

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 06 de abril de 2015
Fecha de revisión: 15 de abril de 2015
Fecha de aceptación: 07 de septiembre de 2015

Sansó, C., Navarro, J.L. & Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.224711>

Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural

Clara Sansó Galiay, Jose Luis Navarro Sierra, Ángel Huguet Canalis

Universidad de Lleida

Resumen

A partir de un sistema de análisis de la práctica educativa se estudia la interacción en el aula entre una docente y un grupo de alumnos, en un contexto de amplia diversidad cultural y lingüística, en el marco de un trabajo por proyectos.

En este artículo se describen y analizan aspectos como: el modo en el que la docente promueve la interacción, los contenidos que se hacen públicos y el grado de responsabilidad alcanzado por los alumnos en cuanto al desarrollo de aquellos.

Nuestros resultados apuntan a un desarrollo positivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se plantean algunas consideraciones sobre el grado de autonomía del alumnado, la importancia de los contenidos que aportan, así como la relación entre estos resultados y el planteamiento metodológico del centro escolar.

Palabras clave

Interacción educativa; Inmigración; Proyectos, Educación primaria.

Contacto:

Clara Sansó Galiay. csanso@pip.udl.cat

Agradecimientos: Este trabajo es parte del desarrollo de proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (REF. EDU2014-54093-R) y la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (REF. 2014 SGR 208).

Analysis of the interaction in a classroom with high sociocultural diversity

Abstract

Starting from a system of analysis of the educational practice, the classroom interaction between a teacher and a group of students is studied in a context of broad cultural and linguistic diversity, in the framework of working by projects.

This article describes and analyses aspects such as the way in which the teacher promotes interaction, the contents that are made public and the degree of responsibility achieved by students in the development of those contents.

Our results point to a positive development of the teaching and learning process. In this sense, some considerations about the degree of students' autonomy, the importance of the contents they provide, as well as the relationship between these results and the methodological approach of the school are proposed.

Keywords

Educational interaction; Immigration; Projects; Primary education

Introducción

Los fenómenos migratorios se han convertido en una de las características del tercer milenio. Tal circunstancia, en el caso de España, ha supuesto la llegada de un número considerable de personas procedentes de otros países.

Así, Eurostat (2013) señala a España como el segundo país con mayor número de población extranjera en cifras absolutas y el quinto en porcentajes, en el marco de la Unión Europea. En concreto, y a partir de la revisión del Padrón Municipal de habitantes, referido a 1 de enero de 2014, residían en España 5000258 extranjeros, lo que representaba un 10.7% de la población total (Instituto Nacional de Estadística, 2014). Centrándonos en Cataluña, contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, dicha Comunidad acoge a 1085976 personas de otros países, significando el 14.5% de sus habitantes.

Consecuentemente, y ligado en gran medida a los procesos de reagrupamiento familiar, la diversidad lingüística y cultural en nuestras aulas se ha transformado.

En este sentido, en el ámbito de Cataluña, las cifras de alumnado de nacionalidad extranjera han tenido una espectacular evolución. Así, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), al inicio del curso 2013-2014, y por lo que se refiere al número de escolares extranjeros en el sistema no universitario, representaban el 12.7% del total, cuando la media de España suponía el 8.7%.

Esta circunstancia ha venido a modificar la composición de las aulas en la práctica totalidad. Con ello, la pluralidad étnica, religiosa y lingüística es, hoy por hoy, una realidad innegable. Y este hecho es especialmente relevante cuando nos centramos en aquellos contextos que tradicionalmente vienen organizándose bajo los parámetros de la educación bilingüe.

Pero esta diversidad, así como las dificultades de éstos para alcanzar un nivel de lenguaje académico que garantice el éxito escolar (Cummins, Brown y Sayers, 2007; Navarro, Huguet, Sansó y Chireac, 2012), así como su inclusión educativa (Santos Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014), ha planteado nuevos retos al actual modelo educativo. Por tanto, encontrar los mecanismos que ayuden al aprendizaje de la lengua o lenguas de la sociedad receptora, se ha transformado en uno de los objetivos centrales del sistema escolar en Cataluña.

Como consecuencia, en los últimos años, las propuestas educativas para la escolarización del alumnado inmigrante se ha convertido en un elemento esencial de la vida en las aulas. Así, en concreto, en la Comunidad Autónoma de Cataluña, el Plan para la Lengua y la Cohesión Social desarrollado desde el Departament d'Educació (2009), ha planteado algunas propuestas con las que abordar esta nueva situación. Evidentemente, todo ello ha generado diversas prácticas en el marco escolar.

Estudio de la interacción

En este contexto, se puede señalar un incremento en el estudio de dichas prácticas y, específicamente, el análisis de la interacción (Coll y Sánchez, 2008). Esta situación tiene que ver con la aceptación creciente de los enfoques socioculturales, así como con el hecho de poder ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente a través del estudio de la actividad conjunta que desarrollan con alumnos y alumnas (Sánchez et al. 2008).

En este sentido, se ha incorporado “una visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo” (Coll y Sánchez, 2008, 21).

Evidentemente, el conjunto de todos los aspectos teóricos y metodológicos, así como la dinámica del aula, es lo suficientemente complejo como para tener que realizar una elección de lo que se considera relevante y en lo que centrar la atención.

Por ello, y aún siendo conscientes de la falta de consenso sobre los sistemas de análisis de la práctica educativa, hemos optado por seguir el modelo que considera tres dimensiones: a) cómo se organiza la participación de alumnado y profesorado durante la actividad, b) qué contenidos se hacen públicos durante la interacción, y c) quién es el responsable último de la elaboración de estos contenidos públicos, lo que supone identificar las ayudas (Sanchez et al, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2010).

No obstante, aunque es muy relevante el análisis del conjunto, cada una de estas dimensiones permite elaborar un juicio diferente sobre una misma práctica concreta. Por ello, y reconociendo que una de las dificultades con que nos encontramos es que el profesorado no siempre opera con una idea precisa de los contenidos que sus alumnos han de comprender, hemos centrado nuestro análisis en los contenidos públicos que se dan en la interacción. Con ello se pretende describir lo que realmente ocurre en las aulas y así entender lo que lleva a los profesores a actuar de una manera determinada (Sánchez y Rosales, 2005).

Por otro lado, para que se dé esta interacción se usan determinadas estructuras discursivas pero éstas no son el foco del análisis que pretendemos llevar a cabo, ya que, como se acaba de señalar, lo que nos interesa resaltar son los contenidos o significados elaborados en la interacción. Así, éstos se explicitarán a partir de los intercambios en los distintos segmentos

(ciclos), identificando aquellas ideas o proposiciones que recojan un acuerdo entre las partes (Sánchez et al, 2008).

Es decir, no se pretende analizar todos los elementos de este sistema de análisis sino algunos que tienen que ver con el planteamiento metodológico y organizativo de la escuela donde se lleva a cabo el estudio: el grado de autonomía y participación del alumnado, así como los contenidos que se aportan en la interacción.

Todas estas consideraciones nos remiten al interés por analizar las prácticas educativas y la interacción en el aula desarrolladas en contextos con una elevada presencia del alumnado de origen inmigrante.

En este sentido, es relevante conocer cómo los profesores ajustan sus discursos y actividades, andamiando el proceso de enseñanza/aprendizaje (Mercer, Dawes y Staarman, 2009). Desafortunadamente, a pesar de que no hay duda de que aquellos pueden modelar diferentes maneras de hablar que facilitan la comprensión y el razonamiento en sus interacciones con el alumnado, la investigación muestra que esto no siempre ocurre (Gillies y Khan, 2007).

El contexto de estudio

Con este marco de fondo, queremos estudiar un contexto concreto: la escuela pública Príncipe de Viana, de la ciudad de Lleida, que acoge a un elevado número de alumnos de origen inmigrante. Este centro viene desarrollando desde hace varios años el programa “Àlber” (Jové, 2006), entendido como un instrumento para la atención a la diversidad en el aula y que se concreta en el desarrollo de las habilidades básicas de acceso al currículum mediante el trabajo por proyectos, como eje vertebrador de las distintas estrategias y organizaciones didácticas que se concretan en las aulas. Y este programa se lleva a cabo en el marco del proyecto EDUC... arte (Jové et al., 2009), donde se incorpora el arte y la cultura visual como elemento dinamizador.

Y entendemos el enfoque por proyectos de trabajo como una de las maneras de organizar las actividades de enseñanza/aprendizaje, que se basa en una perspectiva globalizadora, y donde las relaciones entre los contenidos y las áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que comporta resolver una serie de problemas. Esta concepción educativa, además de replantear la organización del currículum por materias, permite tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela (Hernández y Ventura, 2008).

Con este marco de fondo, nuestro objetivo es describir y analizar:

- El tipo de estructuras de participación que promueve la docente durante la interacción
- Los contenidos que se hacen públicos
- El grado de responsabilidad de los diferentes agentes implicados en el desarrollo de dichos contenidos.

Método

Este estudio se enmarca en el conjunto de trabajos que intentan analizar las prácticas educativas y, específicamente, lo que ocurre en la interacción entre los participantes.

En coherencia con lo señalado en el apartado de estudio de la interacción, una de las razones que guía nuestro estudio es la necesidad de describir y analizar las prácticas comunes de aula con el propósito de ayudar a mejorarlas teniendo en cuenta los conocimientos de los que disponemos, e incidiendo de modo especial en contextos con una amplia presencia de alumnado de origen inmigrante.

Así, determinados procesos de enseñanza y aprendizaje han sido intensamente estudiados y contamos, por ello, con un amplio número de propuestas y de recursos educativos bien fundamentados que encuentran, sin embargo, serias dificultades a la hora de enriquecer la vida del aula. En cierta medida, el propósito de nuestro trabajo es entender el por qué de esa dificultad, un paso, a nuestro modo de ver, necesario para poder ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente a través del estudio de la actividad conjunta que desarrollan con unos alumnos y alumnas cada día más diversos (Sánchez et al., 2008).

Muestra

El estudio se ha llevado a cabo con un grupo de 15 alumnos (11 de origen inmigrante y 4 de origen autóctono) del Ciclo Superior (5º y 6º curso) de Educación Primaria y con una maestra del centro, con una larga experiencia en este contexto y en el enfoque por proyectos. Todos ellos forman parte de la escuela pública Príncipe de Viana, de la ciudad de Lleida. En este contexto, en el período en el que se llevó a cabo el estudio, el alumnado de origen inmigrante representaba el 70.5% del total de la escuela.

Hay que precisar que esta agrupación del alumnado forma parte del planteamiento general del centro en el que niños y niñas de diferentes niveles educativos (agrupamiento interniveles) comparten una actividad, en concreto el desarrollo de un proyecto. A ello dedican dos sesiones semanales de 90 minutos cada una.

En este caso, en el que hay una clase de 5º y otra de 6º de Educación Primaria, se organizan en tres grupos con una característica definida: la heterogeneidad. Uno de estos grupos es el que participa en este estudio.

Procedimiento

Previamente a la investigación, y dada la colaboración existente con este centro por parte de algunos profesores de nuestra Facultad, nos pusimos en contacto con el equipo directivo de la escuela a fin de plantearles el sentido de nuestro estudio, así como su colaboración para llevarlo a cabo.

Así se concretó el proceso sobre el alumnado y profesorado participante, al igual que el calendario de observación y el proyecto en el que se enmarcaba el trabajo.

Dicho proyecto se inició con el visionado de la obra “Tide Table” (VídeoArte) de William Kentridge. A partir de aquí se elaboró, en el marco del grupo de alumnos antes mencionado, un mapa conceptual que se fue desarrollando a lo largo del curso, tal y como se puede apreciar en la Figura 1¹.

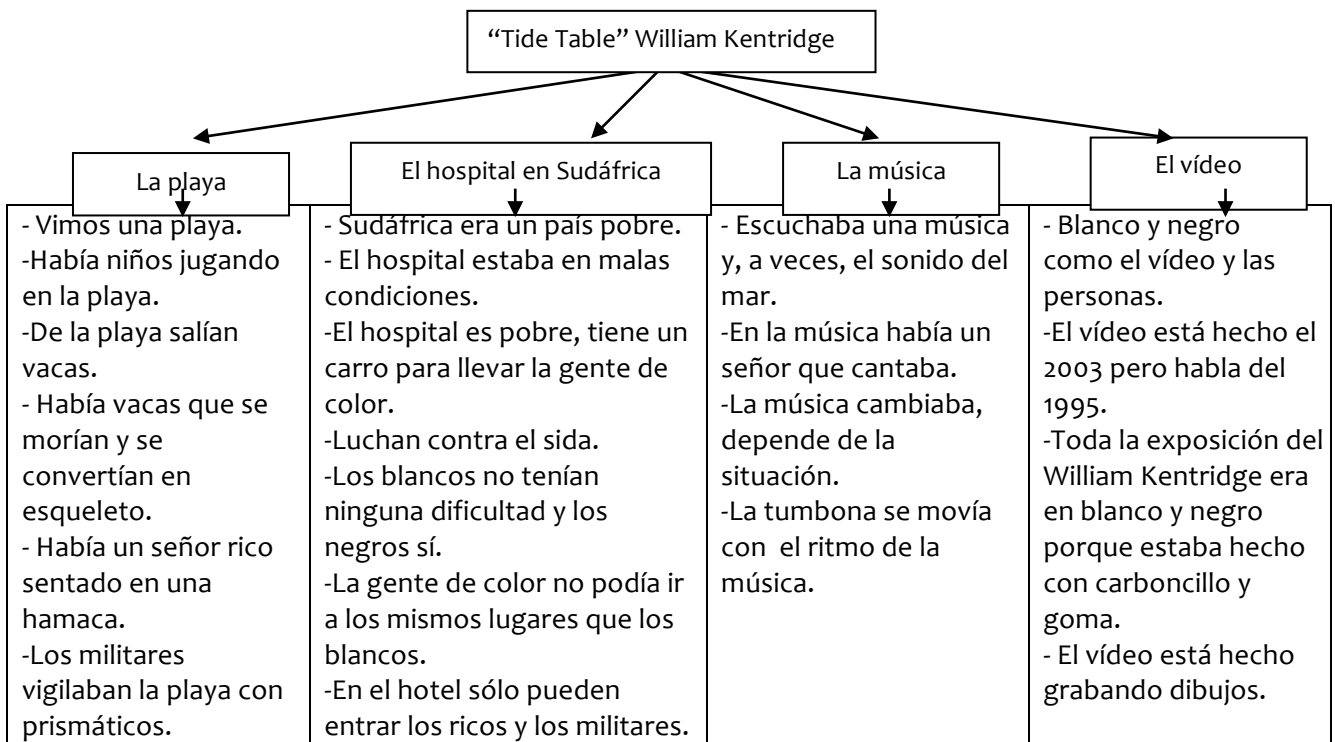


Figura 1

Mapa conceptual a partir del visionado de la obra "Tide Table" (VideoArte) de William Kentridge.

Proceso de análisis

En nuestro estudio se ha realizado la grabación (audio), transcripción y análisis de dos sesiones de clase de 90 minutos cada una.

En cuanto a la fase de análisis, en primer lugar procedimos a localizar los ciclos de interacción, determinando su estructura de participación. A continuación, identificamos los contenidos elaborados en cada uno de los ciclos y, finalmente, localizamos los responsables de hacer públicos estos contenidos.

En lo que sigue, y para clarificar el procedimiento de análisis, describiremos los aspectos anteriormente señalados (Sánchez et al., 2008; Sánchez et al., 2010).

Por lo que se refiere a los **ciclos**, los entendemos como el segmento de análisis de la interacción más básico que hemos utilizado. Fundamentalmente, el ciclo de interacción comienza con una orden o cuestión inicial y finaliza cuando ésta es satisfecha, esto es, cuando se alcanza un acuerdo compartido entre los interlocutores.

Evidentemente, se pueden presentar diferentes tipos de ciclos. Así, estos pueden estar categorizados como:

- **Monologal:** en el ciclo de interacción sólo interviene el profesor y los alumnos se limitan a escuchar lo que éste dice.
- **IRE:** el ciclo de interacción se inicia con una pregunta cerrada enunciada por el profesor y, por tanto, no suele requerir de un feedback que complete la respuesta del alumno. El feedback se limita a confirmar o refutar la respuesta.

- IRF: el ciclo de interacción se inicia con una pregunta abierta. Al no haber una única respuesta aparecen aproximaciones sucesivas y, por tanto, el feedback que reciben los alumnos es más complejo que en el caso anterior. Siguiendo con la dinámica antes planteada, presentamos un ejemplo de ciclo IRF:
- IRE o IRF Frustrado: puede darse algún ciclo IRE o IRF en el que el profesor hace una pregunta pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria.
- IRF Incompleto: en ocasiones, nos podemos encontrar con que no están presentes todos los criterios que hemos formulado para el ciclo IRF. En este caso, lo denominamos Incompleto.
- Simétricos o Dialógicos: el ciclo de interacción se inicia con una pregunta del alumno que es quien asume también la responsabilidad en la evaluación de la respuesta.
- Simétrico frustrado: al igual que se ha comentado anteriormente, nos podemos encontrar con algún ciclo simétrico que no cumple todas las condiciones. En ese caso, lo denominamos Simétrico frustrado.

A modo de recapitulación, podemos señalar que cada uno de estos patrones canaliza la participación de los interlocutores. Así, en el caso de las *Estructuras Simétricas* son los alumnos los que inician y concluyen el intercambio, por lo que su participación es muy alta. Por otra parte, las *Estructuras IRFs* permiten a los alumnos una mayor participación que las *Estructuras IREs*. Al ser las preguntas abiertas los alumnos tienen la posibilidad de realizar aproximaciones sucesivas a la respuesta, algo que no ocurre en las *Estructuras IREs*. Por último, en las *Estructuras Monologales* la participación de los alumnos es inexistente.

Por otro lado, y por lo que se refiere al contenido público de cada ciclo, entendemos como tal el conjunto de ideas que se comparten durante la interacción entre profesor y alumnos.

Una vez identificado el contenido público del texto, se determinó quién fue el responsable de generar cada una de las ideas públicas. Para ello se analizó con detalle el discurso de los participantes a lo largo de la interacción. De esta manera pudimos concretar, en cada momento, la persona que recogía de forma completa las ideas que se hacían públicas.

Además, y dado el contexto del estudio, hemos diferenciado, en cada caso, la participación de los alumnos autóctonos y de los alumnos de origen inmigrante.

Tratamiento de los resultados

Para establecer la fiabilidad en la codificación y análisis de los resultados, se han tenido en cuenta trabajos previos usando esta metodología (Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010). Así, se seleccionaron aleatoriamente fragmentos de distintas interacciones y varios evaluadores aplicaron independientemente los diferentes pasos del procedimiento de este sistema de análisis. La fiabilidad obtenida de este modo osciló entre 0.78 y 0.99.

La obtención de los datos estadísticos del estudio se ha realizado con el apoyo del paquete estadístico integrado SPSS para Windows en su versión 15.0. Básicamente hemos utilizados la técnica estadística no paramétrica de χ^2 .

Resultados

Iniciaremos este apartado presentando cómo se organizaron las interacciones durante las dos sesiones registradas. Para ello, analizaremos comparativamente el grado de presencia de las estructuras de participación. Seguidamente, presentaremos los resultados referentes a los contenidos que se hicieron públicos. Y, por último, concretaremos quiénes fueron los responsables de hacer públicos dichos contenidos.

1.- Organización de la interacción: estructuras de participación

Para abordar esta cuestión, se contabilizó el número de ocasiones en el que aparecía cada uno de los ciclos de interacción.

En la tabla que sigue se especifican los tipos de ciclo, la presencia de cada uno de ellos, así como su correspondiente porcentaje.

Tabla I.
Estructuras de participación, presencia y porcentajes

Tipo de ciclo	Número de ciclos	Porcentaje
IRE	51	41.8%
IRE frustrado	1	0.8%
Monologal	8	6.6%
IRF	36	29.5%
IRF incompleto	6	4.9%
IRF frustrado	10	8.2%
Simétrico	7	5.7%
Simétrico frustrado	3	2.5%
Total	122	100%

Como puede observarse, la interacción que mantuvo la profesora con sus alumnos se organizó, fundamentalmente, en torno a ciclos IREs (n=51) e IRFs (n=36). Sin embargo, se aprecia un importante número de IRFs frustrados (n=10) e IRFs incompletos (n=6), así como una baja presencia de IREs frustrados (n=1) y de Simétricos frustrados (n=3).

Pero lo que resulta altamente destacado es la existencia, casi idéntica, de ciclos Monologales (n=7) y Simétricos (n=8), dado que cada uno de ellos proporciona un nivel de autonomía en el alumno muy diferente.

En este sentido, y si profundizamos sobre esta última cuestión, los datos nos muestran resultados aparentemente similares pero significativamente distintos.

Así, cuando agrupamos las estructuras de participación en función de su nivel de autonomía, existe una presencia significativamente mayor de las estructuras de participación complejas (n=62) -IRF, IRF frustrado, IRF incompleto, Simétrica y Simétrica frustrada- que de aquellas consideradas más simples (n=60) -Monologal, IRE e IRE frustrada- [$\chi^2=122.000$, $p=0.000$].

Tabla II

Ciclos de interacción en función del nivel de autonomía del alumno

Ciclos simples: autonomía baja		Ciclos complejos: autonomía elevada	
Tipos de Ciclo	Total de número de ciclos	Tipos de Ciclo	Total de número de ciclos
IRE	51	IRF	36
IRE Frustrado	1	IRF Incompleto	6
Monologal	8	IRF frustrado	10
		Simétrico	7
		Simétrico frustrado	3
Total	60	Total	62

2.- Contenidos públicos

En primer lugar, hay que señalar que el mapa de contenidos fundamentales (ver Tabla III) estaba planteado para trabajar el proyecto a lo largo de todo el curso escolar.

Evidentemente, y dado que nuestras observaciones están limitadas a dos sesiones de clase, únicamente se elaboran 3 ideas fundamentales de las 22 que se pretenden desarrollar.

Tabla III

Mapa Conceptual de contenidos fundamentales para trabajar en el proyecto

Vídeo ART			
La Playa	El Hospital	La Música	El Vídeo
<ul style="list-style-type: none"> - Vimos una playa. - Había niños jugando a la planta. - De la playa salían vacas. - Había vacas que se morían y se convertían en esqueleto. - Había un señor rico sentado en una hamaca. - Los militares vigilaban la playa con prismáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suráfrica era un país pobre. - El hospital estaba en malas condiciones. - El hospital es pobre, tiene una carretilla para traer la gente de color. - Luchan contra el SIDA. - Los blancos no tenían ninguna dificultad y los negros sí. - La gente de color no podía ir a los mismos lugares que los blancos. - En el hotel sólo pueden entrar los ricos y los militares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchaba una música y a veces el sonido del mar. - En la música se escuchaba un señor que cantaba. -La música cambiaba dependiendo de la situación. -La tumbona se movía con el ritmo de la música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Blanco y negro como el vídeo y las personas. - El vídeo está hecho en el 2003 pero habla de 1995. - Toda la exposición de William Kentridge era en blanco y negro porque estaba hecho con carboncillo y gorma. - El vídeo está hecho grabando dibujos.

No obstante, y dada la propia naturaleza de la dinámica del aula, en nuestro estudio se han identificado otros cinco tipos de contenidos diferentes más allá de la clasificación, ya existente, sobre ideas fundamentales e ideas subordinadas. Al objeto de dar cierta luz al tema, fue necesario categorizar cada una de las ideas elaboradas en función su carga académica y su objeto.

A continuación se especifican los distintos tipos de contenidos, así como una breve definición de cada uno de ellos (ver tabla IV).

Tabla IV

Categorización del contenido público y definición

Tipo de contenido	Definición
Vídeo ART	Ideas derivadas del vídeo que da pie al desarrollo del proyecto de aula.
Conociendo el contexto	Ideas derivadas del trabajo en torno a los hospitales y Centros de Atención Primaria de la ciudad de Lleida.
Conocimientos académicos	Ideas que contienen contenidos sobre significado-significante, recursos hospitalarios, sinónimos y antónimos, etc.
Experiencias multiculturales	Ideas sobre experiencias o vivencias del alumnado en hospitales del país de origen y de acogida.
Forma y procedimiento	Ideas que contienen reglas ortográficas, uso del diccionario y organización de la información en mapas conceptuales.

A modo de ilustrar las ideas que configuran los cinco tipos de contenidos categorizados, en la tabla que sigue se concretan tres ejemplos de cada caso.

Tabla V

Ideas extraídas del discurso analizado y su clasificación en los diferentes tipos de contenidos

Tipo de contenido	Ideas públicas
Vídeo ART	La gente que tenía SIDA estaba en un hospital. En el vídeo se veía como los blancos tenían más cosas que los de Sudáfrica. En el hospital del vídeo no podían operar porque estaba en malas condiciones.
Conociendo el contexto	En Lleida hay tres hospitales: Santa María, Jaume Nadal Merolés y Arnau de Vilanova. En nuestros hospitales hay urgencias donde te pueden operar, ingresar o curar. En el Arnau de Vilanova las urgencias están un poco más separadas del hospital.
Conocimientos académicos	CAP es un Centro de Atención Primaria. Antónimo quiere decir el contrario de una palabra. Al hospital se va por cosas graves y al CAP por cosas no tan graves.
Experiencias multiculturales	En el Arnau de Vilanova me pincharon y me pusieron una cosa para dormirme. No escuchaba nada y me dejaron en una camilla porque estaba muy débil. Los negros también pueden ir al hospital porque todos nos podemos poner malos. El hospital de Santo Domingo se llama Mauricio Estévez. Es nuevo. Está en buenas condiciones.
Forma y procedimiento	<i>Cappont</i> se escribe con dos <i>p</i> Un libro siempre nos documenta y nos da información. Las cosas las hemos de decir por su nombre y, si no lo

sabemos, hemos de buscar el significado.
--

Como puede observarse, y tal y como hemos destacado anteriormente, existen cinco tipos de contenidos diferentes. Pero, en todo caso, su nivel de presencia para nada es análogo. En la Tabla VI, se especifica el número de ideas que aparecen en cada tipo de contenido público.

Tabla VI
Contenidos públicos: presencia y porcentaje

Tipo de contenido	Número de ideas	Porcentaje
Vídeo ART	22	17.1%
Conociendo el contexto	12	9.3%
Conocimientos académicos	52	40.3%
Experiencias multiculturales	31	24.0%
Forma y procedimiento	12	9.3%
Total	129	100%

Como se puede observar en la tabla anterior, dos son los tipos de contenidos que destacan respecto al resto. Concretamente, las ideas sobre los conocimientos académicos y las experiencias multiculturales son, respectivamente, los contenidos que se elaboran en mayor medida, al concretarse 52 ideas para los primeros y 31 para los segundos, o lo que es lo mismo, un total del 64.3% de los contenidos que se hicieron públicos durante la interacción. Ello se traduce en diferencias significativas en ambos casos respecto al resto (ver Tabla VII).

Tabla VII
Prueba de χ^2 : valor y nivel de significación

Tipo de contenido		Valor de χ^2	Valor de P	Tipo de contenido		Valor de χ^2	Valor de P
Conocimientos académicos	Vídeo ART	17.912	= 0.000	Experiencias multiculturales	Vídeo ART	8.390	= 0.004
	Conociendo el contexto	8.935	= 0.003		Conociendo el contexto	4.185	= 0.041
	Experiencias multiculturales	27.557	= 0.000		Conocimientos académicos	27.557	= 0.000
	Forma y procedimiento	8.935	= 0.003		Forma y procedimiento	4.185	= 0.041

3.- Quién elabora las ideas (grado de responsabilidad de los diferentes agentes)

En este caso resulta relevante indagar sobre quiénes fueron los responsables de elaborar dichas ideas. Para ello, se calcularon el número de intervenciones cargadas de contenido que realizaron tanto los alumnos, como la docente, además de aquellos casos en los que la elaboración fue conjunta –docente y alumnos-.

Tabla VIII

Responsabilidad de la elaboración de contenidos públicos. Número y porcentaje

Tipo de contenido	Ideas docente	Ideas alumno	Ideas conjuntas
Vídeo ART	5	15	2
Conociendo el contexto	2	8	2
Conocimientos académicos	8	33	11
Experiencias multiculturales	2	23	6
Forma y procedimiento	9	1	2
Total	26	80	23
Porcentaje	20.2%	62%	17.8%

Coherentemente con lo observado en la Tabla VI, el mayor número de ideas elaboradas se concentran en los contenidos públicos sobre conocimientos académicos y experiencias multiculturales. Pero lo que resulta sorprendente es el número de ideas que realiza el alumnado en comparación a las elaboradas por la docente y las desarrolladas conjuntamente. Así, el alumnado elabora el 62% de las ideas ($n=80$), mientras que el docente hace públicas el 20.2% ($n=26$) y ambos, únicamente, el 17.8% ($n=23$).

Dichas evidencias, a su vez, constatan diferencias significativas. Mientras que, por un lado, las aportaciones del alumnado son significativamente superiores a las de la docente y a las elaboradas de manera conjunta ($[\chi^2=53.164, p=0.000]$ y $[\chi^2=45.699, p=0.000]$, respectivamente), por otro lado, también se constatan diferencias significativas entre las que elabora de manera autónoma la profesora y las elaboradas conjuntamente [$\chi^2=7.066, p=0.008$].

Para finalizar, un último aspecto destacado del estudio fueron las aportaciones que realizó el alumnado en función de su origen. Para ello, se diferenció si las ideas públicas fueron elaboradas por el alumnado autóctono o, por el contrario, fue el alumnado inmigrante el que tuvo mayor responsabilidad en dicha elaboración.

En la tabla IX se especifica el número de ideas que realiza el alumnado inmigrante, así como el alumnado autóctono y aquéllas que realizan conjuntamente ambos colectivos.

Tabla IX

Elaboración del contenido público por parte del alumnado en función de la condición de autóctono e inmigrante. Número y porcentaje

Tipo de contenido	Ideas alumno inmigrante	Ideas alumno autóctono	Ideas alumno inmigrante-autóctono
Vídeo ART	9	5	1
Conociendo el contexto	5	2	1
Conocimientos académicos	23	6	4
Experiencias multiculturales	18	5	0
Forma y procedimiento	1	0	0
Total	56	18	6
Porcentaje	70%	22.5%	7.5%

Como puede observarse en la tabla anterior, el alumnado inmigrante elaboró el 70% (n=56) del total de las ideas del alumnado, seguidas por las que hizo públicas el alumnado autóctono con un 22.5% (n=18) y las que realizaron conjuntamente 7.5% (n=6). Así, la prueba de χ^2 muestra significación entre ellos. De manera más específica, se observa un valor de $\chi^2=54.194$ ($p<0.000$) entre las ideas elaboradas por el alumnado inmigrante y autóctono y un valor de $\chi^2=15.135$ ($p<0.000$) entre las ideas elaboradas por el alumnado inmigrante y las que realizan conjuntamente autóctonos e inmigrantes. Mientras que, por el contrario, no se observa significación entre las que hace públicas el alumnado autóctono y ambos colectivos conjuntamente [$\chi^2=1.883$, $p<0.170$]. Unos datos, para nada sorprendentes, si tenemos en cuenta que el alumnado inmigrante representa el 73.3% (n=11) del total de los participantes y el alumnado autóctono el 26.7% (n=4).

Discusión y conclusiones

En este estudio hemos analizado las interacciones de una maestra con un grupo de alumnos en el marco de un trabajo por proyectos, focalizando la mirada en su participación y en los contenidos que se hacían públicos.

En primer lugar, y por lo que se refiere a la organización de la interacción, hay que incidir en el peso importante que tienen en nuestro estudio los ciclos que otorgan una autonomía elevada en el alumnado, a diferencia de los que se ha llegado a observar en estudios previos desarrollados en el contexto español (Sánchez y Rosales, 2005; Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010).

Ello nos lleva a considerar que estas estructuras (ciclos) encarnan diferentes maneras de canalizar la interacción y nos permiten evidenciar la manera en que la participación es efectiva (Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010). Es decir, más allá de estas estructuras formales hay que considerar los valores que llevan incorporados. Y que, en el caso de nuestro estudio, podemos considerarlos como positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en los contenidos que se hacen públicos hay un peso importante de los aportados por el alumnado, especialmente el de origen inmigrante. Ello nos remite al interés por trabajar ideas relevantes en relación a los contenidos y en lo que tiene que ver con el contexto multicultural del centro donde se ha llevado a cabo el estudio. Así, podemos considerar que, más allá de trabajar contenidos de tipo local, se plantea también un conocimiento global, así como el hecho de enfrentarse a problemas nuevos (Sánchez et al, 2008; Sánchez et al., 2010).

En este caso, y a diferencia de otros estudios previos (Gillies y Khan, 2007; Sánchez et al., 2008), hay más autonomía y participación, tanto en la interacción como en la aportación de contenidos, por parte del alumnado.

Todo ello nos lleva a plantear la relación entre estos resultados y el enfoque por proyectos que se lleva a cabo en esta escuela, en el marco del programa Alber (Jové, 2006), que ha supuesto cambios a nivel metodológico y organizativo, así como la vinculación con el trabajo a partir del arte.

En este sentido, hay ciertos aspectos que conviene valorar positivamente ya que, probablemente, hayan incidido elementos como: plantear las cuestiones como problemas;

predominio de una actitud de cooperación alumnado-maestra y entre el alumnado; búsqueda de conexiones entre los fenómenos; la docente enseña a escuchar; un acercamiento actualizado a los problemas y a los saberes, así como una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello (Hernández y Ventura, 2008).

Probablemente, la maestra ha ido andamiando el proceso de enseñanza/aprendizaje y ha favorecido el traspaso de responsabilidad (Mercer et al., 2009).

Relacionado con todo ello hay que considerar un hecho relevante, y es el uso del lenguaje como elemento de comunicación y aprendizaje, por parte de este grupo de alumnos en el que, en un elevado porcentaje, son de origen inmigrante. Ello nos remite a que este centro, probablemente, esté implementando las orientaciones planteadas por el Departament d'Educació (2009) para, así, poder ir superando las dificultades y, a su vez, alcanzar un nivel de lenguaje académico que garantice el éxito escolar (Cummins et al., 2007), desde una perspectiva intercultural (Rodríguez et al., 2011).

Es decir, tal vez se estén desarrollando prácticas como: dar un papel relevante al trabajo del alumnado en grupo; modificar la actividad del profesorado de modo que pase a ser un actor que ofrezca las ayudas necesarias a fin de resolver tareas que tienen al alumnado como protagonista; promover la interactividad entre el alumnado y, en consecuencia, el equilibrio entre exigencias y ayudas que, en el caso del lenguaje, son completamente necesarias si se desea que todo el alumnado progrese lingüísticamente. Y ello supone una negociación de los significados en las tareas y en las actividades comunicativas (Vila, 2006).

Para concluir, nuestro estudio pretende contribuir al conocimiento sobre lo que ocurre en las aulas, especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística. Ello nos permite tener una imagen bastante aproximada de lo que realmente sucede en este tipo de aulas cuando un profesor y sus alumnos trabajan conjuntamente. Y esta cuestión es especialmente relevante porque son muy numerosas las propuestas educativas para trabajar en las aulas y, por el contrario, muy escasos los trabajos que analizan qué es lo que ocurre en ellas.

En este contexto, la intervención educativa tendrá que resolver toda una serie de nuevos retos en lo que se refiere al dominio de la lengua de la sociedad de acogida por parte del alumnado de origen inmigrante.

Por último, nuestro trabajo también presenta algunas limitaciones que es necesario señalar. Tanto los resultados del estudio, como las conclusiones que de ellos hemos resaltado, tienen que ser interpretados teniendo en cuenta el grupo reducido de participantes y que no permite generalizaciones. En futuros estudios tendríamos que ampliar la muestra, así como el número de sesiones, grupos de alumnos y profesores.

Referencias

- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Cummins, J., Brown, K. y Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity*. Boston: Pearson Education Inc.
- Departament d'Educació (2009). *Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación y convivencia intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Eurostat (2013). *Migration and migrant population statistics*. [En línea] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics [Consulta: 5 de abril de 2015].
- Gillies, R. M. y Khan, A. (2008). The effects of teacher discourse on students' discourse, problem-solving, and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 323-340.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014. Notas de prensa*. [en línea] <http://www.ine.es/> [Consulta: 5 de abril de 2015].
- Jové, G. (coord.) (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per a l'atenció a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès Editors.
- Jové, G.; Ayuso, H.; Sanjuan, R.; Vicens, L.; Cano, S. y Zapater, A. (2009). EDUC... arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. Romà (Eds). *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. (pp. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.
- Mercer, N., Dawes, L. y Staarman, J.K. (2009). Dialogic teaching in the Primary science classroom. *Language and Education*, 23 (4), 353-369.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Nota: Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Datos Avance 2013-2014*. [En línea] <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014--Datos-Avances.html> [Consulta: 4 de abril de 2015]
- Navarro, J.L., Huguet, A., Sansó, C. y Chireac, S. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28 (2), 457-464.
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J.L., Velicias, M., Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.

Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.

Santos Rego, M.A., Cernadas, F.X. y Lorenzo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.

ⁱ Las verbalizaciones se presentan en castellano, aunque la interacción en el aula se producía mayoritariamente en catalán.