* (da medio trozo a Eva y medio trozo a Khaled).

Niños y niñas (gritando): *Una*.

M (Maestra). *Sabeu què és un caçador?*(¿Sabéis que es un cazador?).

Muchos: *Síiii.*

M: *Què és un caçador?* (¿Qué es un cazador?).

F (Fatoumata): *Pim pam.*

S (Saúl): *Que té un arma que pot matar.* (Que tiene un arma que puede matar).

M: *Que porta un arma que pot matar. I a qui pot matar?* (Que lleva un arma que puede matar. ¿Y a quién puede matar?).

J (Jorge): *Els dolents.* (Los malos).

M: *Els dolents? Estàs segur? A qui vol matar el caçador?*(¿Los malos? ¿Estás seguro? ¿A quién quiere matar el cazador?)

F: *Els animals.* (Los animales).

S: *Els animals dolents.* (Los animales malos).

M: *Als animals dolents?* (¿A los animales malos?)

L (Laura): *També, animals bons.* (También, animales buenos).

J: *A la tele he vist animals dolents, el tigre, el león\*, el cocodril...Aquests es poden matar.* (En la tele he visto animales malos, el tigre, el león, el cocodrilo...Estos se pueden matar).

M: *Hi ha animals que es poden matar?*(¿Hay animales que se pueden matar?).

L: *No.*

M: *No s'ha de matar els animals. Els animals no són dolents. Si li fas alguna cosa al tigre et pot atacar, però no és dolent. Cal deixar-lo que visqui.* (No se debe matar a los animales. Los animales no son malos. Si le haces alguna cosa al tigre te puede atacar, pero no es malo. Hay que dejarle que viva).

J: *A la tele un cocodril se comía un animal.* (En la tele un cocodrilo se comía un animal).

M: *Clar, perquè els animals també han de menjar. Això no vol dir que siguin dolents.* (Claro, porque los animales también tienen que comer. Eso no significa que sean malos).

M: *El caçador porta una escopeta i vol matar als animals del bosc, els ocells....*(El cazador lleva una escopeta y quiere matar a los animales del bosque, los pájaros...).

S: *Abans ho fan amb fletxes.* (Antes lo hacen con flechas).

M: *Sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes.* (Sí, antes los cazadores cazaban con flechas).

Ch (Christian): *La papallona no fa res, les abelles sí* (La mariposa no hace nada, las abejas sí).

J: *El caçador porta escopeta, i després surt de casa, y después va al bosque, i després caza.* (El cazador lleva escopeta, i después sale de casa, y después va al bosque, y después caza).

M: *Sí, el caçador porta una escopeta i va al bosc a caçar animals.* (Sí, el cazador lleva una escopeta y va al bosque a cazar animales).

- El establecimiento de una situación dialógica simétrica que permite al alumnado el uso de cualquier recurso lingüístico conocido, incluido el uso de su propia lengua, y su aceptación por parte de la maestra.
- La expansión por parte de la maestra del habla del alumnado en unidades discursivas más amplias y correctamente construidas.
- La reformulación del tema compartido sobre la base de comentarios de la maestra contingentes con los del alumnado.

# El uso de la lengua propia. Profesorado bilingüe.

- Muestras de acuerdo con el uso de la lengua propia en las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de la lengua propia del alumnado para incorporarlo a las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Aceptación del uso de la lengua propia para que el mantenimiento y el progreso de la actividad discursiva no se vean afectados.
- Reformulación explícita del conocimiento del alumnado de su lengua propia en conocimiento de la lengua de la escuela.

N comienza a escribir “*Vet aquí que una veada hi ha una nena que es deia Alicia un dia pasayan pasayan es ba trobar un cavall blanc que té un unicor de or i el caballo li ba dir Alicia voldrias venir a fer un bolt amb nosaltres* (en ese momento N dice *aahy me he equivocado*, borra *nosaltres* y lo sustituye por *mi*) *si crasies cavall te lo* (se dirige a la maestra y le pregunta ¿Cómo se escribe *agradezco* en catalán? La maestra le dice que *agradezco* es *agraeix*, pero N insiste y le pide a la maestra que lo escriba. Ella accede y escribe *agraeix*. N continúa escribiendo) *molt bamos ara matex*<sup>[1]</sup>”. La maestra está atenta y le pregunta a N si *vamos* es castellano o catalán. N duda, mira a la maestra y dice *ahy castellano*. La maestra le pregunta si sabe cómo se dice en catalán. N dice que sí, que se dice *anem*. La maestra le contesta que ya está bien *vamos*, pero que si quiere corregirlo puede poner *anem*. N, contento, borra *bamos* y escribe *anem*. Posteriormente, la maestra le va explicando las arbitrariedades implicadas en la escritura en catalán y, juntos, corrigen el texto escrito por N.

[1] El texto sin faltas de ortografía sería *Vet aquí que una vegada hi ha una nena que es deia Alícia. Un dia, passejant, passejant, es va trobar un cavall blanc que té un unicorn d’or i el cavall li va dir: Alícia voldries venir a fer un vol amb mi. Sí, gràcies cavall, t’ho agraeixo molt. Anem ara mateix* (“Había una vez una niña que se llamaba Alicia. Un día, paseando, paseando, se encontró un caballo blanco que tiene un unicornio de oro y el caballo le dijo: Alicia querrías venir a dar una vuelta conmigo. Sí, gracias caballo, te lo agradezco mucho. Vamos ahora mismo”)

Un niño hispano (N) lleva dos meses en segundo de primaria en una escuela de Catalunya. Su escolarización previa había sido regular en castellano. La maestra (M) trabaja una actividad de cálculo mental con toda la clase. La actividad consiste en contar hacia atrás a partir del número 200. Es decir, el primero dice 200, el segundo 199, el tercero 198, etc. Las niñas y los niños hacen el ejercicio sin problemas y la cadena se interrumpe en 195 cuando llega al niño hispano que se queda callado. La maestra sabe que no tiene problemas con el ejercicio y se produce el siguiente diálogo.

M: *Has de treure un.* (“Has de sacar uno“)

N continúa callado mirando a la maestra.

M: *Saps que vol dir treure?* (“¿Sabes que quiere decir sacar?“)

N: *No*

M: *Sacar.*

N: *Aaah! 194.*

En este caso, la maestra que sabe castellano invoca directamente el conocimiento lingüístico del alumno para que se incorpore a la tarea colectiva.

M: *Escolta N, fes el nen una mica més gros, no? que sembla una formiga en comptes d'un nen. Un nen una mica més gros.* (“Escucha N, dibuja el niño un poco más grande, ¿no? Que parece una hormiga en vez de un niño. Un niño es un poco más grande”).

N: *Es que no me va a caber el otro. Es que voy a hacer un barco muy grande.*

M: *Molt gran? Però no m'has dit que era el nen que s'enfonsava... ah, era el vaixell! ... Bueno, aquí pots dibuixar un primer... una cosa, aquí dibuixes al nen que s'està enfonsant i el nen que diu, què diu quan s'enfonsa el nen?* (“Muy grande? Pero no me has dicho que era el niño el que se hundía... ¡aaah era el barco! Bueno, aquí puedes dibujar uno primero... una cosa, aquí dibujas al niño que se está ahogando y el niño que dice. ¿Qué dice cuando se ahoga el niño?”)

N: *¡Socorro!*

M: *¡Socorro!, vol dir auxili! I què més pot dir? Ajudeu-me! I aquí pots dibuixar el nen que s'està enfonsant i el vaixell que el ve a salvar, què et sembla?* (“¡Socorro!, quiere decir ¡auxilio! ¿Y que más puede decir? ¡Ayudadme! Y aquí puedes dibujar al niño que se está ahogando y al barco que le viene a salvar ¿Qué te parece?”)

N: *vale.*

# Uso de la lengua familiar.

## Profesorado no bilingüe

M: *Tens un sac de dormir?* (“¿Tienes un saco de dormir?”).

1: *Jo tinc un sac de dormir que ... .. entra a dins!* (“Yo tengo un saco de dormir que....entra adentro”).

M: *Que entres a dins, molt bé.* (“Que entras adentro, muy bien”).

2: *Jo tinc un de color vermell!* (“¡Yo tengo uno de color rojo!”)

M: *Tu tens un de color vermell. I quan és que l’has fet servir?* (“Tu tienes uno de color rojo. ¿Y cuando lo utilizas?”).

2: *A casa. El meu pare.* (“A casa. Mi padre”).

M: *El teu pare dorm a dintre del sac de dormir?* (“¿Tu padre duerme dentro del saco de dormir?”)

2: *Sí, ara ja no, ara ja no.* (“Sí, ahora ya no, ahora ya no”).

M: *Ara ja no hi dorm. ... Doncs mira, si hi vas a una excursió de dos dies, te’l pots emportar. I dormiràs en el sac de dormir.* (“Ahora ya no duerme...Pues mira, si vas a una excursión de dos días te lo puedes llevar. Y dormirás en el saco de dormir”).

2: *En marroquí es diu “Kayas”.* (“En marroquí se dice *kayas*”).

M: *En marroquí com es diu? (¿En marroquí como se dice?)*.

2: *Kayas.*

M: *Kayas?*

2 i 3: *Sí.*

M: *“Kayas” és sac de dormir? ... Vol dir sac de dormir? ... Doncs molt bé, mira, aquests nens porten un sac de dormir, un “kayas”. (“¿Kayas es saco de dormir? ¿Quiere decir saco de dormir? Pues muy bien, mira, estos dos niños llevan un saco de dormir, un kayas”).*

3: *Jo també sé parlar marroquí, perquè vinc del Marroc. ... Quant has anat a Marroc. A allà. Què vas aprendre? (“Yo también sé hablar marroquí, porque vengo de Marruecos. ¿Cuando has ido a Marruecos? ¿A allá? ¿Que aprendiste?”).*

M: *Allà? ... Allà, saps què passa? Com que jo no sabia marroquí, parlava francès. (“¿Allá?...Allá, ¿sabes que pasa? Como que yo no sabía marroquí, hablaba francés”).*

3: *Tu?*

2: *I per què? (¿Y por qué?”).*

3: *Perquè alguns venen de França? (“¿Por qué algunos vienen de Francia?”).*

M: *Perquè a l'escola sabien francès. (“Porque en la escuela sabían francés”).*

3: *També venen de Bèlgica, que també parlen francès. (“También vienen de Bélgica, que también hablan francés”).*

M: *Doncs allà, els nens d'allà, a l'escola estudien francès. ... Ara hem de parlar d'aquests nens... (“Pues allá, los niños de allá, en la escuela estudian francés.....Ahora hemos de hablar de estos niños” –señala a los niños de la historia).*

2: *El meu pare s'ha apuntat a alemany. (“Mi padre se ha apuntado a alemán”).*

M: *Ah, s'ha apuntat a alemany! (“Ah, se ha apuntado a alemán”).*

2: *Sí.*

T: Què és un llençol?

Diuen coses molt estranyes

Saúl: per tapar-se a la nit.

T: i a on es posen?

S: al llit.

Fatoumata: És un pijama.

S: són per la nit que ens tapen.

Abdelkarin: és una manta.

T: No, no, no és una manta. És el que cobreix el matalàs. La manta la posem a sobre del llençol.

Youssef: (es dirigeix a Abdelilah i Firdaws) "és kash".

Firdaws no es dona per enterada.

Youssef (insisteix): Kash, Kash.

T: És diu Kash en marroquí?

Y: sí.

Firdaws: Sabana.

T: Sábana és en castellà? Eh Kevin?

Kevin: Sí, és sábana.

Firdaws: I també en bereber es diu sabana.

Abdelkarin i Dina: Sí, Sí.

T: Es diu sabana en bereber! Mira quasi igual que en castellà. Llençol en bereber és sabana.

N (dirigint-se a Mati): I en fula?

Mati: Jo sóc mandinga.

N: Ahy sí, perdona. Com es diu en mandinga?

Mati calla.

Teresa: Mati, i en mandinga? Com es diu llençol en mandinga?

M: Murla.

T: Murla en mandinga, sabana en bereber, kash en àrab, sábana en castellà. Tot això és llençol.

N: Fatu, i en fula?

T: Això, a veure Fatoumata, com es diu llençol en fula?

F (molt contenta): Sukdare.

# Aprendizaje cooperativo

Teresa: Com va ciutat?

Fatoumata: Ciutat va amb una c.

Tots: amb una c.

F: perquè va davant d'una i

Kevin es dirigeix a Fatoumata per dir-li que núvols porta accent. "Fatoumata, lleva un acento en la u" (a la vegada que assenyala la paraula que ha escrit Fatoumata).

Teresa: Barret. Penseu com s'escriu?

Faris: Amb una b alta.

Fatoumata: I amb dos erres.

B: *Can-tar* (le dice a A que tiene que escribir).

A se queda quieta y espera que B haga alguna cosa más.

B: *Caaaaaa. Quina sents?* (“Caaaaaaa. ¿Cuál escuchas?”)

A: *La c*

B: *Bé.* (“Bien”).

A escribe la c.

B: *Aaaaaaa. I ara?* (“Aaaaaaaa. ¿Y ahora?”).

A: *La a* (escribe la a).

B: *Molt bé. Cannnn. Quina sents?* (“Muy bien. Cannnnnnnn. ¿Cuál escuchas?”)

A: *La n* (A pone cara de satisfacción i se la ve completamente feliz).

B: *Taaaaaa*

A: *La t*

B: *Aaaaaaa.*

A: *La a*

B: *Molt bé. Cantar. Ja està. Ara jo.* (“Muy bien. Cantar. Ya está. Ahora yo”).

# Conclusiones

- Énfasis en el significado
- Énfasis en la lengua.
- Énfasis en la comunidad.