



RECURSOS DISCURSIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CATALANA EN UN AULA MULTICULTURAL

Montserrat Fresquet Margalef

Universitat de Girona
montserrat.fresquet@udg.edu

Fecha de recepción: 14 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

El aumento de la movilidad, relacionada con la sociedad de la información y la globalización, ha provocado, en menos de 10 años, un cambio en la demografía catalana, como también en las escuelas. Desde 1996, hemos pasado de la inexistencia de alumnado con lenguas familiares diferentes del catalán y castellano, a alumnado que en origen tiene cerca de 70 lenguas distintas. El objetivo de nuestra investigación, desde un enfoque etnográfico, es estudiar los mecanismos discursivos que posibilitan los primeros pasos en la adquisición de la lengua de la escuela en una situación de gran diversidad lingüística en origen. La investigación se realizó en una escuela de educación infantil, situada en un municipio de las comarcas de Girona que presenta un 35% de población extranjera. La muestra está formada por 21 niños de entre 4 y 5 años de edad, de 7 nacionalidades distintas, y su tutora. Se ha podido observar que el uso, por parte de la tutora, de *formatos*, como forma de organizar la atención y la acción conjunta, le permite mantener un “telón de fondo” permanente en donde todos saben qué deben hacer y/o decir, y le sirve a la vez, para poder modificar su discurso.

Palabras clave: Demografía catalana, diversidad lingüística, escuelas, estudio etnográfico, mecanismos discursivos.

ABSTRACT

The rise of mobility, related to the information society and globalisation, has provoked, in less than 10 years, a change in the demography and schools of Catalonia. While in 1996 there were a few students with languages different from Catalan or Spanish, at present there are about 70 different languages. The present work is aimed at studying the discursive mechanisms that enable the first steps in acquiring the school language in a situation of linguistic diversity. This ethnographical study was carried out in a preschool located in a village with a 35 % of foreign population, near the city of Girona, in Spain. The sample consisted of a group of 21 children, of 7 different nationalities, who had between 4 and 5 years of age, and their mentor. We observed that the tutor's use of formats, as a way of organizing joint attention and joint action, allowed her to maintain a permanent “backdrop”



where everyone knows what to do and/or what to say, and at the same time, let her to modify her discourse.

Key words: *Catalonian demography, discursive mechanisms, ethnographical study, schools, linguistic diversity.*

INTRODUCCIÓN¹

La presente investigación se sitúa dentro del marco teórico que sigue la teoría denominada socio-cultural de Vigotsky (1977). Dicha teoría afirma que uno de los mecanismos psicológicos de influencia educativa es la construcción progresiva de sistemas de significado entre profesorado y alumnado.

Las finalidades educativas del sistema educativo de Cataluña, por lo que se refiere a la educación lingüística, son que los alumnos, independientemente de su lengua de origen, adquieran un óptimo conocimiento de las dos lenguas oficiales (catalán y castellano) en la finalización de la enseñanza obligatoria.

Dicha afirmación obliga a una organización de nuestro sistema educativo. Es decir, se debe organizar la educación escolar de manera que, independientemente de las posibilidades que los niños tengan de aprender el catalán y el castellano en su seno familiar y social, las escuelas e institutos promuevan el conocimiento de ambas lenguas.

La movilidad, relacionada con la sociedad de la información y la globalización, en menos de 10 años, ha provocado un cambio en la demografía de Cataluña y, consecuentemente, en las escuelas e institutos. Desde 1996 hemos pasado de la inexistencia de alumnado con lenguas diferentes del catalán y el castellano, a alumnos que en origen tienen cerca de 70 lenguas diferentes de las dos anteriores (Vila, Siqués y Roig, 2006). Lo que significa cerca de 100.000 alumnos de educación infantil, primaria y secundaria del sistema educativo de Cataluña. Además, cabe destacar que las lenguas en origen son absolutamente diversas, algunas de las cuales difieren enormemente de las características de las lenguas románicas (Vila, Perera, Serra y Siqués, 2007a, 2007b).

Así pues, ya no se trata de organizar un sistema educativo en función del tratamiento de la lengua de origen del alumnado, sino en como tratar y organizar educativamente la diversidad lingüística en relación al conocimiento de la lengua de la escuela.

Gracias a los datos de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre educación bilingüe durante el siglo pasado, hay dos postulados fundamentales. Por un lado, conseguir que los aprendices que estudian en una lengua distinta a la propia encuentren *sentido* a la institución escolar y a las actividades que allí se despliegan. Por otro lado, eliminar de manera organizativa todas las fuentes de *diversidad lingüística* que se puedan controlar en el aula.

Nuestra investigación se sitúa en este marco de referencia y enfatiza el estudio de los aspectos relacionados con la práctica educativa que hacen posible promover conocimiento lingüístico de todo el alumnado independientemente de sus orígenes lingüísticos. Podemos decir que esta investigación tiene un doble interés, primero subrayar que puede propiciar pistas para la mejora de la práctica educativa y, segundo, resaltar que puede aportar elementos más generales en el ámbito del funcionamiento del mecanismo de influencia educativa llamado "*la construcción progresiva de significados compartidos entre alumnado y profesorado*".

El segundo aspecto mencionado tiene un especial interés ya que los trabajos que existen en relación a este mecanismo (Coll, 2001; Lemke, 1997; Edwards y Mercer, 1988) se han realizado en aulas en donde la lengua del profesorado y la del alumnado coincidían y, prácticamente, no existen investigaciones sobre su funcionamiento cuando la lengua del profesorado y la del aprendiz difieren. De hecho, como anuncian Genesee (1987) y Potowski (2007) no existen trabajos empíricos a partir de



los cuales se puedan extraer conclusiones sobre las características del discurso en el aula cuando la lengua del profesorado y de los alumnos no coinciden.

Nuestra investigación pretende aproximarse, desde una perspectiva descriptiva, al estudio de los mecanismos discursivos que posibilitan los primeros pasos en la adquisición de la lengua de la escuela, en una situación de gran diversidad lingüística en origen y que mantiene también una importante diversidad respecto al conocimiento de la lengua de la escuela.

A la vez, presupone una metodología de investigación centrada en la observación sistemática de la práctica educativa, de manera regular, a lo largo de todo el curso escolar que permita, de manera cualitativa, despejar los aspectos más relevantes de la práctica educativa que fomentan la adquisición de la lengua de la escuela.

Hemos delimitado una de las situaciones más importantes que se dan en el aula, nos referimos a la importancia de las rutinas que se establecen cada día, a la misma hora y en el mismo lugar. Debemos recordar que la organización de la actividad se asemeja al concepto de *formato* utilizado por Bruner (1983) para explicar la incorporación y desarrollo del lenguaje en los primeros momentos de la vida a lo largo de la interacción adulto-criatura. Dichas situaciones están regladas y adoptan, en su realización, la toma de turnos por parte de los distintos participantes que se corresponden con los usos y las características del diálogo. De esta forma, pues, la maestra mantiene una narración, pero la organiza de tal manera que en distintos momentos introduce secuencias interactivas en el diálogo, con espacios que permiten, al alumnado, intercalar sus producciones verbales y/o no verbales, ya sea incorporar nuevo vocabulario o alguna estructura gramatical simple.

El objetivo del presente trabajo consiste en describir y analizar los mecanismos discursivos que utiliza el profesorado de parvulario, en un contexto escolar multilingüe, para promover el establecimiento de sistemas de significados compartidos con el alumnado.

METODOLOGÍA

La investigación es un estudio etnográfico realizado en una escuela de educación infantil y primaria de dos líneas, situada en un municipio de 30.000 habitantes de las comarcas de Girona. El municipio presenta un elevado índice de población inmigrante (cerca del 35%), de manera que en las escuelas públicas, la presencia de alumnado extranjero es bastante elevada.

Participantes

La muestra está formada por 21 niños de entre 4 y 5 años de edad, de distintas nacionalidades, y la maestra que sigue al alumnado a lo largo de todo el parvulario. Los alumnos son de distintas nacionalidades: marroquina, gambiana, paquistaní, un alumno de Mali, un alumno de Bélgica, otro de la Costa de Marfil y una niña de Honduras. Así pues, las lenguas que se hablan en el aula son 7: árabe, sarahule, mandinga, amazic, francés, urdú y castellano.

Instrumento

Se analizaron los datos utilizando una aproximación cualitativa al habla de la maestra y el alumnado a través de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1974) y la sociolingüística discursiva (Gumperz, 1999).

Procedimiento

Dos observadores han asistido al aula una mañana por semana durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007, han registrado con cámara de vídeo las situaciones de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, han elaborado un diario de cada sesión.



Resultados²

Cada día, a primera hora de la mañana, se realizan las mismas rutinas, primero se pasa lista, para identificar quien no ha asistido a la escuela, mientras la maestra dice los nombres, uno por uno, el alumno mencionado debe decir “bon dia” (“buenos días”) al resto de compañeros y éstos deben responderle de la misma manera. La actividad se realiza en un rincón del aula, se posicionan en círculo, los pequeños se sientan en el suelo, en una alfombra, y se colocan encarados a la maestra.

Durante los primeros días, el alumnado no está acostumbrado a estar sentado mucho tiempo sobre la alfombra atendiendo a la maestra. La mayoría de ellos no dominan la lengua vehicular de la escuela y se cansan muy rápido, se despistan, se molestan, hablan entre ellos y, a veces, lo hacen en su lengua familiar. La actividad a realizar requiere, de forma importante, la atención del alumnado, por este motivo, la tutora debe hacer todo lo posible para asegurar que, antes de empezar, la actividad cumpla con las condiciones pertinentes. Si en el transcurso de la tarea estas condiciones no se dan, se interrumpe la sesión hasta volver a conseguirlas.

La siguiente observación muestra lo que acabamos de comentar.

(1) M: *Qui és aquest?* (ensenyant la foto) (“¿Quién es éste? –Mostrando la fotografía-)

(2) Nens (Niños): *Mohamed*

(3) M: *Aquest Mohamed ha vingut avui?* (“¿Este Mohamed ha venido hoy?”)

(4) Nens (Niños): *Si ... No ...*

(5) Ya: *No, a casa* (“No, en casa”)

(6) M: *Nooo, en Mohamed s’ha quedat a casa. Molt bé!* (continua passant llista) (“Nooo, Mohamed se ha quedado en casa. ¡Muy bien! –Continúa pasando lista-)

En plena actividad, un grupo de cuatro (Fatima, Amie, Mamasa y Musa) empiezan a jugar, a hablar entre ellos en su lengua materna (sarahule) y a reír, sin prestar atención a la actividad que realiza el resto de compañeros. La maestra les llama la atención.

(7) M (cridant): *Prou! Prou!* (es posa dreta i s’acosta al grupet mentre es plega de braços i posa mala cara) (-gritando- “¡Basta, basta!” –Se levanta y se dirige al grupo de 4, mientras cruza los brazos y pone mala cara-)

(8) *M’enfado amb tu?* (mira a l’Amie) (“¿Me enfado contigo?” –Mira a Amie-)

(9) *I amb tu?* (mira i assenyala la Mamasa) (“¿Y contigo?” –Mira y señala a Mamasa-)

(10) *I amb tu?* (mira en Musa) (“¿Y contigo?” –Mira a Musa-)

(11) *I amb tu?* (mira la Fatima, s’acosta a ella que està dreta i l’asseu al terra) *Aquí asseguda!* (“¿Y contigo?” –Mira a Fatima, se acerca a ella que está de pie y hace que se siente en el suelo “¡Aquí sentada!”)

(12) (dirigint-se a tota la classe) *A veure qui és gran i maco i sap seure bé?* (es refereix a que creuin les cames, els braços i l’escoltin en silenci) (-Se dirige a la clase- “¿A ver quién es mayor y guapo y sabe sentarse bien?” –Se refiere a que crucen las piernas, los brazos y la escuchen en silencio-)

En la siguiente observación, la maestra y una niña se encuentran delante del resto de la clase. Amie, la alumna, está al lado de la tutora, ésta la agarra por el brazo, mientras habla se dirige a la clase, pero también la mira a ella. En estos instantes, Amie pasa a ser la protagonista de la actividad, por lo tanto, sabe que la tutora le pedirá su participación activa. La niña mira al resto de los compañeros, pero, a la vez, presta atención a la maestra en todo lo que hace y dice.

(13) M: *Què hi és l’Amie?* (es dirigeix a tota la classe) (“¿Está Amie?” –Se dirige a toda la clase-)

(14) Nens (Niños): *Siiiiii ...*

(15) M: *Bon dia Amie* (amb intenció de que digui “bon dia” a la resta de companys) (“Buenos días, Amie” –Con la intención de que diga “buenos días” al resto de compañeros)

(16) Am: *Bon dia Amie* (ho diu mirant al terra, sense adreçar-se a ningú) (“Buenos días Amie” –Lo dice mirando al suelo, sin dirigirse a nadie-)



En este caso, se observa como la niña no ha entendido que la respuesta implica dirigirse a un interlocutor, ya sea a la maestra o a los compañeros de aula. La maestra la invita a decir “bon dia” (“buenos días”) y la nombra para que sepa que se dirige a ella. La niña sabe que es su turno, que debe realizar algo, pero al no entender que debe hacer exactamente, repite las mismas palabras de la maestra.

Una vez que los alumnos saben responder a la petición de decir “bon dia” (“buenos días”) al resto de compañeros o a la maestra, ésta cambia la estructura de la tarea y empieza a introducir nuevos elementos. Se presenta al rincón con las fotografías de todo el alumnado y con 2 cartulinas, una representa “casa” y la otra “l’escola” (“la escuela”). Se trata de, mientras pasan lista, hacer intervenir a todos los pequeños para que la rutina sea cada vez, y de manera intencionada, más dialógica. Los niños colocan su fotografía en la cartulina donde se encuentra escrito “escola” (“escuela”), pero cuando un compañero se encuentra ausente, el niño que ha salido anteriormente, que aún permanece de pie, al lado de la maestra, es el encargado de añadir la fotografía en la cartulina “casa” que representa que el pequeño se ha quedado en su casa. La tutora elige, al azar, todas las fotografías, pero asegura la participación individual de todos ellos.

(Más adelante se realizará esta actividad sustituyendo la fotografía por el nombre de los niños)

(17) M: *Qui és aquesta?* (enseña la fotografía a tots els alumnes) (“¿Quién es ésta?” Muestra la fotografía a todo el alumnado)

(18) Nens (Niños): (els nens s’ho miren i algú diu) *Montse* (-Los niños se lo miran y alguien dice- “*Montse*”)

(19) M: *És la Montse. Que l’hem vista avui a la Montse? Si, estava a la fila ...* (“Es Montse. ¿La hemos visto hoy a Montse? Si, estaba en la fila...”)

(20) Nens (Niños): (alguns nens fan si amb el cap) (“Algunos niños afirman con la cabeza”)

(21) M: *Diguem-li tots bon dia Montse, ben fort que està a l’altre classe!* (“¡Digámosle todos buenos días Montse, bien fuerte que está en la otra clase!”)

(22) Nens (Niños): *Bon dia!* (criant) (“¡Buenos días!” –Gritando-)

Los niños responden con palabras sencillas a las peticiones de la maestra, por ejemplo, con monosílabos o con conductas no verbales, moviendo la cabeza, las manos o todo el cuerpo. También suelen repetir e imitar a la maestra. Es interesante destacar que, en un principio, aunque la maestra organice la actividad de modo que introduzca espacios para que todos participen, la ausencia de competencia en la lengua que la vehicula, hace que la estructura de ésta sea monopolizada por sus propias producciones verbales.

En la siguiente observación podremos ver a la maestra en otra secuencia que pertenece a la misma rutina.

(23) M: *Qui és aquest?* (enseña la foto d’en Musa que està dret al seu costat) (“¿Quién es éste?” –Enseña la foto de Musa que está de pie a su lado-)

(24) Mu: *Jo* (“Yo”)

(25) M: *Molt bé, i com et dius tu?* (“Muy bien, ¿y cómo te llamas tú?”)

(26) Mu: *Bon dia* (“Buenos días”)

(27) M: (La maestra posa cara de que aquella no és una bona resposta i torna a preguntar) *Com et dius tu?* (-La maestra pone cara de que aquella no es una buena respuesta y vuelve a preguntar- “¿Cómo te llamas, tú?”)

(28) Mu: *Musa* (“Musa”)

(29) M: *Bon dia, Musa!* (emfatitzant perquè tots li diguin “bon dia”) (“¡Buenos días, Musa!” –Enfatizando para que todos le den los “buenos días”-)

(30) Alguns nens (Algunos niños): *Bon dia!* (“¡Buenos días!”)

(31) Mu: *Bon dia* (“Buenos días”)



El niño sabe que siempre debe decir “bon dia” (“buenos días”) cuando la maestra se dirige a alguien, por lo tanto, después de realizarle la pregunta, automáticamente responde “bon dia” (“buenos días”), es decir, dice lo que piensa que se espera que responda. Cuando Musa observa el cambio de expresión facial de la tutora, seguida de la misma pregunta, entiende que alguna cosa no va bien, es entonces cuando responde de manera adecuada. La maestra, que mantiene el contacto visual, gesticula de manera exagerada y aumenta el tono de voz para que todos participen.

La tutora introduce un nuevo elemento, como ya trabajaron las líneas horizontales en otra sesión, a través de una historia, ahora les hace enganchar las fotografías de forma horizontal y de izquierda a derecha, en las cartulinas que corresponden a “casa” o “escola” (“escuela”) que hemos descrito anteriormente. Cada cartulina está compuesta por cuatro líneas horizontales hechas con velcro; se trata de que los niños y niñas coloquen sus fotografías, una detrás de la otra, siguiendo siempre la misma línea. Las fotografías tienen, en la parte trasera, un pedacito de velcro para que se puedan enganchar de manera adecuada.

(32)M: *Qui és aquest?* (ho repeteix 3 vegades mentre ensenya la fotografia a en Fodiye i també a la resta de la classe) (“¿Quién es éste?”-Lo repite 3 veces mientras enseña la foto a Fodiye y al resto de la clase-)

(33) Fo: *(assenyala amb el dit a l'Amie)* (“Señala a Amie con el dedo”)

(34) M: *Però, com es diu?* (mira al nen i a la resta de la classe) (“Pero, ¿cómo se llama?” –Mira al niño y a la clase-)

(35) Nens (Niños): *Amie, Amie!* (diu el nom del nen) (“¡Amie, Amie!” –Gritan el nombre-)

(36) F: *Amie!*

(37) M: *Diga-li bon dia a l'Amie* (dirigint-se a en Fodiye) (“Dile buenos a Amie” –Se dirige a Fodiye-)

(38) Fo: *Bon dia* (“Buenos días”)

(39) A: *Bon dia* (“Buenos días”)

(40) M: *Té, posa'l aquí* (assenyalant la cartolina) *Avui seguirem la línia, com en el camí del cargol cap a l'enciam ...* (“Ten, ponlo aquí” –Señala la cartulina– “Hoy seguiremos la línea, como el camino de caracol hacia la lechuga ...”)

En la observación anterior, cuando la maestra le pregunta qué compañero es el de la fotografía, el niño señala correctamente. Sabe quién es, pero no dice el nombre. Al alumnado le cuesta empezar a interactuar a través del habla. Como hemos señalado anteriormente, hay ausencia de competencia oral en la lengua de la escuela y, probablemente, también intervienen otros factores como la vergüenza a hablar delante de los compañeros. La maestra, que sabe que puede esperar más de Fodiye, le invita a responder de forma verbal, pero los compañeros se avanzan en responder y él repite lo que dicen éstos.

En esta observación es interesante destacar dos cosas. En primer lugar, podemos ver como, en el mismo contexto de la rutina que los niños reconocen, se dan situaciones que, desde un punto de vista pragmático son correctas en el seno de una conversación espontánea. La tutora (desde la asimetría) no tiene suficiente con ello, como sabe que el alumno puede realizar una producción más compleja, le pide que lo haga. En segundo lugar, cuenta con un recurso adicional muy importante: el resto de alumnado. De esta forma, juntos, son capaces de resolver la situación que Fodiye no puede solucionar solo. Así pues, los niños también se tienen como referentes a ellos mismos, no sólo lo es la tutora. Más adelante esta dinámica se ve reflejada cuando, entre los alumnos, se corrigen y hacen intervenciones durante las diversas tareas que realizan, así se permite organizar la actividad con la introducción de nuevos recursos. A pesar de las dificultades que hemos observado en la secuencia interactiva anterior, poco a poco, el alumnado es cada vez más capaz de producir estructuras gramaticales más complejas. La tutora los refuerza positivamente cada vez que participan, animándoles.



Cuando se trabaja desde una perspectiva constructivista, el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura suele iniciarse a partir de los nombres de los mismos alumnos. Como veíamos en el ejemplo de las cartulinas. A través de este proceso surgen las claves del reconocimiento de la arbitrariedad del signo. Así pues, a partir de este aprendizaje, el alumnado observa la falta de correspondencia existente entre el sonido y la grafía (por ejemplo, la “e” final de Angie no se pronuncia). De esta manera, la maestra utiliza como modelo de referencia el nombre real del alumno en cuestión y todas las acciones giran en torno al reconocimiento de las grafías implicadas. Es interesante destacar que la lengua escrita es trabajada en el aula en relación al uso social de ésta que hacemos los adultos. Los nombres de los niños del aula están repletos de ejemplos sobre la arbitrariedad del signo (como hemos visto, “Angi” por Angie, pero también “Newma” por Numasetu, “Sule” por Sulemani, “Hoummou” por Bahoummou, etc.). La maestra, lejos de simplificar los problemas que tienen que resolver, los aprovecha todos para trabajar juntos a partir de los referentes reales y establecer de esta forma similitudes y diferencias entre éstos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo hemos observado que la tutora se esfuerza en tres aspectos diferenciados. En primer lugar, en conseguir intersubjetividad con los niños en relación a lo que se hace y dice en el aula. En segundo lugar, en utilizar un lenguaje adaptado y accesible a todo el alumnado del aula, independientemente de su conocimiento de la lengua vehicular de la escuela. En tercer lugar, en encontrar equilibrios entre su actividad y las actividades conjuntas de los niños para aprovechar las interacciones individuales y las que se producen entre el alumnado como fuente de progreso lingüístico individual.

El uso, por parte de la tutora, de *formatos*, como forma de organizar la atención y la acción conjunta, le permite mantener un “telón de fondo” permanente en donde todos saben qué deben hacer y/o decir. A la vez, le sirven para poder modificar su discurso en un “tour de force” que, de acuerdo con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979), impulsa a los pequeños en relación al desarrollo lingüístico más allá de los usos inicialmente consensuados, al mismo tiempo se crean nuevas situaciones de atención y acción conjunta, *nuevos formatos*, que les permiten utilizar colectivamente aquello que han aprendido desde la relación individual.

Los formatos iniciales son enormemente sencillos y sus reglas escasas. De forma general, los formatos adoptan formas de *rutinas* que se producen siempre exactamente igual, sin que haya modificaciones ni en los segmentos de conducta que los componen, ni en el habla de la maestra. Esta estrategia la utilizan las madres con sus bebés al comienzo de la vida. Vila (1983) muestra que, durante el primer año de vida, en distintas rutinas relacionadas con el cuidado de la criatura (aseo, comida, etc.) se producen los mismos segmentos de conducta y, además, el 80% de las cosas que las madres dicen a sus bebés son siempre iguales y se producen en relación al mismo segmento de conducta. Esta estrategia posibilita la entrada del lenguaje. Se produce, desde la repetición, una especie de pegamento entre la palabra y el segmento de conducta, de manera que la situación interactiva descrita, “ahora me toca a mí, ahora te toca a ti”, permite a la criatura saber que debe decir para conseguir que la interacción progrese en cuanto aparece un segmento de conducta determinado. Los primeros “bons dies” (“buenos días”) de los pequeños que hemos observado no son una forma de saludar a la maestra por la mañana, sino, simplemente, su toma de turno en una situación interactiva en la que la tutora y ellos comparten *intersubjetivamente* lo que deben hacer y decir.

En definitiva, la intersubjetividad que se requiere para poder participar conjuntamente con los otros haciendo cosas juntos no es una entelequia fuera del abasto de las criaturas que cuando llegan a la escuela tienen lenguas distintas y desconocen la lengua escolar. En nuestro trabajo hemos constatado, desde la observación, que independientemente del número de alumnos en el aula o de



su diversidad respecto al conocimiento de la lengua escolar, existen estrategias, por parte del adulto, que permiten al pequeño avanzar colectivamente en la apropiación del instrumento que, por excelencia, regula su vida social.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York : Norton.
- 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* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/MEC.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Gumperz, J. (1999). On interactional sociolinguistic method. En S. Sarangi y C. Roberts (Eds.), *Talk, work and institutional order* (pp. 453-472). Berlín: Mouton Gruyter.
- Hymes, D.H. (1974). *Foundations of Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lemke, L. (1997). *Psicología educativa*. Buenos Aires: Mc. Graw Hill.
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Ontario: Multilingual Matters.
- Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: la Pléyade.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje*, 21, 4-22.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006*. Documento no publicado. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2007b). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatoria de Catalunya. Curs 2005-2006*.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua. Escola i immigració: Un debat obert*. Barcelona: Graó.

NOTAS

- 1 Nota: Al mencionar: alumnos, niños, pequeños, aprendices, profesores, observadores y/o especialistas, etc., nos referiremos, en todo momento, a los alumnos y a las alumnas, a los niños y a las niñas, a las pequeñas y a los pequeños, a las/los aprendices, a las profesoras y a los profesores, a la observadora y al observador y a las/los especialistas, etc.
- 2 En las transcripciones la "M" representa la intervención de la maestra, las otras iniciales se refieren a los nombres de los distintos alumnos que también participan. Por ejemplo: "Ya" se refiere a Yassine, "Am" a Amie, "Mu" a Musa, "Fo" a Fodiye, etc.