



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERDEPENDENCIA LINGÜÍSTICA EN UN AULA DE PRIMARIA.

Alumna: María Ibáñez Rodríguez

Tutora de TFG: Gloria Torralba Miralles

**Àrea de Coneixement: Didàctica de la llengua i la
literatura**

Curs acadèmic: 2020/2021

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA	4
3. OBJETIVOS	5
4. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
4.1 CONTEXTO ACTUAL	6
4.2 ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	6
4.3 TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA	7
4.4 SITUACIÓN ACTUAL DE LAS ESCUELAS VALENCIANAS	9
5. METODOLOGÍA	11
5.1 CONTEXTO ESCOLAR.....	11
5.2 AULA.....	11
5.3 PARTICIPANTES	12
5.4 PROCEDIMIENTO	14
5.5 HERRAMIENTAS	15
5.6 ASPECTOS A OBSERVAR.....	16
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS	17
6.1 BICS.....	17
6.2 CALP	18
7. CONCLUSIONES	23
8. BIBLIOGRAFÍA/WEB GRAFÍA	26
9. ANEXOS	27

1. RESUMEN

Desde principios del siglo XX hasta la actualidad, y cada día más, la enseñanza de las lenguas y todo lo relacionado con ellas está adquiriendo una gran relevancia en el mundo de la educación. En las escuelas de la Comunidad Valenciana se está trabajando para que los alumnos alcancen el objetivo de ser plurilingües, es decir, que tengan unos conocimientos mínimos sobre varias lenguas con el fin de poder comunicarse en dichos idiomas. También son muchos los autores y teorías que nos exponen diferentes metodologías y procesos de adquisición de lenguas extranjeras por parte del alumnado.

Una de estas teorías es la de interdependencia lingüística (1979) cuyo autor, Cummins, nos hace ver que las lenguas no son compartimentos estancos en el cerebro, sino que, cuantos más conocimientos se tengan en una o varias lenguas, más herramientas tendrá el alumno, y por tanto mayor facilidad, para aprender nuevos idiomas.

En esta investigación, llevada a cabo en segundo de primaria en una escuela de una localidad de la provincia de Castelló, se pretende conocer si dicha transferencia lingüística es posible o no y qué factores pueden influir en su consecución. Para ello se estudiará a dos alumnos de diferentes características lingüísticas a través de diversas situaciones tanto de ámbito social como escolar, de varios de sus trabajos escritos y de distintas entrevistas.

Una vez revisada toda la información y extraídos los resultados, se determinará si se han alcanzado o no los objetivos iniciales propuestos en esta investigación.

Palabras clave: plurilingüismo, interdependencia, Cummins, Comunidad Valenciana, primaria.

2. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA

La elección del tema del presente TFG, viene ocasionado por motivos tanto de índole personal como profesional, aunque realmente ambos van unidos.

A nivel personal, creo firmemente en el hecho de que todo ser humano tiene derecho a recibir una educación, pero no una cualquiera, sino, una de calidad. Por ello, considero que, todo maestro debe trabajar de la mejor manera posible para alcanzar este objetivo con sus alumnos.

Como persona que no ha nacido en la Comunidad Valenciana y que por tanto ha vivido en primera persona lo que es aprender un nuevo idioma y además saber comunicarse en al menos tres lenguas, siempre me he preguntado cuál podría ser la mejor metodología para impartir lenguas y que un alumno pueda llegar a ser plurilingüe, siendo dicha característica, uno de los objetivos principales por los que aboga el actual currículo de enseñanza de primaria.

A estas ganas de saber más sobre lingüística se le suma el ser consciente de que la sociedad de hoy en día está en constante cambio, en evolución, en una continua mezcla de culturas, etnias, religiones...hechos que se reflejan en el alumnado que asiste hoy en día a la escuela, con estudiantes de diferentes nacionalidades y por tanto con otras costumbres e idiomas a los que estamos habituados.

Así que, como futura maestra, debo de ser reflexiva sobre la realidad de las escuelas y con las actuales leyes del sistema educativo, en especial las de la Comunidad Valenciana. Por ello creo que es de vital importancia tener el mayor conocimiento posible en todos los temas relacionados con la instrucción de las diferentes lenguas, pues somos nosotros los que vamos a enseñar uno de los aspectos más básicos e importantes para el ser humano, la comunicación, y es por ello que cuanto más sepamos sobre esta cuestión, cuantos más recursos tengamos, mejor podremos atender a nuestro alumnado y mayor calidad tendrá su enseñanza.

Pero mis dudas se ampliaron cuando, realizando las prácticas, observé los diferentes niveles que puede haber dentro un mismo aula, especialmente entre el alumnado inmigrante, en lo que al conocimiento del castellano y valenciano se refiere, a pesar de ser la misma maestra y por tanto la misma metodología. Y es entonces, cuando empecé a plantearme qué estrategias puede utilizar un estudiante cuando está aprendiendo una lengua diferente a la suya materna, a leer sobre ello y a poner en marcha el presente TFG.

3. OBJETIVOS

A partir de las situaciones observadas y vivenciadas en el periodo de prácticas y tras realizar varias lecturas sobre las posibles estrategias de aprendizaje de una nueva lengua, por parte de los estudiantes, me llamó especialmente la atención la teoría de la interdependencia, pues a pesar de ser muy citada, hasta el momento la desconocía.

Es aquí cuando comienza un periodo de formulación de preguntas como, por ejemplo: ¿Qué estrategias utilizan los alumnos en su día a día para evolucionar en su aprendizaje?, ¿Hay diferencias en el ritmo de aprendizaje dependiendo de cada alumno?, si es así, ¿De qué dependen?, ¿Puede servir una misma estrategia para todos los alumnos de características similares?, ¿Hay aspectos, externos a la escuela, que también pueden influir en dicho aprendizaje? Con ayuda de la investigación del presente TFG se pretende reflexionar sobre estas cuestiones, para así alcanzar una serie de objetivos marcados.

Van a transcurrir 5 meses de prácticas en un aula, de los cuales 4 serán empleados para el presente trabajo, con alumnado de diferentes nacionalidades, muchos de los cuales tienen una lengua materna diferente a las dos oficiales de la Comunidad Valenciana, y confiamos poder observar una evolución a lo largo de este periodo en lo que a la adquisición de nuevas lenguas se refiere. Como objetivo general se plantea investigar si tiene lugar la interdependencia lingüística, y en qué grado, en dos estudiantes de segundo de primaria.

Para conseguir este objetivo general, se llevarán a cabo otros específicos como son:

- Observar la evolución de los sujetos de la investigación en valenciano y castellano, tanto a nivel académico como a nivel social, pues son los ámbitos básicos de comunicación de un niño o niña.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de una lengua –desde la expresión oral y escrita– a partir de observaciones en el aula, revisión de trabajos académicos y reflexiones de la maestra.
- Tener en cuenta varios aspectos que pueden ser relevantes a la hora de producirse o no dicha transferencia lingüística como el entorno familiar y la actitud y forma de ser que tienen ambos en el aula y hacia sus aprendizajes.

4. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1 CONTEXTO ACTUAL

Hoy en día, podría decirse que uno de los conceptos que definen el mundo que nos rodea a todos nosotros es la palabra diversidad. Cada día son más, y va en aumento, el número de personas, religiones, culturas, razas... que conocemos o que simplemente forman parte de nuestro entorno y con las que debemos convivir.

Desde la antigüedad el ser humano siempre ha estado en constante movimiento, ya sea entre ciudades, países o continentes. Los motivos de estos desplazamientos han sido muy diversos, dependiendo de la etapa histórica que les haya tocado vivir a cada una de esas personas, pero por lo general han sido ocasionados por búsqueda de trabajo, motivos familiares, estudios u otros nada agradables como escapar de conflictos, persecuciones, terrorismo, abuso de los derechos humanos...

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en su último informe sobre las migraciones en el mundo en 2020 en colaboración con el portal de datos mundiales sobre la migración, "en 2019 el número de migrantes alcanzó casi los 272 millones en todo el mundo frente a los 258 millones de 2017. Los migrantes internacionales constituían el 3,5% de la población mundial en 2019, en comparación con el 2,8% en 2000 y el 2,3% en 1980". Datos que confirman que cada día son más las personas que viven fuera de su lugar habitual de residencia.

Asimismo, la OIM estima que, actualmente, del total de personas migrantes, 38 millones de ellos, son niños, dato muy relevante pues nos es de vital importancia para comprender mejor el porqué, actualmente, en las aulas de los centros escolares, a nivel mundial, encontramos una gran diversidad de alumnado y sus correspondientes culturas.

Es aquí, en el interior de las escuelas, donde los y las docentes juegan un importante papel para conseguir que la sociedad vea todos estos cambios como algo positivo, una ventana al mundo de la cual podemos aprender y descubrir nuevas cosas.

Por todo ello pensamos que no hay mejor forma de aprender y enseñar que a través de una de las herramientas más básicas y necesarias en la evolución del ser humano, la comunicación, en concreto, el lenguaje.

4.2 ENSEÑANZA DE LENGUAS

Son muchos los autores, tanto a nivel nacional como internacional, que han realizado estudios, o expuesto teorías, a lo largo de la historia, sobre las diferentes metodologías para la enseñanza de lenguas. Pero tal vez sea especialmente a partir del siglo XX hasta hoy en día, cuando, como dice Martín Sánchez (2009: 2) "verdaderamente se produce una revolución metodológica", cuando hemos visto un aumento de estas, pues ha sido cuando más movimientos de migrantes se han

llevado a cabo y cuando más consideración se le ha ido dando a una educación de calidad para el alumnado.

En el sector educativo, se han ido percatando de la cambiante sociedad, lo que ha conllevado replantearse la enseñanza en general, y en concreto la de las diferentes lenguas que se imparten en las escuelas. Un ejemplo de este cambio podemos encontrarlo en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en donde se hace referencia no sólo a la permuta del sistema educativo de España sino también de la Unión Europea: “Así lo han reconocido todos los gobiernos de la Unión Europea, que a lo largo de los últimos años han programado diversas actuaciones comunitarias en materia de educación con el objetivo último de hacer posible que cada ciudadano posea un conocimiento práctico de al menos dos idiomas además de su lengua materna, y así lo ha reflejado también la normativa española, la cual, en consonancia con esto, otorga a la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras un lugar destacado entre los fines a cuya consecución está orientado nuestro actual sistema educativo”.

4.3 TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

Dentro de las diferentes metodologías relacionadas con la enseñanza de lenguas, también debemos fijarnos en los diferentes recursos, estrategias, procesos... a los que recurre el alumnado para el aprendizaje de estas, especialmente de las lenguas extranjeras, diferentes a su lengua materna, siendo uno de ellos la transferencia.

El Instituto Cervantes, en su Diccionario de términos clave de ELE, define la palabra transferencia como “el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. [...] Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación”.

Si bien el fenómeno de la transferencia es objeto de un vivo interés ya desde finales del siglo XIX, cuando más se comienza a emplear en lingüística es a mediados del siglo XX, debido a las considerables repercusiones que las teorías conductistas tienen en la didáctica de la lengua extranjera, siendo una de las más importantes el método audio lingual derivado de la idea que tienen algunos conductistas como Skinner, Fries o Lado sobre el aprendizaje.

Jim Cummins (1979, 1989, 2001) ofrece algunos de los más grandes y reconocidos estudios a finales del siglo XX para conocer en qué consiste la transferencia lingüística, centrándose sobre todo en alumnos canadienses cuya lengua materna es diferente de la inglesa.

De sus investigaciones, Cummins deduce que las lenguas que cada persona conoce (L1, L2...), no están en compartimentos separados en su cerebro, sino que son interdependientes y unas influyen en las otras. Dichas deducciones fueron recogidas bajo la “hipótesis de interdependencia lingüística”. A partir de esta idea, Cummins explica que los conocimientos y las habilidades de los usuarios de una lengua se interrelacionan, ya sea al comparar elementos específicos como el vocabulario o la pronunciación o al transferir habilidades o conceptos lingüísticos.

Si profundizamos un poco más en el tema, Cummins (1989) hace referencia a dos niveles: la noción de la habilidad comunicativa interpersonal básica (BICS) y la de la competencia cognitivo-académica de la lengua (CALP). Un breve pero claro resumen y ejemplo de en qué consiste cada una de estas habilidades podría ser el siguiente:

“Las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS) se refieren a las habilidades lingüísticas necesarias en las interacciones cotidianas y sociales cara a cara. Por ejemplo, el lenguaje utilizado en el patio de recreo, por teléfono o para interactuar socialmente con otras personas es parte de BICS. [...]El Dominio del Lenguaje Académico Cognitivo (CALP) se centra en el dominio del lenguaje académico o el lenguaje utilizado en el aula en las diversas áreas de contenido. El lenguaje académico se caracteriza por ser abstracto, reducido en contexto y especializado. Además de adquirir el idioma, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades como comparar, clasificar, sintetizar, evaluar e inferir al desarrollar competencia académica.”. (Cummins. 2008)

Ahora bien, no sólo debemos tener en cuenta estos dos niveles a la hora de observar la transferencia lingüística en los alumnos, también hay que ser conscientes de que hay varios aspectos que influyen para que esta tenga lugar y lo haga de forma positiva.

El tiempo que se dedica a esta nueva lengua, el entorno del alumnado y sus antecedentes también son importantes. Thomas y Collier (1997), tras un exhaustivo estudio durante 14 años a estudiantes de minorías lingüísticas en cinco grandes distritos escolares en áreas geográficamente dispersas de los EE. UU, dedican todo un capítulo de su investigación a hacer ver la importancia de los aspectos citados anteriormente y llegan a determinar que los niños sin instrucción previa o sin apoyo en el desarrollo de la lengua nativa pueden tardar al menos siete años en desarrollar CALP.

Es por todo ello por lo que Cummins cree que es importante que haya una motivación adecuada tanto desde la escuela como desde casa y aboga por un bilingüismo aditivo, en el que la literacidad se desarrolle no solo en lo que se refiere a las lenguas curriculares, sino también las familiares. De esta manera, el constante contacto tanto a nivel social como escolar entre ambas lenguas posibilitará la transferencia de conocimientos y el consiguiente éxito en el aprendizaje de la L2 y el asentamiento de la L1.

4.4 SITUACIÓN ACTUAL DE LAS ESCUELAS VALENCIANAS

Es cierto que, aunque algo más tarde que en otros países, motivado entre otras cosas por el significativo aumento de inmigrantes a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, en España también se empieza a ser consciente de cómo está cambiando la sociedad y por tanto el alumnado que asiste a las escuelas, aumentando el porcentaje de alumnos extranjeros en las aulas. Vicent Pascual (2011) describe así la situación:

“Como todos podemos comprobar día a día, nuestro entorno sociolingüístico está cambiando sustancialmente. En efecto, la globalización económica y la internacionalización del trabajo, el desarrollo tecnológico creciente y la planetización de las comunicaciones han provocado, como primeras consecuencias visibles con repercusiones en el ámbito educativo, una presión social creciente porque los alumnos y las alumnas empiezan a estudiar el inglés cada vez más pronto, y la necesidad de escolarizar una cantidad cada vez más elevada de alumnado recién llegado, hijos e hijas de inmigrantes, obligados a abandonar sus lugares de origen en busca de mejores condiciones de vida”. (p. 8-9)

Este cambio social, junto con el conocimiento de estudios realizados anteriormente en el extranjero, hace que cada vez se tenga más en consideración realizar un cambio en la educación, especialmente en la didáctica de las lenguas, abordar la enseñanza de otras lenguas de formas diferentes y que se trabaje cada vez más hacia una educación plurilingüe. Ejemplo de ello es la Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat Valenciana, por la cual se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, en la que podemos encontrar i) varios motivos por los que la educación toma este rumbo: “En el año 2012 se presentaron los resultados de la encuesta europea de competencia lingüística, una iniciativa a gran escala, elaborada por la Comisión Europea [...] los resultados obtenidos demuestran que en España hay que mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras del alumnado”; ii) cuál es el objeto de su aplicación: “regular la enseñanza y el uso vehicular de las lenguas curriculares, asegurar el dominio de las competencias plurilingües e interculturales del alumnado valenciano y promover la presencia en el itinerario educativo de lenguas no curriculares existentes en los centros educativos”, iii) los objetivos que se pretenden alcanzar con su implantación: “El interés y la curiosidad por las lenguas, el conocimiento sobre cómo son y cómo funcionan y los procedimientos para la construcción de estos conocimientos a partir de la observación, manipulación y comparación de las diferentes lenguas presentes en el aula, y desde una perspectiva crítica sobre cómo se usan”, iv) y los beneficios que puede aportar a los alumnos el poder conocer y aprender diversas lenguas: “Es necesario que la presencia de las lenguas en la educación esté garantizada en todas las etapas educativas y en todas las enseñanzas con una proporción razonable que asegure la competencia al alumnado en las dos lenguas oficiales y el inglés como lengua extranjera preferentemente. El conocimiento de

lenguas genera más oportunidades, abre puertas de futuro, mejora la empleabilidad y enriquece a la ciudadanía con un mayor número de competencias profesionales”.

Y es que todos estos cambios que se llevan a cabo en relación al plurilingüismo se realizan con el fin de que el alumnado, al acabar sus estudios, sea capaz de comunicarse en otras lenguas que no sea la suya materna, además de ser consciente de la diversidad lingüística que existe en su entorno.

Como pasara en el resto de países, son varios los estudios que se han realizado sobre la efectividad de las diferentes metodologías a la hora de enseñar y sobre las estrategias de aprendizaje del diverso alumnado, pero todos ellos tienen algo en común y es que, como bien dice Vicent Pascual (2011), el que los alumnos se conviertan en bilingües es beneficioso para ellos ya que adquieren mayor flexibilidad mental, mejoran su pensamiento abstracto y tienen más capacidad para analizar las formas y estructuras de una lengua.

En nuestro país, en concreto en la Comunidad Valenciana, que es donde ahora mismo está situada esta investigación y donde no sólo se imparten dos lenguas, sino mínimo tres –siendo el valenciano la lengua vehicular en un cierto porcentaje de escuelas, y por tanto coexisten dos lenguas oficiales que el alumnado deberá de conocer–; también es aplicable que, dentro de este marco del plurilingüismo, pueda tener lugar la interdependencia lingüística.

“Cuando el aprendizaje tiene lugar en el contexto formal de la escuela, la investigación internacional concluye que los aprendices de mayor edad, especialmente en un contexto de bilingüismo inicial, aprenden más deprisa y de manera más eficiente. Seguramente porque disponen de un banco de datos lingüístico más amplio (la L1 y la L2) para construir la nueva lengua, poseen un mayor desarrollo cognitivo proporcionado por la edad, aprenden la lengua a partir de la memoria explícita, y aprovechan las estrategias de aprendizaje lingüístico adquiridas en la adquisición de la L1 y la L2. Estos factores fundamentan la hipótesis multilingüe, que afirma que los alumnos bilingües tienen una facilidad más grande para adquirir una tercera lengua que los alumnos monolingües.”. (Vicente Pascual, 2016, p. 15)

Y es por este motivo entre otros, por el que todos los alumnos escolarizados en esta comunidad deberán tener una competencia lingüística en valenciano, castellano y al menos otra lengua extranjera siendo esta última habitualmente el inglés, pues se considera que cuantas más lenguas conozca el alumnado, más facilidad y estrategias tendrá para conocer, entender y comunicarse en otras lenguas.

5. METODOLOGÍA

5.1 CONTEXTO ESCOLAR

El colegio en el que desarrollamos nuestra investigación se encuentra situado en un pueblo de la provincia de Castelló.

Es un centro urbano, público y depende de la Conselleria de Educación. En él se imparten clases en los niveles educativos de Infantil y de Primaria. En lo que respecta a la educación de lenguas, el programa que se lleva a cabo es el PEV (Programa de Enseñanza en Valenciano).

Los cambios que se han ido produciendo en la localidad, como el aumento de vivienda en los alrededores del pueblo, su establecimiento como destino turístico en verano, aumento y cambio del tipo de trabajos... han hecho que la población también se haya incrementado y que sus habitantes pertenezcan a 54 nacionalidades diferentes, destacando la de distintos países del este europeo y la marroquí.

Esta diversidad de población ha dado lugar a que la escuela empezara a acoger alumnos de otros lugares de España y sobre todo de otros países, especialmente del este de Europa, del norte de África y sudamericanos. Estos alumnos se incorporan a las aulas con serias dificultades marcadas sobre todo por el desconocimiento de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, además de importantes carencias educativas, pues muchos no habían sido escolarizados en su país de procedencia o habían tenido una escolarización irregular. En la actualidad, el 40,60% del alumnado es de origen extranjero. Es por ello que en el centro podemos encontrar tres tipos de familias diferentes:

- Familias autóctonas del pueblo (una minoría).
- Familias de inmigrantes que viven en el pueblo hace tiempo.
- Familias de inmigrantes con permanencia irregular.

5.2 AULA

El aula, 2ºA, donde se lleva a cabo la investigación de este TFG, es un fiel reflejo de las características del alumnado del centro, pues está compuesta por un total de 17 alumnos, de los cuales 6 son niñas y los 11 restantes son niños, todos de diversas nacionalidades.

Nos encontramos con 4 alumnos nacidos en la provincia de Castelló, 5 alumnos provenientes de otras ciudades españolas, 1 rumano, 1 ucraniano, 1 ruso, 1 kazajo, 1 dominicano y 2 marroquíes, siendo además uno de ellos autista, aunque en grado 1. Asimismo, muchas de las familias extranjeras, en su casa hablan la lengua de su país de origen y en ocasiones es algo difícil comunicarse con ellos pues tienen nociones muy básicas de castellano.

Esto hace que nos encontremos con un aula multicultural y que además podamos encontrar dos niveles bastante diferenciados en cuanto al ritmo de aprendizaje.

La maestra imparte las clases de matemáticas, ciencias naturales y sociales, valenciano, lengua castellana, valores y arte, siendo los especialistas de música, inglés y educación física los que imparten sus propias asignaturas. Con respecto a la tutora del aula cabe destacar que es muy joven y tan sólo lleva 4 años como docente, dos de ellos en este centro, y que tanto ella como los alumnos el año pasado sufrieron el largo parón escolar debido a la situación excepcional de pandemia, lo cual ha agudizado aún más la diferencia de ritmos de aprendizaje de los alumnos, pues durante este periodo, cada uno hizo en su casa lo que estuvo a su alcance, dependiendo de sus circunstancias personales.

Con respecto a las materias relacionadas con la lengua, se imparten a través de las diferentes tipologías textuales y la maestra siempre está generando material atractivo y cercano a los alumnos con la idea de que sea lo más motivador y contextualizado posible y así intentar generar interés y ganas de participar por parte de las niñas y niños.

5.3 PARTICIPANTES

A la hora de elegir a los dos participantes principales objetos de estudio de este trabajo, primero se estuvo observando a cada uno de los alumnos, conociéndolos un poco a nivel personal, viendo cómo trabajan, cómo se implican en tareas escolares, obteniendo información a través de charlas con ellos (v. anexo 1) y también con la maestra (v. anexo 2), la cual nos informó de su evolución académica hasta el momento y de su situación familiar. Finalmente, se escogieron dos niños con, en lo que a mi parecer se refiere, dos situaciones bastante diferenciadas a pesar de tener los dos una nacionalidad extranjera.

Por un lado, encontramos el alumno A, un niño recién llegado este curso escolar de República Dominicana, con lo cual es monolingüe en castellano, pues hasta llegar a España nunca antes había tenido una mínima noción de valenciano.

Este alumno estaba escolarizado en su país, por ello empezó el curso con conocimientos de lectura y escritura ya bastante avanzados y aunque no se le ha evaluado durante los dos primeros trimestres en la asignatura de valenciano, él igualmente la ha trabajado y se ha examinado como el resto de compañeros.

En relación a su familia, es hijo único y además está muy unido especialmente a su madre, la cual está muy pendiente de él en todos los sentidos, con lo que siempre se preocupa por su evolución académica, trabaja con él en casa siempre que es necesario, se interesa por todas las tareas que la maestra pueda mandar para ayudarle a realizarlas e incluso cuando ha tenido que viajar por

motivos personales a su país, ha estado siguiendo todas las clases para que no se quedara atrás respecto a sus compañeros.

Es un niño con unas bases académicas muy buenas, pues en lo que a lengua se refiere, tiene un amplio vocabulario y lo utiliza para expresarse de forma totalmente adecuada, realiza el trazo de las letras correctamente y en cuanto a ortografía (en lo que a un alumno de segundo se refiere) es muy correcta, apenas comete faltas. Respecto a la lectura también se puede decir lo mismo, aparte de que le gusta leer, no tiene problemas de lectura con diferentes tipos de letras, reconoce todas las letras perfectamente, entona de forma adecuada, respeta los signos de puntuación y tiene un ritmo bastante bueno para su edad.

En lo que a su personalidad se refiere, es un niño tranquilo, alegre y amistoso que se lleva bien con todos sus compañeros e interactúa con todos ellos. Y como alumno, aunque es algo desordenado, suele prestar atención, es muy participativo, se concentra cuando está realizando una tarea y pone interés a todo lo que se le propone.

En cuanto al alumno B, proveniente de Kazajistán, cuya lengua materna es el ruso (idioma totalmente diferente al castellano o valenciano, pues su origen es diferente) y que vino a España y se incorporó al sistema escolar en el último curso de infantil, por lo que hasta entonces no había tenido ningún contacto con ningún centro escolar y ni mucho menos con las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana.

En relación a su familia, es el más pequeño de 4 hermanos y convive junto a sus abuelos y su madre. En casa únicamente se comunican en ruso pues los adultos a penas hablan o entienden el castellano ni el valenciano. Esto conlleva que cuando tiene que realizar tareas escolares en casa, o lo hace por él mismo o nadie puede ayudarle pues no entienden el idioma. Esta circunstancia, dificulta mucho el papel de la maestra en la gestión del vínculo familia-escuela. Es importante destacar que el uso que hace el menor del ruso se reduce al ámbito familiar y al registro oral. La lectoescritura no se desarrolla, ya que apenas lee y nunca escribe en esa lengua.

Es un niño alegre, vergonzoso, amigo de sus compañeros con los que siempre está jugando o hablando; muy activo, lo cual a veces le dificulta prestar atención cuando se le requiere en el aula y aunque es muy listo, cuesta mucho encontrar algo que le motive y le haga entusiasmarse y esforzarse para trabajar en ello. Hay que destacar que suele faltar bastante a clase, casi un día a la semana y también en muchas ocasiones llega una hora más tarde.

En lo que a su nivel académico se refiere, aprende con rapidez todo lo relacionado con matemáticas o con los números, pero el resto de áreas de enseñanza le cuestan bastante. Aunque habitualmente se comunica en castellano, no es una lengua en la que se pueda decir que tenga un buen nivel para su edad, al igual que el valenciano. Le cuesta bastante escribir, comete bastantes faltas, todavía se guía mucho por cómo suena una palabra sin tener muy en cuenta las reglas de ortografía, aún tiene

alguna duda al reconocer alguna letra, aunque sí que realiza bien el trazo a la hora de escribir. Respecto a la lectura tiene algo de velocidad leyendo en ambos idiomas, pero no tiene entonación ni respeta los signos de puntuación. Y en cuanto a su expresión oral, aunque habla mucho con sus compañeros, le cuesta mucho participar en el aula y hay que forzarlo para que lo haga pues se siente inseguro a la hora de hablar y eso, unido a su personalidad vergonzosa, no le ayuda.

5.4 PROCEDIMIENTO

Una vez hecho el pequeño análisis inicial de los diferentes alumnos y tener claro a qué dos alumnos hacer el seguimiento, –escogidos por sus diferentes características, pero también por el hecho de que ambos no son valenciano hablantes–; se pasó a concretar el trabajo de observación, es decir, en qué momentos se les observaría y por qué.

Se eligió el área de lengua pues, lo que se quería comprobar era las posibles transferencias lingüísticas y cómo estas se reflejaban en las intervenciones orales y los trabajos académicos de los niños.

La intención era fijarse en las dos habilidades en las que se puede dar lugar la interdependencia lingüística, es decir en el ámbito social o BICS, como Cummins denomina a las habilidades desarrolladas allí, y en el ámbito académico o CALPS.

En lo que a su habilidad social se refiere, se quiso observar a los alumnos en sus momentos de relación y juegos con sus amigos, o en un ambiente más distendido con la maestra o con la persona de prácticas. Para ello los lugares elegidos fueron el patio, pero también dentro del aula, pues es un espacio más reducido y por tanto resultaba más fácil escucharlos y anotar en un cuaderno lo que pudiera ser más relevante, sin llamar la atención de ellos y así no interrumpir la situación en cuestión.

Y por otro lado en relación a sus habilidades lingüísticas académicas se decidió abordar los dos aspectos más básicos del lenguaje, la escritura y la comunicación oral, dejando a un lado la lectura pues es en lo que más dificultades había especialmente a la hora de poder utilizar un método válido para recoger información al respecto.

En lo que a la escritura se refiere, se prestó atención a ejercicios, actividades, dictados, escritura espontánea... pues se consideró que cuanto más variedad hubiera, se apreciarían más detalles y mejor se podría llevar a cabo la investigación. Aunque, por problemas de espacio, finalmente se seleccionaron sólo algunos de esos recursos, los que se consideraba que más podían aportar a la investigación y en los que mejor se podía observar la posible transferencia lingüística.

En relación a la comunicación oral, se decidió observar y anotar las posibles intervenciones que pudieran tener los alumnos durante el transcurso de las clases de lengua y que tuvieran que ver con la asignatura, es decir, con el contenido que se estuviera impartiendo sobre lengua, ya que por

lo general la maestra hace participar en casi todas las clases de forma oral a los alumnos y por tanto se podían llevar a cabo muchas situaciones de las cuales tomar nota.

5.5 HERRAMIENTAS

Una vez se tenía claro cuáles iban a ser los aspectos a observar en ambos alumnos, se utilizaron diversas herramientas para llevar a cabo la investigación.

-Cuaderno de campo: en él se registran los datos más interesantes de las intervenciones de ambos alumnos, tanto a nivel social, en espacios como el patio, descansos en el aula, interacciones con sus compañeros... como a nivel académico, es decir, cuando participan en las clases de lengua en aspectos relacionados con el contenido que se estuviera dando en ese momento. Todas estas anotaciones se recogen desde principios de febrero hasta finales de mayo pues es el periodo de prácticas y por tanto es cuando se puede realizar esta parte de la investigación; una vez revisadas todas las anotaciones, se extraen las que más se ajustan al objetivo de la investigación.

Las anotaciones en el ámbito social elegidas son las correspondientes a los días: 25/03/2021, 23/02/2021 y 20/04/2021

Las anotaciones en el ámbito académico elegidas, son las correspondientes a los días: 24/03/2021 y 24/05/2021

-Trabajos escritos de los alumnos (v. anexo 3): en este apartado entra todo texto escrito por parte de ambos alumnos desde principio de curso hasta finales de mayo, pues todo lo que han ido realizando se guarda en el aula y por tanto se puede tener acceso a ello en cualquier momento. Una vez se revisan las diferentes fichas y ejercicios de la libreta realizados, se decide escoger las actividades que han hecho los dos, para así no sólo ver la evolución de cada uno, si no también poder hacer un poco de comparación entre ellos.

Los trabajos elegidos corresponden con las siguientes fechas: 15/10/2020, 9/11/2020, 24/02/2021, 04/03/2021 y 25/5/2021.

-Entrevistas a los alumnos (v. anexo 1): se trata de pequeñas conversaciones con ambos alumnos, que se dan en diferentes momentos a lo largo de la estancia de prácticas, cuando están receptivos, participativos y relajados para poder conocer datos de índole personal que pueden ayudar en la investigación pues también es importante conocer el contexto de estos alumnos para saber hasta qué punto se benefician de la interdependencia lingüística. Las conversaciones se centraron en cuatro aspectos concretos: lengua materna, formación académica antes de llegar a España, contexto familiar y uso de la lengua familiar.

-Entrevista con la maestra (v. anexo 2): pedimos a la maestra referirse a tres aspectos concretos: completar la información compartida por los alumnos referente a la escolarización y la situación

familiar, detallar la evolución de ambos niños en el área de lengua y concretar cuáles son las dificultades tanto en castellano como en valenciano

5.6 ASPECTOS A OBSERVAR

Una vez se tiene claro cuál va a ser el trabajo de campo, es decir qué tipo de habilidades van a observarse y dónde, y qué medios se van a utilizar para registrar todas ellas, se piensa qué aspectos se van a tener más en cuenta a la hora de observar, para así saber mejor en qué fijarse y qué evaluar.

Dentro de las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS), se quiso observar si los alumnos interaccionan con otras personas, ya sean compañeros o maestras, si tiene lugar algún conflicto o malentendido por no entenderse al comunicarse, si hablan de forma más o menos correcta, si se esfuerzan por hacerse entender, en qué idioma se comunican, si utilizan palabras o expresiones propias de su idioma materno o variante de este.

El dominio del lenguaje académico cognitivo (CALP) se evaluará tanto en el ámbito de la escritura, como en el de la intervención oral en clase. Las distintas producciones escritas permitirán observar si reconocen todas las letras, si tienen en cuenta las normas ortográficas que conocen a la hora de escribir o simplemente escriben por cómo les suena una palabra. En las diferentes intervenciones orales de ambos se quiere tener en cuenta aspectos como la actitud a la hora de participar en clase, el uso del vocabulario que ya conocen, la predisposición a repetir las correcciones o la comprensión y respuesta coherente ante explicaciones de la maestra.

Una vez obtenida toda la información posible, revisándola y contrastándola, la idea es poder extraer conclusiones para dar respuesta a los objetivos marcados al inicio del trabajo.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se presentan los resultados a partir de fichas que recogen ejemplos relevantes. Estos resultados están organizados en dos apartados, uno para cada tipo de habilidad, en contexto social o académico. En el primero de ellos, se incluye una situación protagonizada por el alumno A y dos, por el alumno B. En cambio, los ejemplos relativos a CALP –divididos en expresión oral y expresión escrita– son comunes a ambos estudiantes, lo que permite una comparación entre ellos.

6.1 BICS

ALUMNO A

Tipo de situación	Oral (Anotación en diario del aula)
Personas que intervienen	Alumno A y otro compañero de clase
Lugar	Patio del colegio
Fecha	25/03/2021
Contexto	Están jugando en el patio del colegio a un juego con una pelota
Suceso	-Alumno A: “Es que ustedes nunca me pasan la pelota” -Compañero: “A veces sí que te la pasamos” -Alumno A: “Pues pásenmela más veces, por favor”

Tabla 1: BICS Alumno A con compañero

Observaciones: El alumno A en ocasiones aún tiene expresiones propias del español latino, la variante que habla. Sin embargo, esto no impide que el resto de compañeros lo entiendan.

ALUMNO B

Tipo de situación	Oral (Anotación en diario del aula)
Personas que intervienen	Alumno B conmigo.
Lugar	En clase
Fecha	23/02/2021
Contexto	Les pedimos que separen las mesas para realizar una actividad de forma totalmente individual. Al acabar la actividad el alumno se acerca a hacerme un comentario.
Suceso	-Alumno B: “Cuando estemos en examen podremos no mover las mesas” -Yo: “Sí, claro, cuando toque hacer un examen no hará falta mover las mesas porque ya están en posición de examen”

Tabla 2: BICS Alumno B con alumna prácticas

Observaciones: A pesar de no llegar a imposibilitar la comunicación, se observa que la oración no está bien estructurada y que no se usan los verbos correctamente.

Tipo de situación	Oral (Anotación en diario del aula)
Personas que intervienen	Alumno B y otro compañero de clase
Lugar	En clase
Fecha	20/04/2021

Contexto	Estaban realizando un ejercicio de comprensión oral donde debían seleccionar una opción entre 4
Suceso	-Compañero: “¿Por qué has marcado esa? -Alumno B: “Por adivinanza, porque no sabía qué poner” -Compañero: “Pues yo he puesto la 3 porque es la que más me gusta”

Tabla 3: BICS Alumno B con compañero

Observaciones: Se denota que el alumno tiene un vocabulario más bien reducido. La palabra “adivinanza” no es la correcta en esta situación, más bien sería “azar”. A pesar de la elección léxica incorrecta, la comunicación entre ambos niños es posible.

6.2 CALP

ALUMNOS A Y B

-Expresión oral en el aula sobre contenidos de lenguas.

Tipo de situación:	Oral (Anotación en diario del aula)	
Lugar:	En el aula	
Fecha:	24/03/2021	
Contexto:	Sentados todos en círculo en la asamblea, la maestra explica a través de una historia y en valenciano, con material de Montessori qué son los sustantivos, artículos, adjetivos y verbos.	
Personas que Intervienen:	Alumno A y maestra	Alumno B y maestra
Suceso:	-Maestra: “Vull que em poseu cadascun un exemple d'un substantiu” -Alumno A: “¿Los faraones sirve?” -Maestra: “Sí, però això són dues paraules, quin de les dues seria el substantiu?, quina seria la piràmide negra?” -Alumno A: “¡Ah! Faraones” -Maestra: “Molt bé, però ara vull que m'ho digues en valencià perquè aqueixa paraula sí que la coneixes, que la vam veure quan estudiem Egipte a principi de curs” -Alumno A: “¡Ah, sí! Faraons.”	-Maestra: “B pots posar-me un exemple?” -Alumno B: “Es que no sé” -Maestra: “Vinga B, esforça't una mica, que segur que saps algun” -Alumno B: “No me sale ninguno” -Maestra: “Val, dis-me alguna cosa, que veges en clase, que cregues que pot ser un substantiu, que cregues que seria una paraula important en una frase” -Alumno B: “No sé, mesa puede ser” -Maestra: “Molt bé, aqueix em serveix, ara pots dir-ho en valencià?” -Alumno B: “es que no se” -Maestra: “Pensa una mica, començava per la lletra T” -Alumno B: “eh...eh... ¿es taula?” -Maestra: Molt bé B, veus com sí que sàvies dir-ho. Taula és un substantiu.”

Tabla 4: CALP sustantivo

Observaciones: El alumno A comprende perfectamente el significado de sustantivo, pues enseguida sabe poner un ejemplo. Además, entiende sin problemas todo lo que la maestra le dice en esta conversación. En cuanto la maestra le pide que lo haga en valenciano, no tarda nada en acordarse de cómo era la palabra, pues ya la ha aprendido anteriormente, aunque no es que sea una palabra que se utilice con asiduidad.

El alumno B también sabe lo que es el sustantivo, aunque deberá trabajarlo más para no olvidarlo, ya que contesta como preguntando, no con seguridad como el otro alumno. Ha habido que animarle un poco a que participe, hecho que suele suceder de forma casi habitual, especialmente cuando es algo nuevo y por tanto el alumno se siente inseguro al dar sus respuestas, pero lo positivo es que finalmente ha participado y, aunque ha dudado unos instantes, ha sabido decir el ejemplo en valenciano pues “mesa” realmente es una palabra básica, que puede tener un uso más o menos habitual. Ambos comprenden perfectamente todo lo que la maestra les dice.

Tipo de situación:	Oral (Anotación en el diario del aula)	
Lugar:	En el aula	
Fecha:	24/05/2021	
Contexto:	Están visualizando unas imágenes que tienen que decir que les transmiten para trabajar los adjetivos en valenciano. La idea es que entre todos amplíen su vocabulario al respecto. A ambos se les pregunta por la misma imagen	
Personas que Intervienen:	Alumno A y maestra	Alumno B y maestra
Suceso:	-Mestra: “A, Què et sembla aquesta imatge? -Alumne A: “Crec que és bella i preciosa i majestuosa” -Mestra: “Molt bé, moltes gràcies, em semblen tres adjectius increïbles”	-Maestra: “B, Què opines d'aquesta imatge?” -Alumno B: “no sé, que está bien” -Maestra: “vinga esforça't una mica, cerca algun adjectiu per a descriure-la, encara que només siga un, i en valencià” -Alumno B: que és bonic -Maestra: “val, però la pròxima vegada, pensa una mica més a veure si se t'ocorre algun una mica més difícil que ja estem en segon”

Tabla 5: CALP adjetivo

Observaciones: El alumno A tiene un vocabulario mucho más amplio y variado que el alumno B, pero es que él hablando en su lengua materna también tiene un gran repertorio para su edad. Además, el alumno A siempre participa de forma voluntaria, sin embargo, al alumno B habitualmente hay que animarlo. Ambos comprenden perfectamente qué se les está preguntando.

-Expresión escrita en dictados, actividades, fichas...

Tipo de situación:	Escrita (Producción escrita – v. anexo 3, tabla 6)	
Lugar:	En el aula	
Fecha:	15/10/2020	
Contexto:	La profesora les hace un pequeño dictado en valenciano de un par de oraciones. (El caragol es de Miquel. A Sandra li encanta esquiar)	
Personas que Intervienen:	Alumno A y maestra	Alumno B y maestra
Suceso:	El alumno escribe de forma clara, comienza con letra mayúscula, utiliza punto al final de la oración y sólo tiene fallo al usar la q que la sustituye por g y q, y a Sandra lo escribe todo junto.	El alumno B no es capaz de acabar el dictado, no sabe separar palabras, o las separa por donde no toca, no se llega a entender la oración y aunque alguna palabra sí que la copia similar a lo que oye, otras no tienen nada que ver.

Tabla 6: CALP dictado de oraciones

Observaciones: Probablemente los fallos del alumno A, que son más de tipo ortográfico, son debidos a la corta edad y que aún no ha trabajado lo suficiente el uso de las letras g y q, pero por lo demás no parece que tenga ningún tipo de falta de comprensión. Se limita a copiar lo que escucha y por tanto este dictado no presenta mayor problema para él. En el alumno B se puede apreciar que sus fallos no son ortográficos, sino debidos a que aún no relaciona letras con sonidos, no es capaz de escribir lo que escucha, aunque lo entienda. Tampoco sabe escribir algunas palabras adecuadamente, o las separa por donde no toca o junta palabras diferentes.

Tipo de situación:	Escrita (Producción escrita – v. anexo 3, tabla 7)	
Lugar:	En el aula	
Fecha:	9/11/2020	
Contexto:	La maestra hace un dictado de palabras a toda la clase en valenciano, cada alumno escribe en su libreta. (palabras: clau, crema, cranc, dromedari, platan y brisa)	
Personas que Intervienen:	Alumno A y maestra	Alumno B y maestra
Suceso:	Al alumno A le da tiempo a escribir todas las palabras y apenas tiene fallos. Los únicos fallos que ha cometido ha sido que en lugar de “plàtan”, ha escrito “plátano” y que en lugar de “brisa” ha escrito “grisa	El alumno sólo es capaz de escribir tres palabras y del siguiente modo: “KI al Ce ema Cran”

Tabla 7: CALP dictado de palabras

Observaciones: En el caso de A, el fallo de “plátano” probablemente es normal, ya que en castellano se dice así y suena casi igual en valenciano. También el de brisa, dado que la b y g son dos letras que pueden confundirse en esa palabra y que además con la mascarilla –obligatoria por la época de pandemia– todo el más difícil de comprender. El resto de palabras me sorprende lo bien que las ha escrito pues sobre todo el uso de cl y cr, creo que no es sencillo, pero él lo tiene muy claro. Por el contrario, las palabras que ha escrito el alumno B son difíciles de identificar. Clau: kl al, donde la C la ha convertido en K, ya que en ruso sí que existe la K y además en esta palabra la C suena muy fuerte, con lo cual ha realizado una comparación y las ha relacionado. Sin embargo, no ocurre lo mismo con “cranc”, que escribe con C inicial, aunque olvida la última. En el caso de “crema”, el niño la escribe separando las posibles sílabas.

Tipo de situación:	Escrita (Producción escrita – v. anexo 3, tabla 8)	
Lugar:	En el aula	
Fecha:	24/02/2021	
Contexto:	La profesora les hace un pequeño dictado en valenciano de un par de oraciones, para trabajar lo aprendido hasta ahora de la R (Clara somriu quan camina pel carrer. Els pares d’Enric viuen al nostre barri)	
Personas que Intervienen:	Alumno A y maestra	Alumno B y maestra
Suceso:	El alumno A tiene algún fallo ortográfico, aunque usa perfectamente la R	Ha cometido algún fallo como no usar mayúsculas, poner alguna letra de más, errores ortográficos que aún no han dado y algún fallo con la R

Tabla 8: CALP dictado oraciones con R

Observaciones: El alumno A apenas tiene fallos, hay palabras similares al castellano como “quan” que ya sabe escribirla correctamente, y ha utilizado correctamente en todas las ocasiones la letra R, con lo cual ha comprendido e interiorizado bien la norma.

Respecto al alumno B todavía no hace uso de todas las normas que conoce, como las mayúsculas al principio de oración, y tiene algún fallo con la R. Tampoco ha sabido escribir correctamente d’Enric, pero no es algo importante pues esto ha costado a varios niños en general. Dado que nos encontramos ya en el segundo semestre, se podría decir que ha habido una evolución y mejora ortográfica.

Tipo de situación:	Escrita (Producción escrita v. anexo 3, tabla 9)	
Lugar:	En el aula	
Fecha:	04/03/2021	
Contexto:	Después de llevar varias sesiones trabajando la noticia, cada uno debe de escribir una en su libreta de forma individual. (Escritura espontánea)	
Personas que Intervienen:	Alumno A	Alumno B
Suceso:	El alumno escribe una noticia sobre Messi de 7 líneas. Lo escrito está bastante bien redactado, con coherencia, respetando las tres partes de la noticia y los signos de puntuación y el uso de mayúsculas. A pesar de cometer algún fallo, son propios del nivel que cursa.	Escribe una noticia de 6 líneas de forma bastante correcta y con coherencia, aunque algo desestructurada. Algunos de sus fallos son propios del curso en el que está, aunque hay otros que en teoría debería saber cómo la separación de palabras.

Tabla 9: CALP expresión escrita noticia

Observaciones: El alumno A comete fallos en la conjugación de los verbos, lo cual es normal pero ya tienen noción de cómo es cada uno de ellos en valenciano, al igual que varios sustantivos que también los escribe muy bien. También usa muy bien la Ç. Utiliza alguna construcción con preposiciones aún en castellano como “en el”, en lugar de “al”.

Al alumno B aún le falta saber expresarse correctamente, ordenar un poco más sus ideas. Hace uso de los verbos que suelen utilizarse de forma más habitual. Sigue teniendo algún problema a la hora de separar palabras correctamente.

Tipo de situación:	Escrita (Producción escrita v. anexo 3, tabla 10)	
Lugar:	En el aula	
Fecha:	25/05/2021	
Contexto:	Se les pide que cada uno escriba en su libreta: -Una oración con un adjetivo. -Una oración con un sustantivo acompañado de tres adjetivos. -Una oración con un sustantivo acompañado de un adjetivo y otro sustantivo acompañado de otro adjetivo.	
Personas que Intervienen:	Alumno A	Alumno B

Suceso:	El alumno A realiza las 3 oraciones, aunque le cuesta bastante rato, las hace casi sin ayuda.	El alumno B realiza las 3 oraciones, tarda más de media hora, intenta copiar a algún compañero y hay que ayudarle un poco para que mejore las oraciones.
---------	---	--

Tabla 10: CALP expresión escrita gramática

Observaciones: El alumno A utiliza un vocabulario tanto en sustantivos como en adjetivos más variado y difícil que el alumno B. En lo que escribe, aunque tiene alguna falta es debido al nivel y hay palabras que están a medio camino entre castellano y valenciano como por ejemplo “montaña”.

El alumno B utiliza un vocabulario muy sencillo y le cuesta relacionar el género del sustantivo y el adjetivo, aunque ha sido capaz de autocorregir un par de fallos cuando se le ha dado una orientación, como que recuerde que está escribiendo en valenciano y “mesa” es castellano y “también” es castellano y además es una sola palabra.

7. CONCLUSIONES

A continuación, y a modo de conclusión, se retomarán los objetivos planteados al inicio del presente TFG.

En los apartados anteriores se ha podido evidenciar la consecución de los objetivos específicos referidos a la observación de dos alumnos concretos, así como la recopilación –a través de entrevistas, observaciones de aula y revisión de trabajos académicos– de datos relacionados con su evolución académica, de manera especial, la correspondiente a la expresión oral y escrita. De igual, manera hemos podido formarnos una idea de cuál es el entorno familiar de cada uno de los niños y de cómo esta afecta a su desarrollo escolar y su actitud dentro del aula.

La consecución de todos estos objetivos específicos nos ha permitido evaluar la presencia de la interdependencia lingüística y el grado de esta en cada uno de los niños, lo que se correspondía con el objetivo general.

Podemos decir que en ambos alumnos hay un cierto grado de transferencia lingüística, siendo en el alumno A más evidente que en el alumno B, dada principalmente por la cercanía entre la lengua castellana y valenciana.

En lo que al desarrollo de BICS se refiere, se ha comprobado que en el caso del alumno A, a pesar de todavía usar alguna expresión típica de la variante de su lengua materna, en ningún momento ha tenido problemas para comunicarse y entenderse ni con la maestra ni con sus compañeros. Bien es cierto que hay expresiones que ha cambiado, hecho que constata la maestra, puesto que desde mi llegada en ningún momento he llegado a escucharlas. En el caso del alumno B no se ha apreciado una gran evolución a lo largo del curso, ya que, aunque se esfuerza en comunicarse con sus compañeros, todavía no lo hace con total soltura, puesto que le falta un vocabulario más amplio y saber estructurar mejor las frases. A pesar de ello, tampoco se han observado problemas de entendimiento con sus compañeros.

Cabe añadir, asimismo, que la lengua de socialización de ambos es el castellano y que en ningún momento han utilizado el valenciano, ni si quiera han intentado comunicarse en esta lengua.

En cuanto a CALPS, el alumno A denota una evolución en castellano propia de su edad y su nivel educativo. En lo que a valenciano se refiere, también ha tenido un inicio y progreso bastante buenos, pues apenas ha tenido problemas de comprensión, poco a poco ha ido incluyendo vocabulario básico que ha ido utilizando cuando lo ha necesitado para hacer intervenciones orales en dicho idioma. En concreto, en cuanto a la escritura, ha aprendido bastante bien las reglas de ortografía y las ha ido aplicando en mayor o menor medida en sus trabajos escritos. El vocabulario más básico en valenciano, lo escribe y pronuncia de forma bastante correcta, aunque con el más nuevo o con cierta complicación tiene que seguir mejorando, por ejemplo, es capaz de escribir “muntaña” porque sabe que en valenciano se escribe con U en lugar de con O, pero no llega a escribir de forma correcta la palabra porque la Ñ la sigue manteniendo como en castellano.

Respecto a las habilidades lingüísticas del alumno B en el ámbito académico, se ha apreciado, aunque lento, un mayor avance en castellano que en valenciano. Comenzó el curso, como bien indicaba la maestra y se podía ver en sus trabajos escritos, con un nivel bastante bajo, especialmente en valenciano y poco a poco ha ido mejorando pues por ejemplo ya reconoce todas las letras y ya escribe mejor las palabras, pues ya las comprende, no son sólo para él un conjunto de sonidos y letras. Evidencia de la distinción entre sonidos y letras es, por ejemplo, no ver tanto en sus escritos la letra K. En ruso esa letra existe y se dice y escribe igual que nuestra K, pero el niño está empezando a interiorizar que, en castellano o valenciano, no todo lo que tiene ese sonido /k/ se escribe con K, sino que también se puede representar con la C y la Q, letras que ha ido introduciendo.

Sus oraciones están algo más estructuradas, pero aún necesita mejorar en ello y sobre todo aplicar las reglas ortográficas que va aprendiendo para que su escritura no tenga tantas faltas, o al menos que solo tenga las propias al nivel que está cursando.

Es cierto que su nivel de comprensión, especialmente en valenciano, ha mejorado mucho, pero sigue costándole mucho expresarse en ese idioma. Lo hace por obligación y de forma muy insegura, tal y como demuestran sus contestaciones, las cuales, casi siempre contienen un tono interrogativo. El que comprenda más y mejor demuestra que la competencia subyacente común se transfiere, ejemplo de ello es que reconoce categorías gramaticales, como los sustantivos o los adjetivos. Sin embargo, la comparación entre elementos específicos de la lengua le resulta difícil dadas las pocas características comunes entre el ruso y el castellano o el valenciano, por lo que presenta dificultades en elementos de la competencia lingüística como la pronunciación o el vocabulario. Así observamos que a pesar de entender qué es un adjetivo, le cuesta dar ejemplos de estos.

También se puede decir, que tanto la escolarización inicial como el entorno familiar o la actitud de los alumnos, descrita tanto por la maestra en la entrevista como expuesta por los propios alumnos, tienen una gran influencia en el desarrollo de las lenguas curriculares. En el caso del alumno A, hay que considerar, como bien apuntaban Cummins (1979, 1989, 2001) o Thomas y Collier (2008), que el hecho de que este alumno tuviera ya una buena base académica, además de un amplio vocabulario y un gran apoyo en su casa, facilita mucho el aprendizaje de lenguas y la transferencia lingüística, puesto que cuantos más conocimientos se tenga en una lengua, más se podrán aplicar en la adquisición de nuevas.

En el alumno B, tenemos una situación bastante diferente y podría decirse que más complicada, puesto que su lengua materna es el ruso, idioma que no tiene nada que ver con el castellano ni con el valenciano y que por tanto ha hecho que este alumno tenga que aprender dos idiomas que le son totalmente ajenos lo que hace que su evolución sea más lenta y que realmente aún no tenga un nivel propio de su edad ni en castellano ni en valenciano. También es cierto que el que en su casa no reciba ningún tipo de apoyo escolar, su corta edad, sus faltas a clase, son aspectos que no ayudan para que su transferencia sea posible.

A pesar de que el periodo de observación y análisis se ha reducido a un determinado periodo de un único curso, pensamos que los resultados obtenidos permiten verificar que la transferencia lingüística se da ya a edades tempranas y confirman que, a pesar de que a estas edades la competencia subyacente común sea reducida, el entorno familiar puede resultar fundamental en el desarrollo plurilingüe.

8. BIBLIOGRAFÍA/WEB GRAFÍA

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. En B. Street & N.H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83).
- CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferecia.htm.
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano.
- OIM. (2019). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Recuperado de:
<https://www.un.org/es/global-issues/migration>.
- Pascual, V. (2011). Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià. *Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport*.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Sánchez, M. A. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (5), 4.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series, No. 9.
- Unitat per a l'Educació Multilingüe (UA, UJI, UV) (2016). *Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià. Informe a la Direcció General de Política Educativa de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana*. Recuperado de:
<https://ceice.gva.es/documents/162640785/162670693/UEM++SEP++Mar%C3%A7%202020.pdf/b427d2e8-65b3-4d9e-9bc5-aae19f391304>.

9. ANEXOS

ANEXO 1- ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS

Diálogos con alumno A

Yo: “Entonces tú eres de Puerto Rico, ¿no?”

Alumno A: Sí, ese es mi país porque yo nací allí.

Yo: “¿Y hace cuanto que vives aquí en España?”

Alumno A: “No sabría decirle exactamente, pero me vine a España y enseguida empecé en esta escuela”

Yo: “¿Y tú en Puerto Rico ibas al cole?”

Alumno A: Claro que sí, desde bien pequeñito, tenía una escuela en mi barrio y también iba a la iglesia de mi barrio y unas cuantas veces fui también a clases de samba.

Yo: “Así que, ¿tú vives aquí con tu madre?”

Alumno A: “Sí porque el resto de mi familia se tuvo que quedar en mi país. Bueno también vivo con el esposo de mi mama.”

Yo: “¿Y es ella quien te ayuda con los deberes del cole?”

Alumno A: “Sí, mi mamá todos los días me pregunta por lo que hice en la escuela y me revisa la agenda y habla con María (la maestra) para saber las cosas que debo de hacer y pues si tengo tareas para hacer nos sentamos en la mesa los dos y lo hacemos todo hasta que acabo”

Yo: “¿Y a ti te gusta que tu mama te ayude con las cosas del cole?”

Alumno A: “Por supuesto, a mí me gusta pasar tiempo con mi mama y hacer cosas juntos porque la quiero mucho y ella a mí y como es más mayor, ella muchas veces sabe más cosas que yo y me las enseña y me ayuda. Bueno una vez no sabía una cosa de las sumas, pero le preguntó a María para que le explicara y entonces ya lo supo hacer y me ayudó a hacer las sumas”.

Diálogos con alumno B

Yo: “Así que ¿en Kazajistán habláis ruso?”

Alumno B: Sí

Yo: “Y tú aquí en España ¿sigues hablando ruso?”

Alumno B: En mi casa sí porque mi abuela y mi abuelo solo hablan ruso.

Yo: ¿Y con tu madre y tus hermanos también hablas ruso?

Alumno B: Sí.

Yo: ¿Pero tu mamá entiende el español?

Alumno B: Algunas cosas, pero mis hermanos mayores sí.

Yo: Entonces tu cuando tienes que hacer deberes, ¿quién te ayuda en casa?

Alumno B: No sé.

Yo: ¿Cómo que no lo sabes?, Si necesitas ayuda para algo, ¿quién te ayuda en casa?

Alumno B: Mi hermano (nombre del hermano) o miro el móvil.

Yo: “¿Podrías hacerme el favor de decirme como se dice el alfabeto en ruso?, porque yo no tengo ni idea, y me gustaría aprenderlo. (Le muestro en el móvil una imagen donde aparece el alfabeto ruso)

Alumno B: (me dice todo el alfabeto, incluso me pone algún ejemplo de alguna palabra que se escribe con alguna letra)

Yo: “Que bien lo has hecho, me parece tan difícil tu idioma.... ¿Entonces tú sabes hablar, leer y escribir en ruso?”

Alumno B: “Sí hablo ruso, a veces leo, pero no escribo porque no tengo que escribir nada”

Yo: “¿Y tú ibas al cole en Kazajistán?”

Alumno B: “No lo sé, iba a un sitio a jugar, pero no aprendía.”

Yo: “¿Y con cuántos años empezaste aquí, en España, el cole?”

Alumno B: Puede ser que 5

Yo: “¿Empezaste en el último curso de infantil?”

Alumno B: Sí, eso

Yo: “¿Y a ti te gusta venir al cole?”

Alumno B: “Bueno...sí”

Yo: “¿Y qué es lo que más te gusta del colegio?”

Alumno B: "Mis amigos para jugar y matemáticas son fáciles"

ANEXO 2- ENTREVISTAS A LA MAESTRA

Entrevista con la maestra sobre el alumno A

Yo: “¿El alumno A ha comenzado en este curso su educación en España?”

Maestra: “Sí, es su primer año escolarizado en nuestro país”

Yo: “Cuando comenzó el curso, ¿cómo era su nivel en el área de lengua?”

Maestra: “Comenzó el curso con un buen nivel, se notaba que había sido escolarizado en su país. Sabía perfectamente reconocer todas las letras, realizaba bien el trazo de las mismas, podía escribir palabras, con faltas propias de los niños de su edad, pero eso no hay que tenerlo en cuenta. Su nivel de lectura también era bastante bueno, leía con bastante soltura, con un ritmo bastante bueno y tenía en cuenta los puntos. En cuanto a comprensión tampoco presentaba problemas, pues tanto los ejercicios de comprensión lectora, como las preguntas que se hacían en el aula, él siempre contestaba de forma coherente.”

Yo: “Todo esto que me has comentado ¿era tanto en castellano, como en valenciano?”

Maestra: “Más bien en castellano, en valenciano era algo diferente, a la hora de leer le costaba un poco más, su velocidad era más lenta y en las palabras más complicadas, las que presentan l·l o ny, se atascaba bastante y tenía que leérsela, aunque luego él lo repetía bastante bien. A la hora de escribir de forma espontánea, se inventaba bastantes palabras, pero al menos lo intentaba, que es lo importante, y en cuanto a comprensión más o menos entendía el sentido general de un texto, y lo que no entendía siempre lo preguntaba. En ese aspecto nunca he tenido problemas con él porque ha sido un niño que siempre ha solicitado ayuda y ha preguntado cuando no ha sabido algo”

Yo: “¿Crees que ha tenido cierta evolución tanto en castellano como en valenciano en lo que llevamos de curso?”

Maestra: “Yo creo que sí. En castellano no ha tenido ningún problema en absoluto, pues es muy similar a su idioma. Sí que, al principio, sobre todo a la hora de hablar, tenía bastantes expresiones propias de su país como: dirigirse siempre de usted hacia mí o hacia sus compañeros, “he botado la mascarilla porque se ha roto”, “me siento algo enojado”. Pero ahora ya no las utiliza, bueno lo de usted sí, pero creo que es más por respeto, porque para él y su familia los maestros somos muy importantes”. Por otro lado, las normas ortográficas que ha ido aprendiendo, las ha interiorizado bastante bien y se nota que las aplica cuando escribe y con la lectura ha seguido mejorando, aumentando su velocidad, entonando de forma correcta. Con el valenciano presenta más problemas, también es verdad que hasta el tercer trimestre tampoco ha sido evaluado en esta lengua, pero sí que se nota que se ha esforzado en mejorar. Todo lo que ha aprendido en ortografía también lo intenta aplicar, aunque tiene más fallos que en castellano, pero se esfuerza y pregunta

las dudas. Hay vocabulario básico que sabe escribirlo y decirlo sin problema a pesar de no ser igual que en castellano, como por ejemplo: taula, cadira, fusta, entrepà, anous, poma... Y respecto a la comprensión también ha mejorado, ya no realiza tantas preguntas sobre un texto y contesta con mayor precisión a las preguntas de comprensión.”

Yo: “¿Crees que su familia tiene un papel importante en su formación académica?”

Maestra: “Sí, sin duda. Yo siempre he estado en contacto con su madre a través de Telegram o de tutoría y sé que se implica muchísimo en todo lo relacionado a la educación de su hijo. Siempre que tienen alguna tarea se pone a hacerla con él, me pregunta si necesita refuerzo de algún tipo en cualquier asignatura, me pregunta por lecturas propias para su edad para que el niño vaya leyendo en casa... Además, sé, por lo que ella me ha comentado alguna vez y por lo que se ve en el alumno A, que es una persona que habla muchísimo con su hijo y le explica mucho las cosas, por eso el alumno A tiene a veces esos razonamientos como de persona más adulta, y un vocabulario tan amplio y sabe bastante sobre diversos temas”

Yo: “¿Y crees que el alumno A tiene una buena actitud hacia el castellano y el valenciano?”

Maestra: “De nuevo, sin duda, te digo que sí. Pero ya no solo por los idiomas, si no en general, es un niño al que le interesa aprender, que siempre pregunta, que en clase suele estar atento, es participativo, que tiene curiosidad por todo lo que le rodea, que si necesita ayuda para algo siempre la solicita, que se pregunta el porqué de las cosas... y creo que esa forma de ser es muy buena a la hora de aprender”

Entrevista a la maestra sobre el alumno B

Yo: “¿El alumno B ha comenzado en este curso su educación en España?”

Maestra: “No, él empezó en el último curso de infantil”

Yo: “Cuando comenzó el curso, ¿cómo era su nivel en el área de lengua?”

Maestra: “No muy bueno, ha sido un claro ejemplo de alumno que, al no poder asistir el año pasado a clase por el tema de la pandemia, le ha retrasado muchísimo”

Yo: “¿A qué te refieres?”

Maestra: “Pues que prácticamente hemos comenzado el curso casi como si empezáramos primero de primaria. Bastante dificultad para reconocer todas las letras, mucha inseguridad a la hora de escribir, palabras muy básicas no saber cómo se escriben, a veces me era imposible saber que había escrito. En cuanto al habla, mucha dificultad para expresarse, no formular las oraciones en el orden correcto, no saber encontrar la palabra necesaria para expresarse, aunque sí que entendía

lo que se le preguntaba. Aunque sin embargo en la lectura no presentaba tantas dificultades, no tenía un ritmo propio de su edad, pero sabía leer las palabras de forma bastante correcta.”

Yo: “Todo esto que me has comentado ¿era tanto en castellano, como en valenciano?”

Maestra: “No, no, es castellano, de valenciano mucho peor, no había forma de que escribiera o hablara en valenciano. En valenciano se limitaba a reproducir lo que oía con las pocas herramientas que él tenía puesto que como te he dicho hay muchas letras que no reconocía. Yo sé que intentaba que se esforzara, pero no se veía reflejado dicho esfuerzo. En cuanto a hablar, no había manera de conseguir que se expresara en valenciano, siempre lo hacía en castellano y en muchas ocasiones ni entendía lo que se le preguntaba.”

Yo: “¿Crees que ha tenido cierta evolución tanto en castellano como en valenciano en lo que llevamos de curso?”

Maestra: “Yo creo que sí, lenta, pero significativa, porque de verdad que empezó muy mal. Esto no quiere decir que pueda tener el nivel de un alumno de segundo de primaria, especialmente en valenciano, pero sí que ha mejorado. En la lectura en ambos idiomas ha mejorado, en castellano tiene más velocidad y comienza a entonar un poco y en valenciano, aunque de forma más lenta pero ya lee, aunque en ocasiones se atasca y hay que leerle la palabra en cuestión. En cuanto a la escritura también ha mejorado en ambos idiomas, pues ahora ya sabe identificar todas las letras y esto le ha ayudado, aunque sí que es cierto que no aplica las reglas ortográficas que vamos enseñando en clase, pero es que claro, si como aquel que dice acaba de reconocer todas las letras, no se le puede pedir aún ese nivel. Y en cuanto a expresión, en castellano ya formula mucho mejor las oraciones, ya tiene más vocabulario para expresarse y el valenciano, aunque de forma obligada ya empieza a expresarse, con intervenciones muy breves y sencillas, pero ya hemos avanzado, porque ya se ve que va adquiriendo vocabulario y que lo va usando. Además, en valenciano ya comprende muchísimo mejor lo que se le pregunta”

Yo: “¿Crees que su familia tiene un papel importante en su formación académica?”

Maestra: “En este caso no, en casa son muchos familiares conviviendo y él es el pequeño de 4 hermanos con lo cual a veces me da la sensación de que es el que más “olvidado” está. Su madre trabaja mucho y además a penas ni habla ni comprende el castellano y por tanto no hay nadie que le ayude en casa, ni que tampoco le guíe o le ayude un poco. Siete años es una edad en la que, en casa, creo, que deben hacerle un seguimiento diario, de si tienes deberes por hacer, de si tienes que hacer algún trabajito, de si tienes que leer un poco todos los días, de si tienes que estudiar porque tienes un examen... y eso él no lo tiene, y se nota. Y el que en casa no se esfuerce tampoco porque venga todos los días al cole...también influye, porque precisamente un niño como él solo le falta estar faltando casi que un día a la semana a clase...”

Yo: “¿Y crees que el alumno B tiene una buena actitud hacia el castellano y el valenciano?”

Maestra: “Hacia el castellano sí que tiene mejor actitud, porque lo ha aprendido antes que el valenciano y se encuentra más cómodo expresándose en ese idioma, además de que es la lengua que utiliza para socializarse, aspecto que en él es muy importante, si participara tanto en clase, como lo hace con sus compañeros, le iría mucho mejor. Aunque es un niño listo, no se interesa mucho por aprender, lo que mejor se le dan son las matemáticas, pero todo lo que son letras... le cuesta mucho. Además, es un niño muy vergonzoso e introvertido, especialmente conmigo, con sus compañeros no tanto, y esa forma de ser tampoco le ayuda mucho, pues apenas hace preguntas, no le gusta participar, se intenta refugiar mucho en la frase “no lo sé” en lugar de esforzarse para ver si así desvió la atención sobre él... Pero vamos que no solo es en lengua, si no en general”

Yo: “Entonces, ¿Cómo podrías valorar actualmente al alumno B en castellano y valenciano?”

Maestra: “Pues que a pesar de la mejoría que he podido notar, no es la suficiente para un alumno de segundo de primaria. Castellano lo aprobará muy justito pero valenciano no, porque en esa lengua noto que todavía tiene mucho que aprender, que parece que ahora está despertando y ordenando todos sus conocimientos en su cabeza, pero claro ese no es el nivel de segundo de primaria y, por tanto, y más teniendo que seguir ciertas directrices que marca la ley, no está para aprobar”

ANEXO 3- TRABAJOS ESCRITOS DE LOS ALUMNOS

Tabla 6- CALP dictado de oraciones

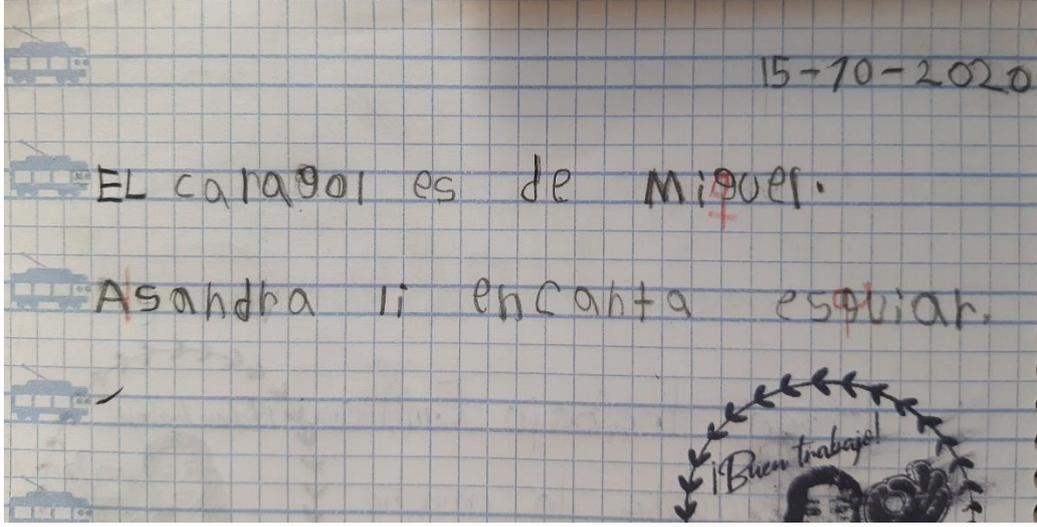
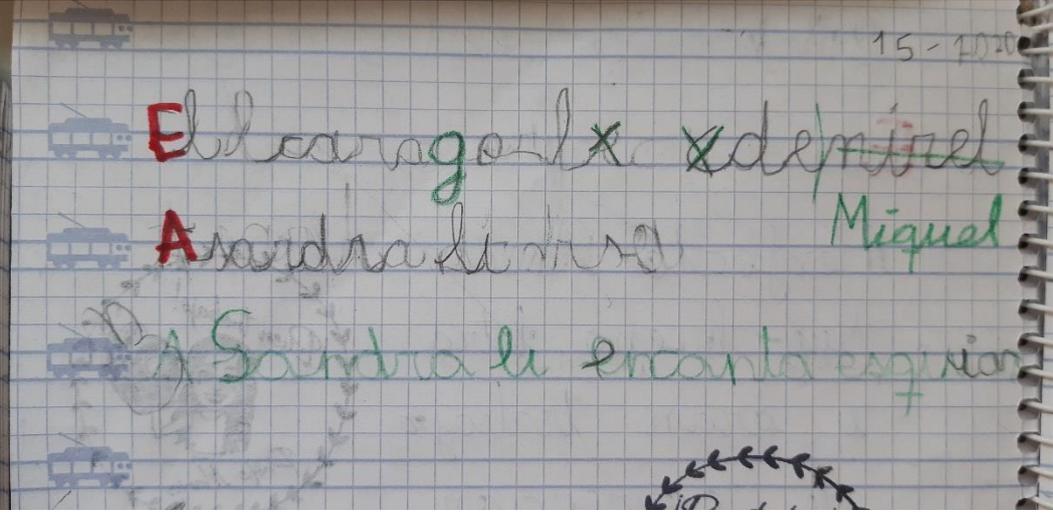
<p>Alumno A</p>  <p>15-10-2020</p> <p>EL caracol es de Miguel.</p> <p>Asandra li encanta escribir.</p> <p>¡Bien trabajado!</p>
<p>Alumno B</p>  <p>15-10-20</p> <p>El caracol x x de Miguel</p> <p>Asandra li encanta</p> <p>Asandra li encanta escribir</p>

Tabla 7- CALP dictado de palabras

Alumno A

9-11-2020
Ciao - Crema - Cacao - Chocolate
Plataño - Gris

Alumno B

9-11-2020
Ciao - Crema - Cacao - Chocolate
9-11
K al Crema Cacao

Tabla 8- CALP dictado oraciones con R

Alumno A

24-2-2021

Clara somriu quan camina
pel carrer.

Els pares de Enríc viuen
al nostre barri.

Alumno B

24-2-2021

Clara somriu quan
camina pel carrer.

Els pares d'en ric viuen
al nostre barri.

Tabla 9- CALP expresión escrita noticia

Alumno A

4-3-2021
LA MEUA NOTICIA
~~Les Messi juga un partit~~
El Barça va jugar en
Castelló.
Messi amb molt
d'èxit ~~va aconseguir~~
marcar gol el dimarts
~~passat~~ en el camp del Castelló
passat al

Alumno B

4 3 2021
LA MEUA NOTICIA
Piqué ~~ha~~ ~~eficaz~~ el gol ~~històric~~
~~va~~ marcar
El porter, no ~~ha~~ ~~poter~~
parar el gol. El ~~dissabte~~
dies 4 i 8 en el Camp Nou
es ~~va~~ celebrar
~~va~~ ~~celebrar~~ un partit.

Tabla 10- CALP expresión escrita gramática

Alumno A

25-5-2021

ADJECTIU

El faro es poderos

El gat i el gos son molts

juganers, dormilons i

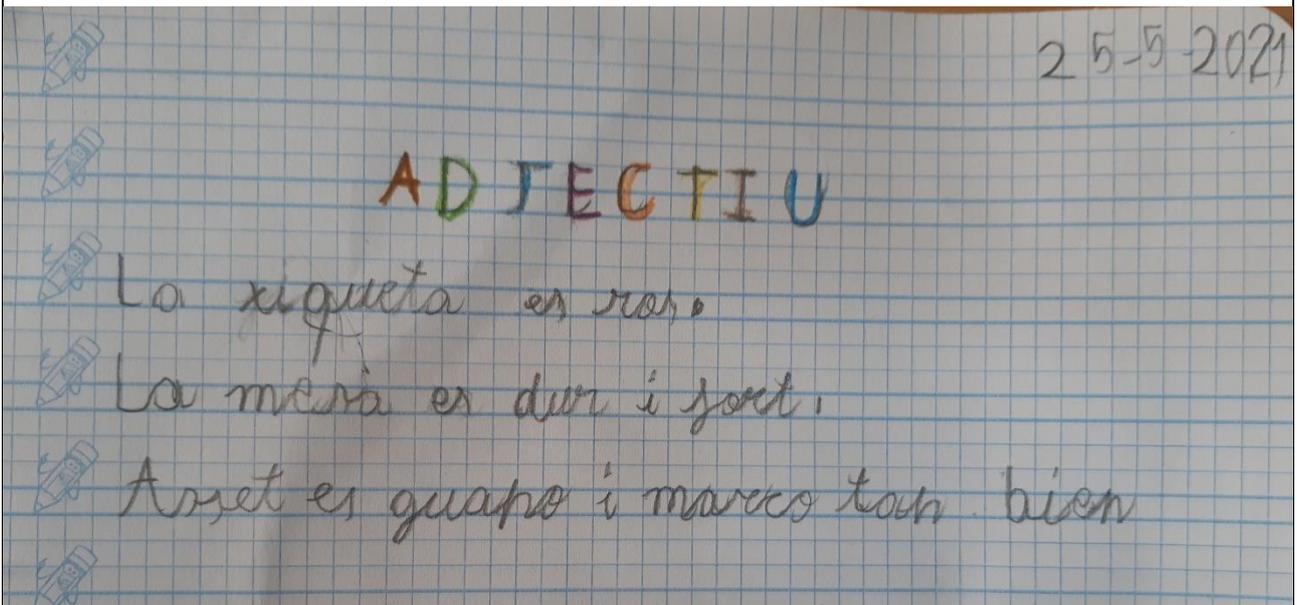
agradables.

La fita es divertida. Y la montaña

bisa es increíble.

Alumno B

Antes de indicarle los fallos



Después de indicarle los fallos

