



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

**Prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la
inmersión lingüística en catalán.**

Un estudio de caso en una escuela bressol municipal en Barcelona, Cataluña.

Alumna: Marisol Galdames Calderón

Tutora: Núria Vallès

Grupo: 2 A

NIUB: 15689203

Curso: 2020-2021

Barcelona, junio de 2021

ÍNDICE GENERAL

Índice de figuras	3
Índice de tablas	3
Parte I: Presentación	4
1.1 Introducción	4
1.2 Justificación del estudio	5
1.2.1 Selección del tema	5
1.2.2 Delimitación del problema	5
1.2.3 planteamiento del problema	6
1.3 Objetivos	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos	8
1.3.3 Hipótesis	8
Parte II: Fundamento teórico	8
2.1 Plurilingüismo en Cataluña	8
2.2 Modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña	13
2.3 Inmersión lingüística en catalán en educación infantil	16
2.4 Elementos que configuran las prácticas maestras de educación infantil	20
Parte III: Metodología del estudio	25
Parte IV: Resultados	28
4.1 Metacategoría: Observación y reflexión docente	28
4.1.1 Saber hacer	29
4.1.2 Rutina escolar	30
4.1.3 Interacción infante-maestra	30
4.2 Metacategoría: Diseño de intervención educativa	31
4.2.1 Interés por aprender	31
4.2.2 Identificación de dificultades de lenguaje	32
4.2.3 Tratamiento de dificultades de lenguaje	33
4.3 Metacategoría: Metodología	34
4.3.1 Ambiente de aprendizaje	35
4.3.2 Materialidades	36
4.3.3 Propuestas de actividades	36
4.4 Relaciones entre metacategorías	37
Parte V: Discusión de los resultados	38
5.1 Desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en el centro B	39
5.2 Prácticas de maestras de educación infantil del centro B	39
5.3 Metodología de las maestras de educación infantil del centro B	40
Parte VI: Consideraciones finales	41
6.1 Conclusiones	41
6.2 Indicaciones para posibles aplicaciones en un contexto educativo	41
Referencias bibliográficas	43
Anexos	47
Anexo N° 1: Marco metodológico desarrollado en profundidad	47
Contextualización del estudio	47
Diseño y método de investigación	48
Universo y muestra	49
Técnicas de obtención de información	49
Procedimiento de análisis de datos	52
Fiabilidad y validez del estudio	54

Anexo nº2: Pauta de preguntas de entrevista semiestructurada	57
Anexo N°3 Hoja de información sobre el estudio	58
Anexo N°4 Consentimiento informado para maestras de educación infantil	58
Anexo N° 5: Codificación y categorización de los datos de investigación	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Portada del documento “El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya”</i>	13
Figura 2 <i>La competencia comunicativa y lingüística</i>	15
Figura 3 <i>Lenguas del centro</i>	16
Figura 4 <i>La inmersión lingüística</i>	17
Figura 5 <i>Documentos del primer y segundo ciclo</i>	19
Figura 6 <i>Elementos constitutivos de las prácticas de maestro/as de educación infantil</i>	21
Figura 7 <i>Proceso de análisis de los datos en software Nvivo 12</i>	27
Figura 8 <i>Relaciones intracategorías en metacategoría 1</i>	29
Figura 9 <i>Relaciones intercategorías en metacategoría 2</i>	31
Figura 10 <i>Relaciones intercategorías en metacategoría 3</i>	35
Figura 11 <i>Relación de todas las categorías</i>	38
Figura 12 <i>Patio del Centro B</i>	47
Figura 13 <i>Una sala de clase y SUM Sala de Uso Múltiple del Centro B</i>	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Marco normativo de la política lingüística educativa en Cataluña</i>	12
Tabla 2 <i>Desarrollo de la comunicación y lenguaje de infantes 0-3 años</i>	23
Tabla 3 <i>Técnicas e instrumentos de obtención de información</i>	26
Tabla 4 <i>Aplicación de entrevistas individuales a agentes informantes</i>	26
Tabla 5 <i>Tabla de registro de notas de campo</i>	27
Tabla 6 <i>Prácticas de maestras de educación infantil en el desarrollo de la inmersión lingüística</i>	40
Tabla 7 <i>Trazabilidad del estudio</i>	50
Tabla 8 <i>Pauta de análisis documental</i>	52
Tabla 9 <i>Criterios de rigor para validar los resultados y conclusiones</i>	55
Tabla 10 <i>Criterios éticos de la investigación</i>	56

PARTE I: PRESENTACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado es un estudio de caso que surgió de la propia curiosidad personal de la persona quien escribe. Este documento está organizado en seis partes. La primera se realiza la presentación del estudio y su justificación, tomando en cuenta la delimitación y el planteamiento del problema.

Asimismo, se presentan los objetivos que guían esta investigación. El objetivo general es analizar las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol municipal de Barcelona. Los objetivos específicos son: a) describir el modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en educación infantil del primer ciclo; b) identificar las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol; y, c) interpretar la metodología utilizada por maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol.

En la segunda parte de este estudio se presenta el fundamento teórico, en donde se explican el concepto de plurilingüismo, el modelo lingüístico del sistema educativo en Cataluña, la inmersión lingüística en catalán en educación infantil y los elementos que configuran las prácticas de maestras de educación infantil. En la tercera parte se desarrolla la metodología utilizada, haciendo una contextualización y explicando el diseño y método de investigación; el universo y muestra; las técnicas de obtención de datos que fueron, a saber, la entrevista semiestructurada, el análisis documental y las notas de campo; el procedimiento de análisis de datos; y, cómo se obtuvo la fiabilidad y validez del estudio.

En la cuarta parte se presentan los resultados, en los cuales están organizados en tres metacategorías: “Observación y reflexión docente”, “Diseño de intervención educativa” y “Metodología”. En la quinta sección se realiza la discusión de los resultados. En la sexta parte, se presentan las consideraciones finales con las conclusiones y algunas indicaciones para posibles aplicaciones en un contexto educativo. Finalmente, se presenta una sección con los anexos generales. Respecto a las transcripciones y audios de las entrevistas y los registros se encuentran en un CD como medida de protección de datos personales de quienes participaron.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.2.1 SELECCIÓN DEL TEMA

El tema seleccionado es el análisis de las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en educación infantil en una escuela bressol municipal de Barcelona.

1.2.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En un mundo globalizado con altos niveles de interconexión como el actual, conocer más de una lengua se transforma en una necesidad más que una opción, por lo que el plurilingüismo se podría considerar un derecho más que un privilegio (Alcalá, 2003). Promover el aprendizaje de varios idiomas permite el acceso a diferentes saberes de variadas visiones de mundo, creencias y costumbres de personas con orígenes diversos (Alcalá, 2003), por lo tanto, ayudaría por una parte a la comprensión, el respeto y tolerancia a otras culturas; y por otra, a la internacionalización de la sociedad y la movilidad de sus ciudadanos. Con ello se espera que las personas puedan desarrollar su crecimiento personal y facilitar su éxito en diferentes ámbitos (Pereña, 2018).

Cataluña es una zona donde se pueden usar de forma oficial dos lenguas: el catalán y el castellano, las cuales el sistema educativo asegura la oferta de su aprendizaje, como también el de una tercera lengua extranjera como el inglés o el francés según sea el caso. En este contexto, la sociedad catalana forma una comunidad multicultural y plurilingüe, donde la Educación Infantil es el lugar idóneo para el desarrollo de la inmersión lingüística de manera inclusiva y equitativa, sobretodo de infantes de origen no catalán.

La motivación por indagar la inmersión lingüística en catalán surge por una curiosidad personal de conocer cómo se desarrolla la comunicación y el lenguaje en la etapa infantil desde la posición como maestra en formación inmigrante de un país castellano parlante en un contexto en donde tanto la lengua catalana y castellana son consideradas cooficiales, teniendo en cuenta que en los centros educativos públicos solo se utiliza el catalán. Desde esta perspectiva, existe un interés académico en cuanto a las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en Educación Infantil en una escuela bressol municipal de Barcelona desde la posición como estudiante en prácticas de origen extranjera, latinoamericana, con lengua materna castellana y con un dominio bajo del catalán.

En el currículum catalán de la etapa infantil, el área comunicación y lenguaje es considerada importante a desarrollar en los centros, dado que los infantes utilizan e interiorizan diferentes lenguajes para comunicarse. Esto es posible cuando las personas y su contexto más próximo y significativo lo atiende, lo reconoce, le escucha y le responde, ofreciendo las herramientas que necesita para adquirirlos (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 2012).

Una de las personas significativas que interactúa con el niño o la niña, después de su familia, es el maestro o la maestra en el centro infantil. Por esta razón, las personas adultas quienes están a cargo de la educación deben estar preparadas a ayudarlos a desarrollar la capacidad de interiorizar el uso de diferentes lenguajes, puesto que permitiría ampliar la base y el medio de sus aprendizajes, con el fin de convertirse en personas capaces de comunicarse y expresarse adecuadamente en diferentes lenguas según los contextos.

Asimismo, resulta pertinente realizar este estudio, dado que tiene la utilidad social de contribuir en conocimientos para aquellas personas del ámbito educativo que tengan interés en la inmersión lingüística en catalán, ya que podría ayudar a cambiar las percepciones y derribar prejuicios relacionados con esta temática, ayudando en su desarrollo personal y profesional. Finalmente, también tiene el valor de la oportunidad de vivenciar esta experiencia como un momento crucial para aprender la lengua local como el catalán como una herramienta de inserción a la sociedad y su cultura.

1.2.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ante la heterogeneidad lingüística es menester contar con un modelo educativo que implique reconocer y dar una respuesta a los retos que significa tener una sociedad plural y cohesionada. Desde la perspectiva pedagógica, desarrollar una educación lingüística es clave para, por una parte, garantizar el éxito académico y profesional de los alumnos como también su desarrollo personal (Campos, 2018); y por otra, para contribuir en los cimientos de una ciudadanía basada en la democracia y en la cohesión social (Pereña, 2018).

El plurilingüismo es de por sí un desafío para toda persona que pertenece a una comunidad que puede expresarse usando más de una lengua. A pesar de ser una fuente de oportunidades, la inmersión lingüística no está exenta de complicaciones, puesto que el gran reto está en garantizar el dominio de las dos lenguas oficiales, en un nivel equivalente y de una

tercera lengua, que generalmente suele ser el inglés, al acabar la secundaria, usando el catalán como vehículo de comunicación y de enseñanza.

El problema surge cuando no existe esa igualdad lingüística, en donde hay una lengua predominante y otra minoritaria, a pesar de que legalmente, el alumnado tiene “derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea ésta en catalán o el castellano” (Art. 21, Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística) y no se logra un buen desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística. En efecto, el dominio inadecuado de las lenguas vehiculares podría significar un posible fracaso escolar y/o abandono escolar prematuro de los estudiantes (Generalitat de Catalunya, 2018) a largo plazo.

Si un buen dominio de la lengua o lenguas de aprendizaje contribuye a garantizar la equidad, la inclusión social y la calidad educativa, este estudio tiene intenciones de fortalecer las voluntades que buscan reforzar la inmersión lingüística en catalán en la educación infantil, puesto que la escuela tiene que reflejar la realidad social y proteger los derechos lingüísticos, asegurando “el propósito de la educación: el desarrollo personal, preparación para la vida como ciudadanos activos en sociedades democráticas y preparación para el mundo laboral” (Generalitat de Catalunya, 2018, p.19). De forma específica, el fenómeno que se pretende analizar son las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol municipal de Barcelona con niños y niñas del primer ciclo de 0 a 3 años.

Es por esta razón que las preguntas que orientan el estudio son: ¿cómo se desarrolla la inmersión lingüística en catalán en la Educación Infantil en un centro bressol de Barcelona? Específicamente, se pretende indagar ¿cuáles son las prácticas que ejecutan las maestras de educación infantil para la enseñanza del catalán a infantes que no son catalanes-parlantes? ¿qué métodos usa? Contestar a estas interrogantes serán el objetivo principal de este trabajo.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

1. Analizar las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol municipal de Barcelona.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en educación infantil del primer ciclo.
2. Identificar las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol.
3. Interpretar la metodología utilizada por maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol.

1.3.3 HIPÓTESIS

La hipótesis de este estudio se basa en la creencia de la promoción de la inmersión lingüística en las escuelas bressol reforzaría el aprendizaje y uso del catalán en Catalunya en infantes, sobretodo aquéllos que vienen de familias no catalanes parlantes, permitiendo así a los infantes desarrollar sus competencias lingüísticas y comunicativas. Esto a largo plazo afectaría positivamente en su rendimiento académico, crecimiento personal e inserción social, puesto que se relaciona con el aprendizaje de la lengua vehicular que se utiliza en los centros escolares y en la sociedad catalana.

En ese sentido, si un buen dominio de la lengua o lenguas de aprendizaje contribuye a garantizar la calidad educativa, la equidad y la inclusión social, el rol de las maestras de las escuelas bressol en la etapa infantil es fundamental si se busca una buena relación entre las diversas culturas, la cimentación de una sociedad democrática y la cohesión social. A continuación, se establece el fundamento teórico de este estudio.

PARTE II: FUNDAMENTO TEÓRICO

2.1 PLURILINGÜISMO EN CATALUÑA

La lengua catalana se ha visto inmersa históricamente en un proceso de decrecimiento y marginación, es decir, ha sido minorizada (Campos, 2018, 2019; Dolz e Idiazábal, 2013; Pascual, 2016; Vargas-Urpi, 2020), en la propia sociedad catalana. Por esta razón, diversos agentes políticos, administrativos y sociales han planteado estrategias de reinserción de esta.

Cabe destacar la diferencia entre los conceptos lengua minoritaria y lengua minorizada. Desde la perspectiva sociolingüística, la primera se refiere a la cantidad disminuida de usuarios que utilizan el idioma. En cambio, el segundo término representa a la prohibición en el uso y enseñanza de la lengua. Por ello, no son palabras sinónimas, puesto que “no siempre una lengua minorizada es minoritaria” (Wikipedia, 2021, s/p).

En el año 2001, el Consejo de Europa manifestó de muchas maneras su interés y respeto por el plurilingüismo. Esta es una organización internacional creada el 5 de mayo de 1949 en Estrasburgo (Francia) y se fundamenta en ser un organismo que promueve la cultura europea, y para el caso de este estudio, sus lenguas. Dentro de sus objetivos se destaca por contribuir a la defensa de los derechos humanos y las democracias parlamentarias. Asimismo, busca la promoción de la identidad europea entre todos los ciudadanos, como también a favorecer los esfuerzos por el multilingüismo en un ambiente multicultural por medio de la comprensión mutua, la tolerancia, el respeto de las identidades y la diversidad cultural mediante la comunicación internacional efectiva y la movilidad de los ciudadanos de Europa (Consejo de Europa, 2001).

Una de las acciones más importantes a destacar de esta institución fue la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER), el cual se ha convertido en un antecedente habitual en los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación (Consejo de Europa, 2001). En efecto, el MCER proporciona una base común para la creación de programas de lenguas, orientaciones curriculares, evaluaciones, entre otros elementos, como la definición de los criterios de dominio de la lengua que permiten medir el aprendizaje de los estudiantes. En definitiva, describe los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen para el uso de una lengua (Consejo de Europa, 2001).

En el año 2002, el Consejo Europeo se reunió en Barcelona y uno de los compromisos que se tomó fue que los gobiernos debían mejorar la competencia plurilingüe de la ciudadanía europea, reforzando la lengua oficial y otras dos lenguas extranjeras (Consejo Europeo de Barcelona, 2002). Diez años después, la Comisión Europea (2012) dio a conocer los resultados de la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas, en el cual se informó que España debía mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras del alumnado, en especial el inglés, y que sus iniciativas debían estar dirigidas al fomento del aprendizaje plurilingüe.

Con esto surge la necesidad de distinguir la diferencia entre plurilingüismo y multilingüismo. El primero es el conocimiento de diferentes lenguas, en cambio el segundo, es

la coexistencia de más de una lengua en una sociedad determinada. Efectivamente, el término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas (Instituto Cervantes, 2021). El aprendizaje se adquiere en sus entornos culturales como la escuela y se organizan en métodos que se relacionan entre sí.

A diferencia del anterior, el multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de éstas en una sociedad determinada y puede lograrse diversificando la oferta de ellas en un centro escolar o en un sistema educativo (Instituto Cervantes, 2021). Por lo tanto, el multilingüismo se atiende fácilmente ampliando las opciones de lenguas que se ofrece en una escuela y alentando al alumnado a aprender más de un idioma extranjero.

El plurilingüismo, en cambio, es considerado como un proceso más complejo puesto que enfatiza en la experiencia lingüística de un individuo en su contexto cultural. Con ello, su lengua se expande desde su hogar hacia la sociedad en general, aprendiendo la lengua de otros pueblos, sin separarlas mental y comunicacionalmente, desarrollando así la competencia plurilingüe (Instituto Cervantes, 2021).

La competencia plurilingüe se refiere a la capacidad de utilizar diferentes lenguas con fines comunicativos en situaciones interculturales (Gajo, 2013). Por esta razón, es difícil concebir el plurilingüismo sin la competencia pluricultural, cuya definición es “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas” (Instituto Cervantes, 2021, s/p).

En ese sentido, el concepto de plurilingüismo se entiende como una capacidad, la que tienen todas las personas hablantes de utilizar y aprender más de una lengua; como una habilidad, la que tiene cualquier sujeto de usar sus conocimientos parciales de varias lenguas y su experiencia de varias culturas, comunicándose y participando en actividades interculturales; y como una actitud de tolerancia hacia la aceptación de la diversidad. Por esta razón, se considera como un valor educativo, puesto que la conciencia de las personas hablantes de su plurilingüismo promueve la valoración de todas las lenguas, las propias o las ajenas, en este caso, a través de la lengua de escolarización el catalán (Generalitat de Catalunya, 2018). Teniendo en cuenta lo anterior, la educación plurilingüe, entonces, tiene al menos tres objetivos a desplegar:

- “Hacer a los aprendices conscientes de su repertorio lingüístico y cultural, y valorarlo.
- Desarrollar y mejorar la competencia comunicativa general del aprendiz.

- Proporcionar a todos los aprendices los medios para desarrollar esta competencia de manera autónoma y a lo largo de toda la vida” (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 11).

La educación plurilingüe va más allá de la enseñanza de varias lenguas, ya que implica que todas las lenguas tienen como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas hablantes, suponiendo la utilización de diferentes idiomas como vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos. En el contexto catalán, el marco normativo determina la acción del Gobierno de Cataluña a diseñar la política lingüística educativa, cuyo objetivo es dotar al alumnado una competencia comunicativa sólida que les pueda permitir desarrollarse y actuar en la sociedad en donde viven, basada en el dominio de la lengua vehicular, el catalán, como garantía de equidad y de calidad educativa, y en el desarrollo del plurilingüismo (Generalitat de Catalunya, 2018).

En efecto, la consideración de la lengua catalana como lengua propia en Cataluña se declaró en la Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística, la cual establece que el catalán es la lengua propia en los cuatro ámbitos principales de la política lingüística: administración de Cataluña, toponimia y rotulación, medios de comunicación propios de la Generalitat y la enseñanza no universitaria (Generalitat de Catalunya, 2018).

Para reforzar esta postura, en el Estatuto de Autonomía de Cataluña (Parlament de Catalunya, 2016) determina que la lengua propia es el catalán y la que normalmente es utilizada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza (art.6). Además, corresponde a la Generalitat la competencia exclusiva en materia de lengua propia y, por tanto, determina el régimen lingüístico del sistema educativo con la finalidad de garantizar la normalización de la lengua catalana (art. 143.1, Parlament de Catalunya, 2016, p. 102). Asimismo, la Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística, define que la lengua catalana como la lengua propia de Cataluña y de la enseñanza en todos sus niveles educativos.

En dicho Estatuto, también se establece que todos los alumnos tienen derecho a recibir la enseñanza en catalán en la enseñanza no universitaria y que el sistema educativo en Catalunya debe garantizar a toda la población escolar, sea cual sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, el cumplimiento del deber y el ejercicio del derecho de conocer con suficiencia oral y escrita el catalán y el castellano (art. 35, Parlament de Catalunya, 2016, p.34).

En el año 2006 se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, (LOE) la cual promueve que el sistema educativo español se orientara al cumplimiento de la formación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial y en una o más lenguas extranjeras (art.2, Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), dando paso a la promoción del plurilingüismo en las escuelas. Tres años más tarde, la propia Comunidad de Cataluña publica la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (LEC), la cual refuerza el catalán y su aprendizaje como lengua propia de Cataluña y por considerarla como un factor importante de inclusión social, haciendo una apuesta por el impulso del plurilingüismo en las escuelas, asegurando, como mínimo, un buen nivel de aprendizaje de una tercera lengua.

En el año 2010, con la Ley 17/2010, del 3 de junio, se establece que la lengua de signos catalana es la propia de la comunidad de signantes en Cataluña y que, en el ámbito escolar, se garantiza su aprendizaje en la modalidad educativa bilingüe junto con el catalán, y las otras lenguas orales y escritas oficiales.

En relación con los centros educativos, en ese mismo año, se publicó el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, la cual establece que estos tienen la responsabilidad de la gestión de las lenguas a través de su proyecto lingüístico. Siete años más tarde, en el año 2017, se establece el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, la cual surge en función a la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, toma en consideración una serie de medidas y apoyos al alumnado en su totalidad, con el fin de favorecer su desarrollo personal, social y competencial de cada etapa educativa. Para facilitar la información antes detallada, a continuación, se presenta la tabla 1 con el marco normativo que influye en la política lingüística educativa en Cataluña.

Tabla 1

Marco normativo de la política lingüística educativa en Cataluña

Año	Hito
1983	Ley 7/1983, de 18 de abril, de Normalización Lingüística
2006	Estatuto de Autonomía de Cataluña
1998	Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística
2006	Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE)
2009	Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (LEC)
2010	Ley 17/2010, del 3 de junio, de la lengua de signos catalana
2010	Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos
2017	Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo

Nota: Elaboración propia.

La descripción del marco normativo es fundamental como base para el desarrollo del plurilingüismo y la inmersión lingüística en catalán, puesto que habilita o limita su posibilidad de ejecución. Sin embargo, la normativa no es suficiente, ya que no genera por sí sola el

aprendizaje de la lengua catalana. De hecho, son las personas quienes tienen el poder de usarla y promoverla.

La interrelación de los conocimientos y experiencias que una persona posee en diversas lenguas y culturas es una realidad que la educación infantil no la puede dejar pasar, sino que, por el contrario, debe estar a la altura proporcionando los recursos que apoyen y estimulen de manera integrada el plurilingüismo. En la siguiente sección se explica el modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña.

2.2 MODELO LINGÜÍSTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO DE CATALUÑA

El modelo lingüístico catalán es un sistema plasmado en un documento que presenta el marco que define e identifica la política lingüística educativa de Cataluña. Su objetivo principal es contribuir a consolidar el modelo de educación plurilingüe e intercultural para el sistema educativo, ofreciendo orientaciones metodológicas y organizativas que faciliten el logro de la competencia comunicativa y lingüística del alumnado no universitario.

Asimismo, describe las estrategias metodológicas, didácticas y organizativas de la implementación, tomando en cuenta la cooperación educativa y su concreción en el proyecto lingüístico de centro, de acuerdo con el marco legal vigente. En la figura 1 se puede apreciar la portada de dicho documento.

Figura 1

Portada del documento “El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya”



Nota: Generalitat de Catalunya, 2018.

El modelo lingüístico catalán plantea que la educación plurilingüe es algo más que enseñar y aprender diferentes lenguas, puesto que implica que todas las lenguas, las curriculares

y las propias, contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa de cada estudiante, con el fin de que las pueda utilizar para adquirir nuevos conocimientos y alcanzar así una comunicación efectiva con varias lenguas y en diferentes situaciones.

De hecho, el modelo “parte de una aproximación holística a la lengua y a su aprendizaje que se concreta en una práctica docente que pivota en la gestión integrada de las lenguas y de los contenidos y facilita tanto el aprendizaje de las lenguas como la construcción de conocimiento a través de diferentes lenguas” (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 6). Dentro de los objetivos que persigue, el principal es:

proporcionar al alumnado una competencia plurilingüe e intercultural que garantice, al acabar la educación obligatoria, un buen dominio de las lenguas oficiales, catalán, castellano y occitano en el Arán, y de la lengua de signos catalana, en su caso, y un grado de competencia suficiente en una o dos lenguas adicionales, y la capacidad de convivir en una sociedad multilingüe y multicultural (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 13).

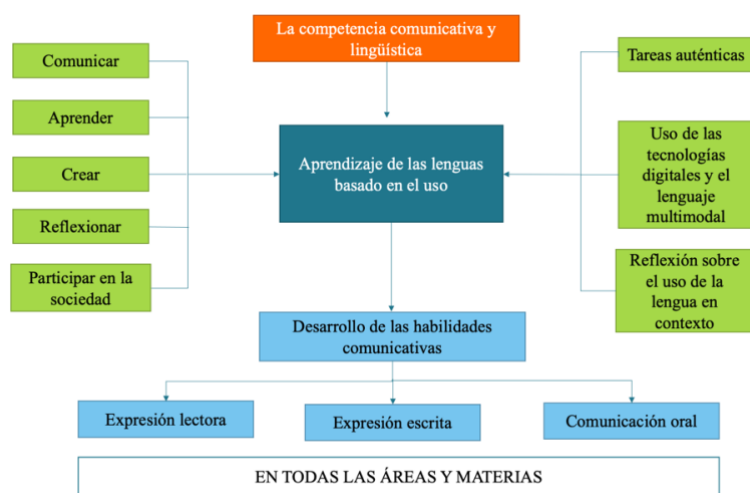
Asimismo, se destacan otros objetivos como desarrollar en el alumnado la capacidad de utilizar su competencia plurilingüe para procesar información a través de diferentes lenguas con el fin de construir conocimiento nuevo y hacer presentes las lenguas y culturas de los alumnos de origen extranjero, reconociendo y destacando el valor cultural y económico, y promoviendo la integración educativa (Generalitat de Catalunya, 2018).

Para su implementación, es importante tomar en cuenta que es necesario promover una enseñanza en la que el aprendiz desarrolle un grado de dominio heterogéneo de las lenguas y adquiera competencias interculturales. Asimismo, se ha de coordinar la enseñanza de todas las lenguas para aumentar la coherencia y la sinergia entre la lengua vehicular, las lenguas del aprendiz y las lenguas extranjeras, focalizando la dimensión lingüística de todas las materias, como también asegurando la coherencia entre las diferentes etapas educativas (Generalitat, 2018, p. 12).

La competencia comunicativa y lingüística en el modelo lingüístico se desarrolla en la lengua catalana y es considerada como la lengua vehicular de referencia, a la vez que se trabaja la transferencia del conocimiento comunicativo y académico hacia las otras lenguas (Generalitat de Catalunya, 2018). Si la comunicación es un intercambio de información y un hecho social, el código que disponen los humanos es el lenguaje. Este último se usa para aspectos sociales, culturales, artísticos y científicos y es necesario para sobrevivir. De hecho, el objetivo del lenguaje es la comunicación con uno mismo y con los demás (Puyuelo, 2003).

El aprendizaje de las lenguas es a través de su uso y es determinado por la interacción de elementos biológicos, cognitivos, psicosociales y del entorno, por lo que se reconoce que es posible no solo en el ámbito de la educación formal, sino que también en el ámbito no formal e informal. Sin embargo, por motivos de este estudio, sólo se enfocará en el aprendizaje formal propio del sistema educativo reglado, en este caso, en una escuela bressol. En la figura 2 es posible apreciar la relación entre el aprendizaje de las lenguas basado en el uso y la competencia comunicativa.

Figura 2
La competencia comunicativa y lingüística



Nota: Generalitat de Catalunya, 2018, p. 20.

En ese sentido, la legislación determina la existencia de un solo modelo educativo, cuyo objetivo es hacer que toda la población catalana tenga la oportunidad de conocer la lengua oficial y la cooficial. Asimismo, establece que el profesorado tiene que conocer las dos lenguas oficiales y que los centros tienen que garantizar que “la lengua catalana sea el vehículo de expresión y comunicación normal tanto en las actividades internas como en las de proyección externa” (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 17).

Lo anterior se debe principalmente porque busca garantizar espacios de uso de la lengua, en este caso el catalán, con el fin de hacerla presente y contrarrestar los usos imperantes de otras lenguas. Las lenguas que se pueden presentar en un centro educativo pueden ser las que se ven en la figura 3.

Figura 3
Lenguas del centro



El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña también hace mención las estrategias metodológicas, didácticas y organizativas que garantizan su implementación. En el siguiente apartado se explicará de manera específica el enfoque metodológico de la inmersión lingüística en catalán en educación infantil.

2.3 INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN CATALÁN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Para implementar la educación plurilingüe (e intercultural) es necesario tomar en cuenta un enfoque metodológico global. Si bien es cierto existen métodos individuales basados en conocimientos o destrezas, el enfoque plurilingüe “promueve la capacidad de los alumnos de poner en práctica de manera integrada los conocimientos adquiridos, las aptitudes y los rasgos de personalidad que les permiten resolver situaciones diversas y utilizarlos en contextos y situaciones diferentes y, sobre todo, el desarrollo de estrategias para aprender a lo largo de la vida” (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 20). Por eso se habla del desarrollo de la inmersión lingüística en catalán.

La inmersión lingüística es “una metodología de aprendizaje que consiste en la exposición total o parcial a la lengua que forma parte de una comunidad de hablantes (...) y lo hace en todas las etapas del proceso de aprendizaje de los niños y niñas” (Plataforma per la llengua, 2017, p. 5). Su objetivo es conseguir el aprendizaje lingüístico de alumnado “*nouvingut*”, tanto a nivel léxico y gramatical como a nivel de la capacidad comunicativa en el mínimo de tiempo posible. El alumno/a *nouvingut* (recién llegado) es aquél que se ha incorporado por primera vez en el sistema educativo de Cataluña en los últimos 24 meses (Cruz,

2007). La implementación de este modelo lingüístico comenzó en los años 80, tomando la experiencia quebequesa, especialmente la que se llevó a cabo en 1965 en la escuela de Saint Lambert en Montreal que consistió en escolarizar a niños y niñas de lengua familiar inglesa utilizando el francés como lengua vehicular. Dado su éxito, se convirtió en la base del sistema educativo lingüístico en el Quebec (Generalitat de Catalunya, 2018; Plataforma per la llengua, 2017).

El profesor Jim Cummins de la Universidad de Toronto desarrolló el concepto de *interdependencia lingüística* el cual se basa en “la capacidad cognitiva de transferir ciertas competencias lingüísticas comunes de una lengua a otra, y en particular de una segunda lengua (L2) a la primera (L1)” (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 29), concluyendo que los aprendizajes en una segunda lengua minorizada se transfieren a la primera, saliendo ambas beneficiadas. En Cataluña fue Miquel Siguan, catedrático de la Universidad de Barcelona quien importó el modelo de la inmersión lingüística al sistema educativo catalán (Generalitat de Catalunya, 2018). En la figura 4 se muestran los aspectos más importantes a considerar de la inmersión lingüística.

Figura 4
La inmersión lingüística



Nota: adaptado de Generalitat de Catalunya, 2018, p. 31.

En la etapa de educación infantil, le corresponde al Gobierno de la Generalitat establecer el marco de las competencias básicas necesarias para conseguir la inmersión lingüística en catalán en los infantes, y esto lo hace a través de los currículums. Dichos documentos se presentan los objetivos y contenidos lingüísticos con el fin de “reforzar los elementos comunes en todas las lenguas y favorecer el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural del alumnado” (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 7). Cabe destacar que dicha etapa escolar, consta de dos ciclos: el primero, primera infancia, el cual comprende entre los cero y tres años de edad; y el segundo, primera enseñanza, comprende entre los tres y los seis años de edad (art. 56.2, Ley 12/2009 de 10 de julio de Educación).

En el primer ciclo de la educación infantil se debe adoptar medidas flexibles que permitan la adaptación a las necesidades de los infantes y de las familias, y para ello se adoptan varios modelos de organización, funcionamiento y asesoramiento que lo permita. El curriculum de esta etapa se centra en los contenidos educativos relacionados con el desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y el lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social y los descubrimientos del entorno (art. 56.5, Ley 12/2009 de 10 de julio de Educación).

En el segundo ciclo el Gobierno de la Generalitat debe determinar el curriculum de forma que permita al centro educativo un amplio margen de autonomía pedagógica para posibilitar la primera enseñanza esté de acuerdo con el proyecto educativo del centro y se adapte al entorno. Su finalidad es desarrollar en los infantes diferentes capacidades, entre ellas, a desplegar habilidades de comunicación, expresión y comprensión a través de los lenguajes, adquirir instrumentos de aprendizaje y desarrollar progresivamente una primera aproximación a una lengua extranjera (art. 56.6, Ley 12/2009 de 10 de julio de Educación).

Los decretos de ordenación de las enseñanzas son los siguientes:

- Decreto 181/2008, de 9 de septiembre por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil. Aquí se describen los principios generales que han de regir el ciclo, las capacidades, los objetivos en relación con los contenidos de las áreas y los criterios de evaluación.
- Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre del procedimiento y los documentos y requisitos formales de evaluación del segundo ciclo de educación infantil. Esta orden da orientación de los criterios generales que han de guiar la evaluación en el ciclo, de las tareas que deben llevar a cabo por el equipo docente, de los criterios que se deben tener en cuenta en la atención a la diversidad del alumnado y también los documentos oficiales de evaluación.
- Decreto 101/2010, de 3 de agosto de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la educación infantil, por el cual se describen los principios básicos que han de regir el ciclo (entre los 0 y 3 años), explicando la finalidad y da orientaciones organizativas y metodológicas. Asimismo, describe las capacidades como objetivos que se deben lograr

al acabar la etapa, así como los contenidos educativos que se han de desarrollar en cada una de las áreas.

Estos decretos se concretan en los documentos “Currículum i orientacions i orientacions” del primer y segundo ciclo; y “Orientacions per a l’avaluació” del primer y segundo ciclo como se muestran en la figura 5.

Figura 5
Documentos del primer y segundo ciclo



Asimismo, para la aplicación adecuada de la inmersión lingüística en la etapa infantil, hay que tener en cuenta las características personales de los infantes que inciden en el aprendizaje del catalán. De hecho, el currículum da orientaciones tomando en cuenta la edad, la etapa de desarrollo, el estilo cognitivo, las actitudes, las necesidades individuales y específicas del niño o niña, la relación con la familia y el tratamiento de la lengua familiar, etc.

En ese sentido, la inmersión lingüística es un proceso que se comienza en la escuela bressol y que se afianza en las siguientes etapas escolares, por lo tanto, es un momento crucial en donde hay que desarrollar actitudes positivas hacia el catalán y la escuela puesto que será la lengua que se utilizará como vehículo para el aprendizaje.

Sin embargo, en el modelo lingüístico de Catalunya no se menciona el tratamiento de la inmersión lingüística en catalán desde de la etapa de la primera infancia (0-3 años), sino desde la primera enseñanza (3-6 años), es decir, de la primera etapa obligatoria, ya que el acceso al primer ciclo de la etapa infantil es voluntario y no existen programas específicos de inmersión individualizados para infantes de origen no catalanes parlantes porque es una etapa en donde estos aun no controlan bien el lenguaje y la comunicación ni siquiera de su lengua materna, como se explicará en el siguiente apartado.

En ese sentido, el aprendizaje del catalán en la etapa de 0-3 se debe principalmente a la exposición cotidiana al catalán en el centro como única lengua de comunicación en la

interacción maestra-infante, esperando que los niños y las niñas lo aprendan de forma oral. Por ello surge la importancia de explicar los principales elementos que configuran las prácticas que llevan a cabo maestras de educación infantil en el desarrollo de la inmersión lingüística en una escuela bressol.

2.4 ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LAS PRÁCTICAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

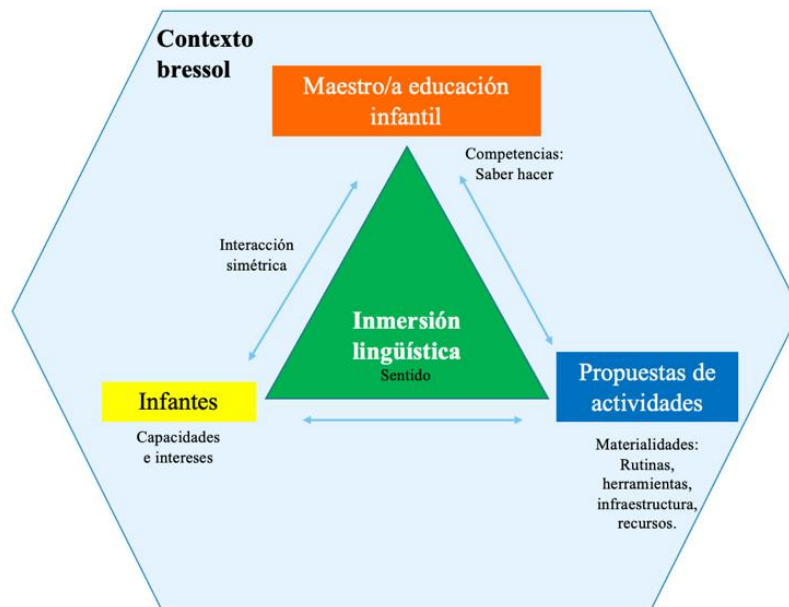
Aprender comprende tres etapas: información, conocimiento y saber (Astolfi, 1997 en Mella, 2003). Estas se organizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso de la inmersión lingüística, a través de la relación existente entre un emisor concreto (maestro o maestra de educación infantil) y un receptor específico (infante), entorno a propuestas de actividades (materialidades) en el contexto escolar (bressol). Estos cuatro aspectos en interacción son elementos que configuran las prácticas ejercidas por las maestras.

Las prácticas son el conjunto de actividades ejercidas por una persona o varias personas en función de las circunstancias en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos. Su definición está influida por el entorno y por las interacciones que se constituyen entre las personas de la organización escolar (Spillane, 2006). Desde la Teoría de las Prácticas Sociales (TPS), las prácticas son formas de hacer o decir que surgen de la interrelación temporal de las competencias, sentido y materialidades (Ariztía, 2017; Fardella y Carvajal, 2018).

Las competencias, en este caso de las maestras de educación infantil, son el conjunto de saberes prácticos y habilidades (saber hacer) que hacen posible la realización de la práctica. El sentido hace referencia a los aspectos taleo-afectivos, valoraciones y repertorios culturales sobre el cual establece el significado y la necesidad de ejecutar una práctica, esto comprende las creencias y las emociones asociadas de llevarla a cabo. Las materialidades abarcan las herramientas, infraestructura y recursos que participan en la realización de una práctica, por lo que es importante considerarlas como un elemento constitutivo y no externos, ya que definen la posibilidad de existencia de una práctica como de sus posibilidades de transformación (Ariztía, 2017). En la figura 6 se pueden ver los elementos constitutivos de las prácticas de maestr/as de educación infantil en un contexto de una escuela bressol.

Figura 6

Elementos constitutivos de las prácticas de maestro/as de educación infantil



Nota: Elaboración propia.

Los infantes que entran al sistema educativo son sujetos que pueden ser concebidos como seres pensantes, con emociones y sentimientos o como simples receptores pasivos de información que proviene del exterior. Estas concepciones difieren según el modelo educativo que adopte el maestro o la maestra, ya que definen los roles que deben cumplir los niños y niñas en el proceso educativo. Desde la perspectiva constructivista, en donde los educandos son los protagonistas, responsables y constructores de su propio proceso de aprendizaje, la primera afirmación es la más considerada, quedando atrás la idea que los infantes son receptores pasivos de estímulos externos.

En efecto, el Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considerando que la construcción se produce cuando:

- el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1954).
- es significativo para el sujeto (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009).
- lo realiza en interacción con otros como un proceso social (Vigotsky, 1986).

Es importante destacar que, aunque los autores de estos enfoques se ubican en ópticas teóricas diferentes, coinciden en darle importancia a la actividad constructiva de los infantes, en donde el aprendizaje es concebido como el proceso de construcción de gran parte del conocimiento que adquieren y comprenden.

El conocimiento en dicho marco no es un proceso mecánico de estímulo-respuesta, sino más bien una construcción que realiza el educando a través de la participación activa en el contexto educativo. El infante se apoya en sí mismo, en las interacciones con otros sujetos y de su entorno para la adquisición y el perfeccionamiento de sus habilidades. Por ello, es vital abrir espacios en donde los niños y las niñas puedan participar activamente, organizando las propuestas de aprendizaje de acuerdo al nivel, etapa de desarrollo y aspectos contextuales, con la finalidad de que los educandos obtengan por sí mismos los conocimientos de manera activa y participativa, mediante diversas oportunidades, tales como: la utilización del método científico (observación, plantear problemas, creación de hipótesis, analizar, etc.), el trabajo cooperativo, utilización de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), construcción de ambientes de aprendizaje, etc.

Asimismo, la teoría de Vigotsky (1986) recomienda la enseñanza a través de la autorregulación, el andamiaje educativo, el trabajo en equipo, y para ello el maestro o maestra debe fomentar la capacidad de extrapolar los conocimientos aprendidos en la escuela hacia otras áreas de la vida cotidiana, por lo que debe ser orientador y mediador del aprendizaje. Es por esta razón, que dentro de la relación maestro/a-infante debe estar situada en un ambiente donde se forje la experiencia de aprendizaje mediado -evento cuya responsabilidad recae en el maestro o maestra-, porque es una interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador.

El infante no sólo se beneficia de un estímulo particular, sino a través de esta interacción, se forjan en él “un repertorio de disposiciones, propensiones, orientaciones, actitudes y técnicas que le permitan modificarse con respecto a otros estímulos” (Feuerstein, 1983 en Assael, 2000, p. 3). De esta manera, el infante es capaz de desarrollar habilidades cognitivas, la flexibilidad, la autoplaticidad y la modificabilidad, elementos trascendentales para adaptarse en cualquier contexto psico-socio-cultural.

Respecto al desarrollo de la comunicación y lenguaje de infantes de 0 a 3 años, se puede decir que es un proceso evolutivo que está mediado por las interacciones verbales que mantiene el niño-niña con las personas adultas. El dominio lingüístico se funda en cinco tipos de conocimiento: fonología (se refiere a los fonemas y sus reglas básicas de sonido); morfología (reglas que rigen la formación de palabras a partir de sonidos); sintaxis (reglas para combinar palabras en frases y oraciones significativas); semántica (son los significados expresados en palabras y oraciones); y, pragmática (saber cómo utilizar el lenguaje para comunicarse

eficazmente) (Vidosa, 2016). A modo general, las características principales del desarrollo de la comunicación y lenguaje según la edad del infante se pueden observar en la tabla 2 que se presenta a continuación:

Tabla 2

Desarrollo de la comunicación y lenguaje de infantes 0-3 años

Años	Meses	Indicadores
0-1 año	0-3 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Sonríe en respuesta a un estímulo - Reconoce visualmente a la madre - Responde positivamente, emite gorgoritos y ríe cuando juegan con él o ella.
	3-6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Emite sonidos para atraer la atención del adulto - Realiza reduplicaciones (ma-ma; gu-gu, ta-ta...) repitiendo cadenas silábicas de consonante más vocal
	6-9 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza sonidos precedentes de diferentes direcciones - Muestra agrado y realiza movimientos ante canciones infantiles
	9-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Emite las primeras palabras con significado
1-2 años	12-18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Repite sonidos que hacen otros - Obedece órdenes simples acompañados de gesto - Combina dos sílabas distintas - Identifica entre dos objetos el que se le pide - Le gusta mirar cuentos con imágenes - Atiende a su nombre
	18-24 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea una o dos palabras significativas para designar objetos o personas - Disfruta con la música e imita gestos y ritmos - Comienza a entender y aceptar órdenes verbales (recoger, sentarse, ir a la mesa, etc.) - Comienza a juntar palabras aisladas para construir sus primeras "frases" (mamá pan) - Atribuye funciones a los objetos más familiares y comienza a nombrarlos - Imita sonidos de animales y objetos conocidos (onomatopeyas)
2-3 años	24-30 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Hace frases del tipo sustantivo +verbo (papá ven) - Emplea el "no" de forma oral y no sólo con el gesto - Responde a preguntas del tipo: ¿qué estás haciendo?, ¿dónde? - Conoce los conceptos "grande" "pequeño" - Presta atención durante algún tiempo a música o cuentos cortos. - Entona algunas canciones aprendidas y se mueve a su ritmo.
	30-36 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Dice su sexo cuando se le pregunta - Emplea al gerundio, los plurales y los artículos - Articula correctamente los sonidos: b,j,k,l,m,n,ñ,p,t - Es capaz de comunicarse a través de los gestos y la mímica, además del lenguaje oral - Habla de sí mismo en primera persona utilizando "yo", "mi" y "me" en lugar de su nombre - Utiliza el lenguaje oral para contar lo que hace, lo que quiere, lo que le pasa, etc.

Nota: Elaboración propia. Adaptado de Garrido, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez (2008).

La lengua oral es la base y el medio de los aprendizajes de infantes de 0 a 3 años, donde es menester poner palabras a las descubiertas que hacen los niños y niñas de esta edad para potenciar la lengua oral estableciendo con ellos un diálogo en torno a los acontecimientos que ocurren en el bressol de manera cotidiana. Los diferentes usos y funciones de los lenguajes se trabajan en un ambiente favorable donde se desarrolla la comunicación tanto verbal como no

verbal. Por ello es imprescindible establecer una relación afectiva entre el infante y lo/as maestro/as y entre los propio/as niño/as (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 2012).

Ahora bien, en el aprendizaje de una lengua la interacción es fundamental. La interacción es la acción compuesta de dos o más elementos, de tal manera que su actuación es una operación diferente producto de esta acción. Puede ser considerada como factor, origen y razón de muchos cambios en los sujetos que se encuentran compartiendo el mismo contexto. Cuando estos interactúan en sucesivas ocasiones en el tiempo, afectando en las siguientes, se llama relación (Arnold-Cathalifaud, 2008)

En el desarrollo de la inmersión lingüística, la interacción es la base de la construcción del conocimiento, y para favorecerla, es necesario gestionar el tiempo y el espacio en la sala de clases. Asimismo, para que la interacción se convierta en fuente de aprendizaje, es necesario desarrollar una serie de hábitos. Según el modelo lingüístico de Catalunya, el docente tiene que saber en qué situaciones comunicativas es más fácil que se produzcan interacciones en catalán, programando propuestas de actividades tales como: juegos de patio, juegos de mesa, juegos de rol, dramatizaciones, lectura de cuentos, canciones, etc. (Generalitat de Catalunya, 2018).

En las orientaciones para la intervención educativa del primer ciclo de la etapa infantil (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 2012), se establece la importancia del catalán como la lengua de comunicación y de aprendizaje, en donde se propone establecer momentos para una buena práctica con todo el grupo y también con grupos de infantes reducidos.

También destaca que la adquisición y el perfeccionamiento progresivo del lenguaje oral es la meta principal de este ciclo, por lo que hay que dar continuidad a las adquisiciones y en las formas de intervención priorizando los momentos de la vida cotidiana y previendo el uso funcional del lenguaje en varias situaciones comunicativas, a saber:

situaciones donde el lenguaje explique las acciones, situaciones de conversación (individuales y colectivas), narraciones de vivencias y cuentos con un lenguaje que evoque la experiencia vivida o memorizada, presentaciones y denominaciones de objetos personales, encargos a diferentes personas de la comunidad educativa, juegos de falda, mimos, recitación de juegos de lenguaje, de pequeños poemas, representaciones de títeres, cantar canciones ... (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 2012, p. 59).

En síntesis, tomando en cuenta que la lengua catalana es la que normalmente se usa en los ámbitos educativos, en este caso en el bressol, y como tal, es considerada curricular y como vehículo del aprendizaje durante el período lectivo del centro, las maestras de educación infantil utilizan las materialidades, tales como las rutinas, herramientas, actividades de aprendizaje e incluso los recursos como medio de atención lingüística a los infantes de origen extranjero. Desarrollan sus propuestas en lengua catalana, adaptando las actividades según las necesidades de los infantes y evaluando su proceso de aprendizaje, utilizando las lenguas del alumnado de origen extranjero como un elemento de sensibilización, respeto, reconocimiento y apertura al aprendizaje.

PARTE III: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El escenario fue una escuela bressol municipal de Barcelona, el cual se reserva el nombre de la entidad como una medida de protección de datos tanto de la institución como de las personas que participaron en el estudio. Se destaca que en este trabajo se tomaron en consideración aspectos éticos como el derecho a la privacidad y la protección de identidad; la protección contra daños, ya sean físicos, emocionales o de cualquier otro tipo; y el consentimiento informado (Fontana y Frey, 2015). Por esta razón, se le asignó con el código “Centro B” como referencia.

El centro B (ver figuras en Anexo nº1) es un espacio educativo dirigido a la pequeña infancia del primer ciclo (0 a 3 años) y a sus familias que se inició en el curso 2008-2009 en el barrio de Provençals del Poblenou, dentro del distrito de Sant Martí y que forma parte de la red de escuelas bressol públicas del ayuntamiento de Barcelona (IEAB, 2020).

El diseño de investigación se basó en un enfoque cualitativo porque se estudió la realidad en su contexto natural, interpretando los fenómenos a partir de los significados que construyen las personas implicadas (Gibbs, 2012; Sandín, 2003). El método seleccionado para llevar a cabo este Trabajo de Fin de Grado fue el Estudio de caso por ser el más adecuado porque permitió indagar la realidad conocida por las maestras de educación infantil de manera holística, usando información consistente y detallada a través del razonamiento inductivo (Creswell, 2013; Merriam y Tisdell, 2016; Stake, 2010; Wood y Smith, 2018) (ver en más detalles en Anexo nº1).

Respecto a la muestra, en este informe que se presenta el universo fueron las maestras de educación infantil de primer ciclo de escuelas municipales bressol de Barcelona. La muestra fueron cuatro maestras de educación infantil del grupo de niños y niñas de 0 a 3 años de una escola bressol de Barcelona y fueron elegidas gracias a la posibilidad de acceso, dado que el contacto se consiguió tras realizar el Pràcticum I en el centro. Cabe destacar que las personas participantes no representan a la población en su mayoría, sino que así misma, y no se busca en ningún momento la generalización por ser un Estudio de caso (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Igualmente, a pesar de las desventajas de su falta de representatividad, se eligió a través del muestreo de conveniencia, ya que fueron elegidas estratégicamente por la oportunidad de acceso (Cohen *et al.*, 2011; Eyssautier, 2008; Wood y Smith, 2018), puesto que son personas cercanas dada la circunstancia de la realización de las prácticas de lunes a jueves de 09:00 a 13:00 hrs. desde el 01 de marzo al 13 de mayo del 2021.

Las técnicas escogidas para este estudio fueron la entrevista semiestructurada individual a la maestra de educación infantil, observación participante y análisis documental (ver en Anexo nº1). La tabla 3 presenta las técnicas e instrumentos que se utilizaron:

Tabla 3

Técnicas e instrumentos de obtención de información

Técnicas de Obtención de Información	Instrumentos de Obtención de Información	Agentes informantes/ Fuentes
Entrevista semiestructurada individual	Pauta de preguntas	- 4 maestras de Educación Infantil
Notas de campo	Pauta de observación	
Análisis documental	Pauta de análisis documental	- Modelo educativo de las escoles bressol de Barcelona - Modelo lingüístico del sistema educativo de Catalunya

Las entrevistas con las maestras se realizaron en diferentes días en diferentes lugares dentro del mismo centro B (ver el proceso en detalle en Anexo nº1). A las maestras se les asignó un código para evitar develar su identidad. En la tabla 4 se muestra la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a las agentes informantes:

Tabla 4

Aplicación de entrevistas individuales a agentes informantes

Agentes informantes	Fecha	Lugar	Hora de inicio	de	Hora de término	Duración aproximada
Maestra A	10 de mayo	Sala de profesores	12:30		12:50	20 mins
Maestra B	11 de mayo		12:30		12:55	25 mins
Maestra C	12 de mayo		12:30		12:51	21 mins
Maestra D	17 de mayo	Despacho directora	11:30		11:58	28 mins

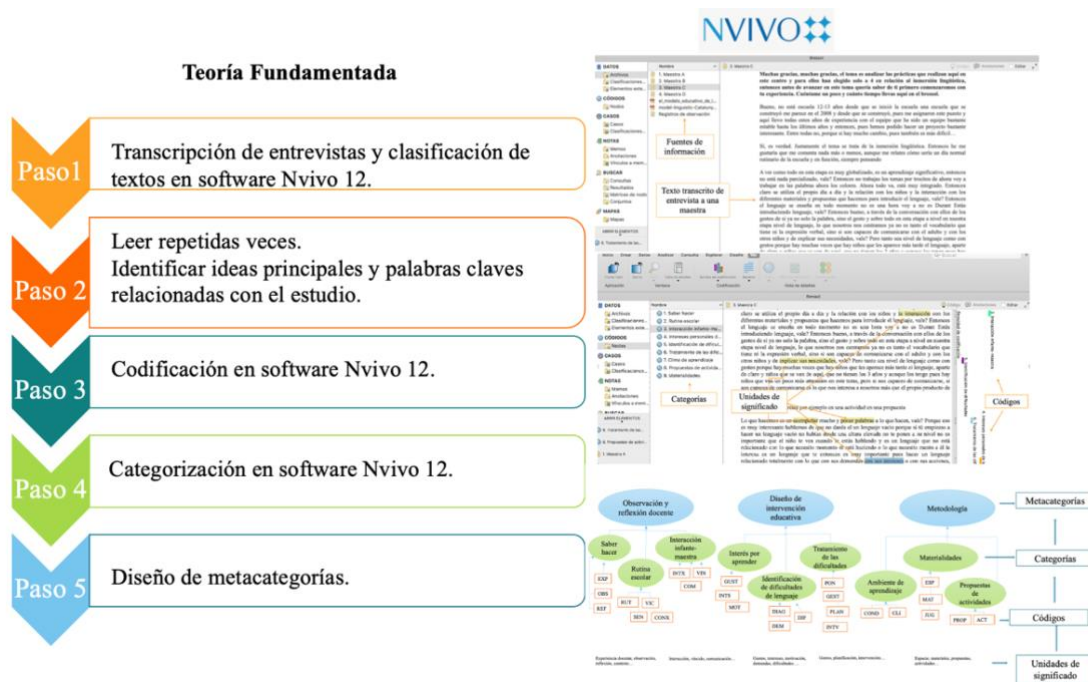
En relación con las notas de campo, la duración total del proceso de observación se realizó en sesiones de un máximo de dos horas de la mayoría de los días, en donde se registraron elementos que más llamaron la atención durante las semanas que constan del 01 de marzo al 13 de mayo como se muestra a continuación en la tabla 5:

Tabla 5
Tabla de registro de notas de campo

Semana / días	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves
1	01/03	02/03		04/03
2	08/03		10/03	11/03
3		16/03		18/03
4	22/03	23/03	24/03	25/03
5		06/04	07/04	08/04
6	12/04	13/04	14/04	15/04
7		20/04	21/04	22/04
8		27/04	28/04	
9	03/05		05/05	06/05
10	10/05	11/05	12/05	13/05

El análisis documental se diseñó una pauta que ayudó a orientar el proceso analítico (ver Anexo nº1). Dicho proceso se basó en la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006; Glaser y Strauss, 1967) a través del uso del software Nvivo 12 como se ve en la siguiente figura 7:

Figura 7
Proceso de análisis de los datos en software Nvivo 12



Finalmente, con el fin de asegurar la fiabilidad y validez del estudio, utilizaron los criterios de: valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia, neutralidad, relevancia y adecuación técnico -epistemológico de Lincon & Guba (1985) para valorar el rigor científico del estudio

(ver en Anexo nº 1). Asimismo, dado que en este estudio se reconoce la subjetividad de las percepciones de las personas participantes como parte de la investigación, fue necesario recurrir a los aspectos éticos que resguardaran las decisiones que se adoptaron en la investigación. Los criterios que se utilizaron fueron: el consentimiento informado, la confiabilidad, el manejo de riesgos en las entrevistas y grabaciones de audio (ver Anexo nº1). A continuación, se procede a presentar los resultados.

PARTE IV: RESULTADOS

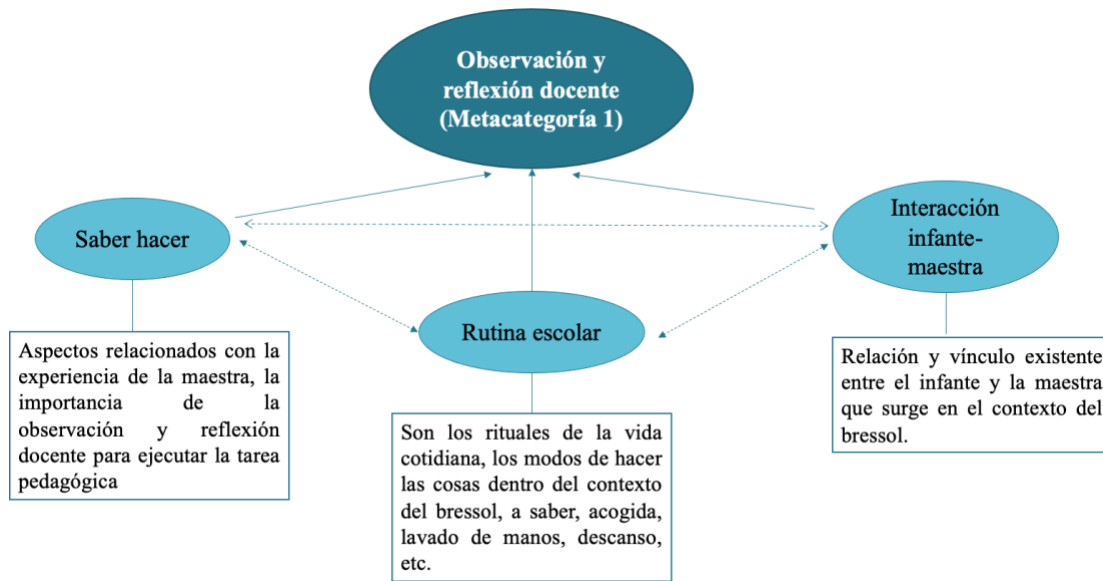
En las próximas páginas se exponen los resultados del análisis de los datos en forma narrativa por temas y sus respectivas relaciones a través de categorías aglomeradas en tres metacategorías, basada en la información recogida a partir de las fuentes de información: textos transcritos de las entrevistas semiestructuradas, los registros de las notas de campo y los documentos oficiales, a saber, el modelo educativo de las escoles bressol de Barcelona (IEAB, 2019) y el Modelo lingüístico del sistema educativo de (Catalunya Generalitat de Catalunya, 2018).

Este apartado se organiza mostrando el nombre de la metacategoría, una figura con las relaciones internas entre las categorías y su respectiva definición. Luego, se presentan los datos y las frases literales de los textos analizados. Finalmente, se muestran las relaciones entre las tres metacategorías de forma unificada y generalizada, exponiendo los principales resultados del estudio.

4.1 METACATEGORÍA: OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN DOCENTE

La primera metacategoría identificada recibe el nombre de “Observación y reflexión docente” y surge de la relación de las categorías “saber hacer”, “rutina escolar” e “interacción infante-maestra” que se explica a continuación.

Figura 8
Relaciones intracategorías en metacategoría 1



4.1.1 SABER HACER

El saber hacer hace alusión a los aspectos relacionados con la experiencia de la maestra, los años que lleva trabajando en la escuela bressol y cómo han aprendido de la importancia de la observación y la reflexión en la ejecución de la tarea pedagógica. Las maestras destacan que la observación de los infantes es crucial a la hora de *saber qué hacer* en el ámbito pedagógico. Sin embargo, esta observación debe ir acompañada con la reflexión, ya que, gracias al proceso de “hacerse preguntas” (Maestra C) es posible tomar decisiones según lo observado y convertirlo en propuestas de actividades que ayuden al desarrollo integral de los infantes (Maestras A, B, C y D), y eso incluye, el desarrollo de la inmersión lingüística (Maestra C).

El Modelo educativo de las escoles bressol menciona la importancia de darle tiempo a la observación para “ofrecer a los niños y niñas los intervalos necesarios para aprender a su ritmo a resolver de manera autónoma, o con el apoyo que requiera, los retos de las diferentes propuestas que tienen a su alcance” (IEAB, 2019, p. 15). Asimismo, el modelo lingüístico de Cataluña reconoce que es necesario partir de una aproximación holística a la lengua y a su aprendizaje a través de la concreción de la práctica docente que se basa en la capacidad de “facilitar el aprendizaje de las lenguas como la construcción del conocimiento a través de diferentes lenguas” (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 6).

4.1.2 RUTINA ESCOLAR

Las rutinas son los rituales de la vida cotidiana dentro del bressol. Son los modos de hacer las cosas en la sala de clases, en la sala de uso múltiple (SUM) y en el patio. Por ejemplo, la acogida, al ingresar la sala de clases; el lavado de manos al entrar a la sala de clases y antes de la comida; el momento de la comida; el descanso, etc. Estas rutinas son oportunidades para la enseñanza de la lengua catalana como vehículo de otros aprendizajes como el vocabulario, los hábitos de higiene y/o la comunicación. Todas las maestras (A,B,C y D) coinciden que es a través de las rutinas que se les enseñan expresiones como: *vols aigua?*, *renta't les mans*, *el pitet*, que para infantes de origen no catalán, van aprendiendo al relacionar la expresión oral con la acción o con el objeto.

Además, algunas situaciones cotidianas como la alimentación, el cambio de pañales, vestir o desvestir, lavar manos o acompañarlos a dormir “son momentos de atención compartida, de relación íntima y singularizada. (Por ello,) es importante dotar estas actividades cotidianas de su sentido educativo, facilitando tiempo y rituales que las potencien” (IEAB, 2019, p. 16). En ese sentido, esta categoría se relaciona con la siguiente: interacción infante-maestra.

4.1.3 INTERACCIÓN INFANTE-MAESTRA

La interacción surge de la relación y vínculo existente entre el infante y la maestra en el contexto del bressol. La acción conjunta y recíproca entre el primero y el segundo van creando lazos que generan confianza y seguridad en niños y niñas al momento de la experimentación y descubrimiento de nuevos aprendizajes, lo que ayudaría a construir sus propias interpretaciones sobre lo que perciben, favoreciendo así su desarrollo. Es importante destacar que para eso se requiere compartir tiempo juntos, atención y cultivar una relación (IEAB, 2019, p.15).

De hecho, la interacción tiene un rol fundamental en el aprendizaje de una lengua, porque es la base de la construcción del conocimiento. Para ello, se requiere desarrollar una serie de hábitos que la favorezcan a través de actividades y metodologías que permitan la negociación de significados en catalán en diferentes situaciones comunicativas (Generalitat de Catalunya, 2018).

Las maestras interactúan en catalán con los infantes en todo momento dentro de la escuela (registro día 01/03/2021). El *pitet* es un símbolo que comparten todas las maestras

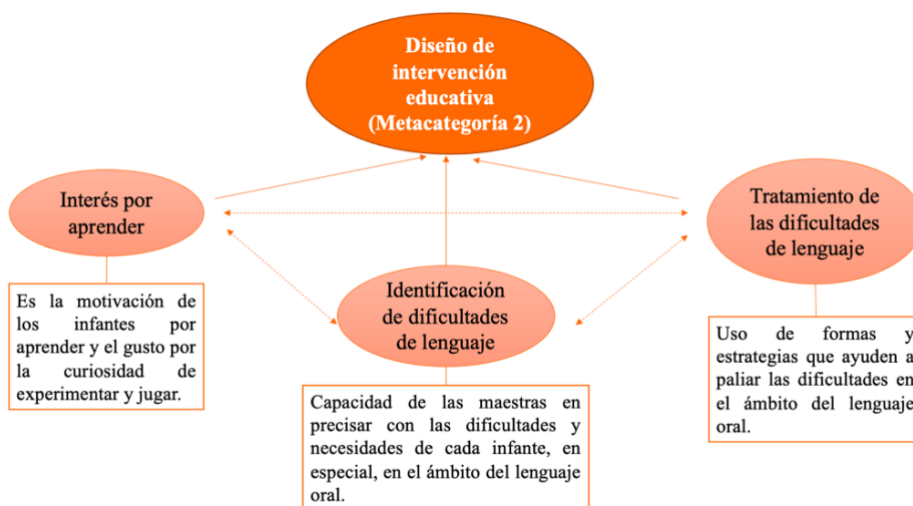
(A,B,C y D) al utilizarlo como ejemplo de cómo lo utilizan para enseñar una palabra en catalán. Las maestras comentan que cuando es hora de comer, les mencionan a las criaturas que es importante usar el pitet y que primero lo muestran. Luego, se les coloca el *pitet* a cada infante, además es un objeto que ya tiene una carga emotiva porque cada infante reconoce que es su *pitet*. Si un niño o niña no entiende, lo expresan en castellano: el babero-el pitet (Maestra B) para hacerse entender, porque lo más importante es comunicarse.

En el mismo proceso de la interacción, las maestras observan los gustos de cada niño y niña, por eso que es importante reconocer, entre algunos aspectos, los intereses de los infantes como se verá a continuación.

4.2 METACATEGORÍA: DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En la metacategoría 2 se relacionaron las categorías “interés por aprender”, “identificación de dificultades de lenguaje” y “tratamiento de las dificultades de lenguaje” como se ven en la figura 9:

Figura 9
Relaciones intercategorías en metacategoría 2



4.2.1 INTERÉS POR APRENDER

Es la motivación de los infantes por aprender y el gusto por la curiosidad de experimentar y jugar. Desde la perspectiva constructivista, el rol de los infantes es activo y son quienes guían la acción pedagógica de las maestras (IEAB, 2019). En ese sentido, las maestras

han desarrollado y perfeccionado estrategias de observación que permitan detectar los aspectos que distinguen a cada infante, sus motivaciones e intereses, y lo utilizan como recurso de aprendizaje. El caso “peix, no. ‘Pome’, sí” es un claro ejemplo. Un infante, quien se expresa en castellano, al ver que de comida había pescado

repetía varias veces: “peix no, peix no” y cuando me senté con la silla pequeña, me acerqué a él para que se relajara de alguna manera. Y mira el carro y se da cuenta que hay manzana y mira con alegría me grita: “pome sí”. Y le pregunto, “¿cómo?” y me responde: “peix no, ‘pome’ sí” y la maestra C le dice: es diu “poma” (Registro, 18/03/2021).

La maestra B reconoce que los infantes guían porque eligen y se mueven eligiendo según lo que más les interesa (Maestra B) y que es muy difícil que ellos aprendan sin interés (Maestra C). De hecho, la escuela es un espacio que ofrece muchas alternativas, muchos juegos y la posibilidad de los infantes de jugar con sus pares, ampliando las posibilidades de descubrir lo que pueda generar interés y emoción. En efecto, la emoción es esencial para generar aprendizajes y el lenguaje es importante aprenderlo porque es el medio para expresar las emociones, y lo que emociona produce interés. El catalán es el lenguaje de la emoción (Maestra D). En ese camino de la observación y de la detección de los intereses, también se identifican las dificultades y las necesidades de cada niño y niña. Por eso surge la siguiente categoría.

4.2.2 IDENTIFICACIÓN DE DIFICULTADES DE LENGUAJE

Es la capacidad de las maestras en precisar las dificultades y necesidades de cada infante, en especial, en el ámbito del lenguaje oral. Las dificultades son múltiples y de variada naturaleza. En el ámbito del lenguaje y comunicación, las maestras tras observar a cada infante y desarrollan un diagnóstico de las necesidades. Luego, realizan una planificación global de qué aspectos trabajar durante el período lectivo y se lo comunican a la familia a través de entrevistas e informes personales (Registro, 10/03/2021). En efecto,

la maestra planifica en qué intervenir lo primero en que se tiene que fijar, es en qué le cuesta cada uno y a partir de aquí trabajar el tema. Por ejemplo, puedes ver algún niño en la clase que tiene toda la parte de la boca muy laxa, pues de aquí se trabaja. Se tira del hilo en ese aspecto (Maestra D)

Respecto a la inmersión lingüística no “se hace una planificación específica, pero sí que hacen una programación con cada criatura en aquello que le está costando” (Maestra C). Lo que se hace es “en el ambiente natural de la escuela, utilizar el catalán para que ellos poco a poco lo vayan adquiriendo” (Maestra A). En el Modelo educativo de las escoles bressol no hace mención específica del fenómeno, solo habla de los diferentes lenguajes:

corporal, verbal, musical, plástico, matemático, artístico, científico y audiovisual como medios de expresión y comunicación que posibilitan la interacción con el entorno, (y que son) básicos para construir y organizar el pensamiento, a la vez que son objeto de diversión, de creación, de conocimiento y de aprendizaje” (IEAB, 2019, pp. 16-17)

El Modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña señala que hay enfoques¹ de aprendizaje del catalán como segunda lengua que es mejor esperar a que los infantes sean mayores porque son mejores aprendices, sobretodo en relación con la pronunciación, pero que rescata la importancia de la introducción desde la segunda etapa infantil (3 a 6 años). No hay información en cuanto a la primera etapa de la educación infantil (0 a 3 años).

4.2.3 TRATAMIENTO DE DIFICULTADES DE LENGUAJE

Ahora bien, tras realizar el diagnóstico e identificar las dificultades, se realiza una planificación global del tratamiento de estas dificultades. Es por ello que surge esta categoría, la cual se define como el uso de formas y estrategias que ayudan a paliar las dificultades en el ámbito del lenguaje oral.

Las maestras señalan que todo lo que comunican a través del lenguaje oral, lo acompañan con la gestualidad (Maestra A), reforzar con el gesto, porque lo que importa es entenderse, no sólo lo que dices, sino cómo lo dices (Maestra B). Si por ejemplo hay que recoger juguetes, “yo diré ‘*recull les joguines*’ y si no lo entiende, muchas veces ponemos el ejemplo en castellano ‘recoge los juguetes’ para que haga la asociación (...) pero también siempre acompañado con gestos” (Maestra C). En ese sentido, como “hablamos siempre catalán, utilizas muchos los gestos (...) usas más el lenguaje corporal y gestual (...) y acompañarse de gestos y de repeticiones, por ejemplo, el *pitet* e indicarlo y enseñarlo (...). No se trabaja de forma ortopédica el idioma sino lo que haces (...) pues es darle un buen modelo” (Maestra D).

En el modelo educativo de las escoles bressol considera al niño o niña como una globalidad, y como tal hay que favorecer su desarrollo de manera integral. Asimismo, menciona que

¹ El enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) es una estrategia de inmersión lingüística en la lengua catalana que es posible de aplicar en contextos en que la lengua extranjera es una lengua poco o nada utilizada en el contexto social fuera del aula, cuyo caso no corresponde en el contexto en que se desarrolla este trabajo de fin de grado.

mediante los lenguajes permiten a los niños y niñas conocer el mundo, comunicarse y expresarse. (Estos) van descubriendo y utilizando lenguajes a partir de una aproximación lúdica y experimental, y con la interacción de sus experimentaciones y las respuestas de su entorno van encontrando nuevas posibilidades expresivas y comunicativas, y cada vez se vuelven más autónomos y competentes (IEAB, 2019, p.17).

Específicamente, en el modelo educativo propone que, aunque el juego y el movimiento libre es la actividad principal de niños y niñas, es importante fomentar la conversación en situaciones de atención individualizada de la vida cotidiana de la escuela bressol, por ejemplo, en los momentos de juego, de cuidado personal y en los momentos en que son los infantes que buscan la comunicación con las maestras (IEAB, 2019).

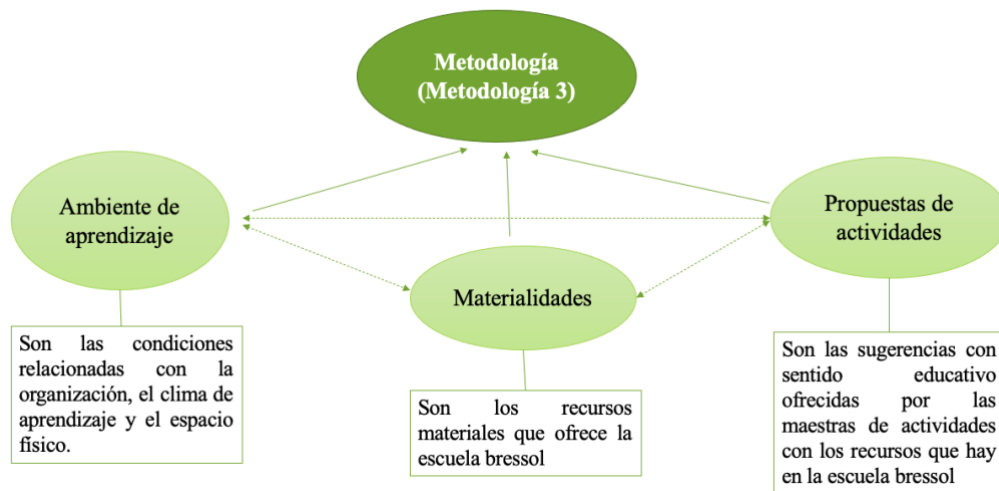
El modelo lingüístico propone que el tratamiento de las dificultades sea a través de actividades como la lectura de cuentos, canciones, creación de murales y pósteres. Es decir, a través de prácticas educativas que priorizan el aprendizaje por medio de juegos por encima de la instrucción gramatical (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 34).

El tratamiento de las dificultades se realiza fundamentalmente mediante las canciones, juegos y las mismas propuestas de actividades, en donde las maestras les ponen palabras a las descubiertas, a las emociones y a las acciones de cada infante. Es una etapa donde “el aprendizaje es globalizado, no trabajas los temas por trocitos de ahora voy a trabajar en las palabras, ahora los colores. Todo está muy integrado. Se utiliza el propio día a día, la relación con los niños y la interacción con los diferentes materiales y propuestas para introducir el lenguaje. Se enseña en todo momento. No en una hora específica” (Maestra C). En ese sentido, la maestra hace alusión a la metodología, la cual se explicará en la metacategoría 3 “Metodología”

4.3 METACATEGORÍA: METODOLOGÍA

La “Metodología” es la tercera metacategoría y surgió a partir de tres categorías: “ambiente de aprendizaje”, “materialidades” y “propuestas de actividades” y las relaciones que existen se pueden apreciar en la figura 10:

Figura 10
Relaciones intercategorías en metacategoría 3



4.3.1 AMBIENTE DE APRENDIZAJE

La categoría ambiente de aprendizaje hace alusión a las condiciones relacionadas con la organización, el clima de aprendizaje y el espacio físico. Las maestras ponen en evidencia que el ambiente de aprendizaje es fundamental desde el punto de vista de la organización, es decir, desde las condiciones como que siempre haya un adulto atendiendo a los infantes, que exista una persona acorde a cargo del grupo, cumpliendo con la ratio, y si falta la maestra o la educadora de soporte, el centro se hace cargo de buscar una suplencia (Registros, 16/03/2021; 22/03/2021; 23/03/2021).

Asimismo, también es importante desde la visión de clima de aprendizaje. En ese sentido, las maestras destacan que exista un ambiente seguro y de confianza (Maestra C), donde se propicien las condiciones de tranquilidad y de calma (Maestra B), de respeto (Maestra A) y que no haya ruido que contamine el ambiente (Maestra D). Desde la perspectiva del espacio físico, las maestras (A,B, C y D) también coinciden que tiene que haber lugar y recursos para que sea puedan llevar a cabo las posibilidades de experimentación por parte de los infantes.

Según el Modelo educativo, las escoles bressol ofrece un entorno educativo rico e idóneo para que el niño o niña aprenda jugando e interaccionando con sus semejantes, con espacios y materiales adecuados a las capacidades y necesidades que muestra cada niño o niña” (IEAB, 2019, p.14). Respecto a los materiales, dada la importancia que tienen por sí mismos, se ha creado la siguiente categoría “materialidades”.

4.3.2 MATERIALIDADES

Las materialidades son los recursos materiales que ofrece la escuela bressol y para las maestras es parte del proceso educativo. Si se quiere enseñar qué es una cuchara o cómo se dice cuchara en catalán, la *cullera* que está en la *cuineta*, se necesita tener una cuchara y un rincón de la cocinita, porque “no se puede hablar de una cuchara si no está” (Maestra A). Los recursos materiales ayudan a introducir vocabulario (Maestra B). Los infantes interactúan con los materiales y las maestras aprovechan de enseñar conceptos lógico-matemático y palabras, si hacen una fila con los juguetes se les dice a los infantes: “has fet una filera” (Maestra C). En ese sentido, el bressol ofrece lo que la familia no puede, una cantidad enorme de recursos y de materiales (Maestra D).

El modelo educativo de las escoles bressol menciona de la importancia de una “selección de materiales y organización del tiempo para facilitar el juego de cada uno de los niños y niñas de manera natural y espontánea” (IEAB, 2019, p. 4). De hecho, considera que el espacio es un tercer educador (después de la familia y los maestros y maestras) como señalaba Malaguzzi, y como tal, los materiales deben ser de calidad, específicos e inespecíficos, “que permitan la afirmación personal, el descubrimiento de uno mismo y la autoestima” (IEAB, 2019, p. 15). No obstante, se debe tener en cuenta que “los pongas con un sentido que sean adecuados, por eso es tan importante observar el juego de los infantes” (Maestra B). En cuanto al sentido, se explicará a continuación.

4.3.3 PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

Son las sugerencias con sentido educativo ofrecidas por las maestras de actividades con los recursos que hay en la escuela bressol. Éstas surgen con el fin de animar posibles situaciones que provoquen el interés de los infantes, pero al mismo tiempo, vienen en respuesta de lo que observaron las maestras anteriormente. Algunas de ellas pueden ser exitosas y otras no y eso depende de la situación, pero lo importante es “siempre ofrecer situaciones donde el juego sea libre lo máximo posible y no sea el adulto el que monopoliza la actividad, el que tenga que dinamizar y estar allí como el centro de atención” (Maestra C).

Por ello, es importante no adelantarse (Maestra C). A veces los adultos son impacientes y van imponiendo y dirigiendo la actividad, por ejemplo, la propuesta es “pintar sobre una cartulina con rotuladores y vas diciendo qué color quieres la cartulina y vas y no dejas que el niño conteste y vuelves y haces una pregunta quieres el color rojo, y hay niños que tardan un

poquito en contestar y normal que los mismos niños se pongan nerviosos y no hablen” (Maestra D). Las actividades deben tener el equilibrio entre que sean desafiantes y permitan la exploración, pero al mismo tiempo respetando el estado evolutivo del infante, haciendo posible el éxito de su uso. Claro es el ejemplo de un infante que estaba interactuando con una propuesta de una actividad que conllevaba animales salvajes sobre una mesa en el patio del bressol que se explica a continuación,

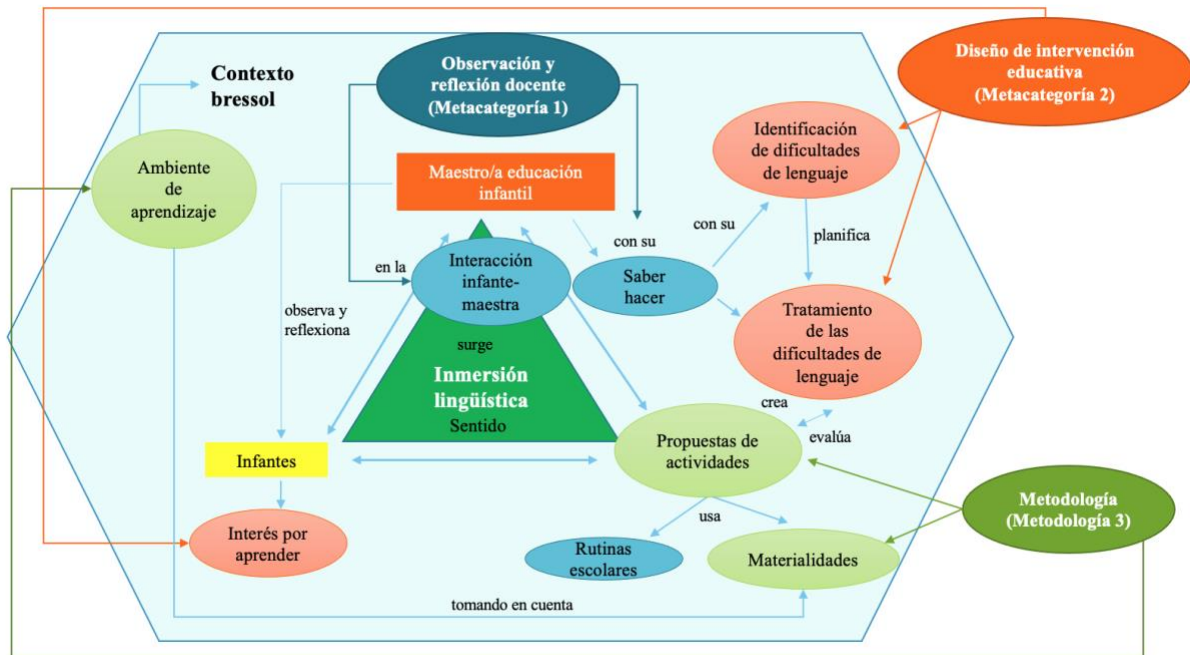
Había varios niños jugando con los animales, a saber, leones, tigres, corderos, jirafas, etc. Cuando de repente, escucho a GPF con un león gritando: “¡amunt!” y era que con el león estaba persiguiendo a otro niño que llevaba una jirafa. Y se fueron corriendo muy emocionados en su carrera. ¿Por qué me llama la atención? Porque es la primera vez que escucho a GPF hablar en catalán, cuando es un niño de familia extranjera y solo hasta ahora se comunicaba en castellano. Lo más gracioso, es que los demás también decían frases como “amunt” o “som-hi” (Registro, 06/05/2021).

El modelo educativo reconoce “la relación con el entorno en un contexto adecuado a las posibilidades, potenciando relaciones lo más individualizadas posible, en las que el niño o niña y la persona adulta pueden compartir la atención sobre una misma propuesta” (IEAB, 2019, p. 14). En el siguiente apartado, se explicará las relaciones entre todas las categorías y metacategorías.

4.4 RELACIONES ENTRE METACATEGORÍAS

Para recapitular, a pesar de que las categorías están relacionadas y organizadas en metacategorías, es menester clarificar que entre ellas guardan relaciones que se pretenden explicar con la figura 11. Como se observa, el desarrollo de la inmersión lingüística surge de la interacción entre el infante y la maestra a través de la creación de propuestas de actividades usando las rutinas escolares y las materialidades, en un ambiente de aprendizaje adecuado. Las maestras observan a el interés de los infantes por aprender, y gracias a su saber hacer, ganada por la experiencia, logran la identificación y el correspondiente tratamiento de las dificultades de aprendizaje, diseñando su respectiva intervención educativa mediante una metodología amparada en el marco de la escuela bressol. En este proceso, también evalúa el respectivo progreso del infante.

Figura 11
Relación de todas las categorías



Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta la Parte V de este estudio con la discusión de los resultados, en donde se exhiben los resultados y su relación con el fundamento teórico.

PARTE V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se prosigue con la discusión confrontado los datos descritos en la Parte IV y los conceptos trabajados en el fundamento teórico de la Parte II de este estudio. Las afirmaciones se apoyaron de las citas extraídas de las entrevistas transcritas, de los registros de las notas de campo y de los documentos analizados, a saber, el Modelo educativo de las escoles bressol (IEAB, 2019) y el Modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2018). En esta parte se sintetizan los resultados más importantes, se responden las preguntas de investigación que guiaron el estudio y se explican las prácticas de las maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística de una escuela bressol municipal de Barcelona.

5.1 DESARROLLO DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN CATALÁN EN EL CENTRO B

Se habla de desarrollo de la inmersión lingüística dado que es un fenómeno que en la primera etapa infantil (0 a 3 años) está en constante progreso dependiendo de la etapa evolutiva de cada niño o niña. Es una etapa en que algunos son bebés y recién están aprendiendo su lengua materna, por lo que aprender la lengua catalana necesitará de un mayor período de tiempo más allá de la escuela bressol. Sin embargo, por ser la primera experiencia de educación formal en Cataluña, los infantes se ven sumergidos en un contexto en donde el catalán es la lengua vehicular de comunicación y aprendizaje.

En ese sentido, las maestras (A, B, C y D) concuerdan que es un ciclo que se caracteriza por el despertar del lenguaje y que los infantes saben adaptarse a la comunicación utilizando todos los recursos disponibles. Se evitan actuaciones aisladas de enseñanza en catalán y las maestras ayudan a través de la explicación por medio de gestos o trasladando la información al niño o niña en su primer lenguaje. Manifiestan que, a pesar de la presencia de infantes de diversos orígenes, haciendo alusión al plurilingüismo, estos saben buscar la forma de hacerse entender y manifiestan conductas de comprensión, a no ser que sea un problema mayor en que el niño o niña pueda presentar alguna necesidad educativa especial de algún trastorno que se evalúa en las siguientes etapas educativas. Pero si el infante está acorde a los parámetros de desarrollo y evolución normal correspondiente a su edad, las maestras tienen en común una serie de prácticas en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística que se explican en la siguiente sección.

5.2 PRÁCTICAS DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CENTRO B

Al relacionar las categorías que surgieron de los datos, fue posible identificar que, dada la naturaleza misma de las prácticas, éstas fueron difíciles de dividir las en dimensiones fuertemente separadas, puesto que las personas las pueden ejecutar más de una simultáneamente. Estas surgieron tras realizar el ejercicio de relacionar de una manera coherente y ordenada, las categorías de las tres metacategorías explicadas en la Parte IV de este informe.

Las principales prácticas que llevan a cabo las maestras en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística se pueden apreciar en la tabla 6, en donde se agrupan según la dimensión, cuyo origen surgen de las propias metacategorías de los resultados.

Tabla 6

Prácticas de maestras de educación infantil en el desarrollo de la inmersión lingüística

Dimensión	Observación y reflexión docente	Diseño de intervención educativa	Metodología
Prácticas de maestras de educación infantil en relación con la inmersión lingüística	Observan a los infantes para diagnosticar	Identifican las dificultades de lenguaje	Crean propuestas de actividades que permita el juego y el libre movimiento
	Reflexionan en función a los intereses de aprendizaje	Planifican globalmente el tratamiento de las dificultades de lenguaje	Utilizan las rutinas escolares como un recurso de aprendizaje de la lengua catalana
	Interactúan con los infantes a través de las propuestas de actividades en el contexto del bressol	Animan la comunicación y el lenguaje en catalán a los que muestran dificultad	Ponen palabras en catalán a lo que hacen, descubren y a las demostraciones de emociones.

Nota: Elaboración propia.

5.3 METODOLOGÍA DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CENTRO B

Cuando se habla de metodología, se habla del estudio de los diferentes métodos o procedimientos que llevan a cabo las maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en la escuela bressol. Tras realizar las observaciones y registrarlas en las notas de campo, las entrevistas semiestructuradas a las agentes informantes, fue posible interpretar que el método se resume en trabajar en base a las dificultades de los infantes, en este caso particular, las maestras concuerdan que la lengua catalana se aprende si: la lengua catalana es considerada la lengua de la escuela y se usa todo el tiempo, al interactuar con los infantes y con otras personas dentro del centro; la lengua catalana se utiliza en un ambiente de apoyo contextualizado que ayude a los infantes a aprenderla en situaciones de interacción natural; si se consigue una óptima comprensión del mensaje en catalán mediante el uso de gestos, la relación entre el objeto-situación-acción, y la palabra en su primera lengua y el catalán (cuchara-cullera/ recoge los juguetes-recull les juguines/ estás contento- estás content); y, ofreciendo un buen modelo del uso del catalán.

Ahora bien, es importante destacar que las maestras buscan un tratamiento como un plan de acción para mejorar las dificultades, pero no como un modelo clínico que quiera paliar lo que “hace falta” para aprender la lengua catalana, sino más bien como una forma de tratar a los infantes de entregarle los primeros andamios que ayuden a construir las estructuras del lenguaje que se desarrollará en las siguientes etapas escolares.

PARTE VI: CONSIDERACIONES FINALES

En la sexta parte de esta entrega se presentan las consideraciones finales que se dividen en dos: las conclusiones más importantes del estudio, en donde se exponen las contribuciones del estudio al incremento del conocimiento respecto al desarrollo de la inmersión lingüística en una escuela bressol; y, las indicaciones para posibles aplicaciones en un contexto educativo.

6.1 CONCLUSIONES

Al realizar este estudio de caso, se concluyó que las prácticas de las maestras en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística se basan principalmente en el uso de la lengua catalana como lengua vehicular y de aprendizaje a pesar de que en la escuela bressol atienden a infantes de 0 a 3 años, cuya etapa evolutiva del lenguaje es incipiente y alguno/as niños y niñas aun no se expresan oralmente en catalán.

Se destaca el trabajo de las maestras en observar e identificar las dificultades, y reflexionar cómo diseñar una planificación globalizada que traten estas dificultades ofreciendo propuestas de actividades que finalmente son los propios infantes quienes deciden cómo interactuar con ellas y que, a su vez, son de estas formas de interactuar que las mismas maestras utilizan como fuente de inspiración de futuras intervenciones, dejando espacio al juego y movimiento libre.

Son los mismos infantes quienes guían la acción pedagógica, puesto que las maestras actúan en consecuencia de los propios intereses y motivaciones que ellos muestran, y a estas situaciones las maestras ponen palabras a lo que hacen, y estas palabras son en catalán, lo que la inmersión lingüística surge en la interacción natural dentro del contexto del bressol y si a esto se le suma el factor del despertar del lenguaje, hace que los niños y niñas no catalanes parlantes, aprendan a utilizar el catalán junto a su propia lengua materna.

6.2 INDICACIONES PARA POSIBLES APLICACIONES EN UN CONTEXTO EDUCATIVO

Es interesante que en el modelo lingüístico del sistema educativo en Catalunya se hace notar la ausencia de datos de la inmersión lingüística en el primer ciclo de la etapa educativa infantil de (0 a 3) a la hora de analizar la importancia que tiene al ser el primer contexto de educación formal a la que los infantes tienen acceso, y como tal, tampoco se hace mención en

el mismo Modelo educativo de las escoles bressol de Barcelona de manera específica la inmersión lingüística, lo que se podría interpretar que es debido a que apuesta a una educación holística y que los aprendizajes que surjan responden a lograr capacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje de forma generalizada.

No obstante, tras analizar las prácticas de las maestras en educación infantil en una escuela bressol, sí es posible de afirmar que aportan en el desarrollo de la inmersión lingüística al entregar las bases estructurales de cómo se utiliza el catalán, vocabulario básico de elementos que se encuentran en la vida cotidiana y expresiones generales en catalán que para los infantes puede ser la base del aprendizaje del catalán como segunda lengua. Por esta razón, se proponen algunas indicaciones para posibles aplicaciones en un contexto educativo:

1. Observar profundamente a los infantes, y eso quiere decir, no solo mirar sus conductas sino también escucharlo.
2. Reflexionar de cómo diseñar las intervenciones educativas tomando en cuenta los intereses, motivaciones, necesidades, demandas y dificultades de los infantes.
3. Actuar en consecuencia a lo anterior y crear propuestas de actividades que potencien el juego y el movimiento libre, que ayuden a la explosión del lenguaje.
4. Presentar un buen modelo del uso del catalán como lengua vehicular del aprendizaje, poniendo palabras a lo que hacen, para que aprendan a relacionar el objeto-situación-fenómeno en lengua catalana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuntament de Barcelona (2021) Escoles bressol municipals. <https://ajuntament.barcelona.cat/escolesbressol/ca/ebmelbressoldelpoblenou>
- Alcalá, E. (2003) *¿Cómo normalizar y respetar las diferencias?* En Perera, J. (Ed.) (2003) *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. ICE de la Universitat de Barcelona. 163-174.
- Antúnez, S. (2008) *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* 59. 221-234.
- Arnold- Cathalifaud, M. (2008). Las organizaciones desde la Teoría de los Sistemas Sociopoiéticos. *Cinta Moebio* 32, 90-108. www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html
- Assael, C. (2000). *Modificabilidad de Estructuras Cognitivas. Un desafío de intervención en niños con Déficits Cognitivos*. Ponencia presentada en II Congreso Internacional de Educación Especial. Mendoza. Argentina. http://www.centrodesarrollocognitivo.cl/documentos/argentina_assael.pdf
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (2009) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Campos, I. (2018) Hacia una didáctica de la lengua minorizada en contextos de asimilación lingüística. Algunas aportaciones desde la teoría. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 5, 36-51. <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.3241>
- Campos, I. (2019) Claves en la enseñanza de la lengua minorizada. Acercamiento al caso del aragonés. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 79-97.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Chávez, P., Soto, L., Torres, C. y Vera, G. (2013). Herramientas de análisis en Nvivo. Congreso Internacional de Investigación. *Academia Journals Celaya*, 5(3), 614-619. https://www.researchgate.net/publication/273719984_Herramientas_de_analisis_en_Nvivo
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. Routledge
- Comisión Europea (2012) *Informe Final de la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*. <https://ec.europa.eu/education/>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002) *Conclusiones de la Presidencia*. Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. Proyecto El Mundo. <https://e00-elmundo.uecdn.es/documentos/2002/03/16/documento.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. SAGE.
- Cruz, J. (2007) Alumnes nouvinguts. *Recursos de Psicopedagogia*. <http://www.xtec.cat/>

- Decreto 101/2010, de 3 de agosto de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la educación infantil. DOGC núm. 5686. <https://dogc.gencat.cat/es/inici/>
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. DOGC núm. 8399. <https://dogc.gencat.cat/es/inici/>
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. DOGC núm. 7477. <https://dogc.gencat.cat/es/inici/>
- Decreto 181/2008, de 9 de septiembre por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil. DOGC núm. 5216. <https://dogc.gencat.cat/es/inici/>
- Denzin, N.K. (2001). The reflexive interview and performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Dolz, J. e Idiazábal, I. (Eds.) (2013) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Servicio Editorial del País Vasco.
- Eyssautier, M. (2008) *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. CENGAGE Learning.
- Fardella, C. y Carvajal, F. (2018) Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas* 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2015) *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Sagrafic, 140-202.
- Gajo, L. (2013) La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? En Dolz, J. e Idiazábal, I. (Eds.) (2013) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.
- Garrido, M, Rodríguez, A., Rodríguez, R. y Sánchez, A. (2008). *El niño de 0 a 3 años. Guía de Atención Temprana*. Consejería de educación, Cultura y Deporte. Gobierno de La Rioja.
- Generalitat de Catalunya (2012) *Currículum i orientacions. Educació infantil primer cicle*. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Generalitat de Catalunya (2018) *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural*. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Hidalgo, L. (2005). *Confiabilidad y validez en contexto de la investigación y evaluación cualitativas*. Universidad Central de Venezuela. <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>
- IEAB (2019) *El model educatiu de les escoles bressol de Barcelona*. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- IEAB (2020) *Document acollida estudiants en pràctiques*. EBM El Bressol del Poblenou. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

- Instituto Cervantes (2021) *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm
- Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística. Boletín Oficial de Estado núm. 36, de 11 de febrero de 1998, pp. 4809 -4818. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/1998/01/07/1>
- Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística. Comunidad Autónoma de Cataluña. DOGC núm. 2553, de 9 de enero de 1998. Boletín Oficial del Estado núm. 36, de 11 de febrero de 1998.
- Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística. Comunidad Autónoma de Cataluña. DOGC núm. 2553, de 9 de enero de 1998. Boletín Oficial del Estado núm. 36, de 11 de febrero de 1998.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. “DOGC” núm. 5422, de 16/07/2009, Boletín Oficial de Estado núm. 189, de 06/08/2009. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12/con>
- Ley 17/2010, del 3 de junio, de la lengua de signos catalana. “DOGC” núm. 5647, de 10/06/2010, «BOE» núm. 156, de 28/06/2010. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2010/06/03/17/con>
- Ley 7/1983, de 18 de abril, de Normalización Lingüística en Catalunya. DOGC núm. 322. <https://dogc.gencat.cat/es/inici/>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Mella, E. (2003). *La Educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo*. Revista Enfoques Educativos Volumen 5, Nº1. Año 2003. Páginas 107-114. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago. Chile.
- Merriam, Sh. & Tisdell, E. (2016) *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios y éticos en la investigación cualitativa*. Universidad de La Sabana. <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/2936>
- Ochoa, C. (2015). *Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia*. Netquest. <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia>
- Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre del procedimiento y los documentos y requisitos formales de evaluación del segundo ciclo de educación infantil. DOGC núm. 98640. <https://dogc.gencat.cat/es/inici/>
- Parlament de Catalunya (2016) Estatuto de Autonomía de Cataluña.
- Pascual, V. (Coord.) (2016). *Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià*. <http://www.ceice.gva.es/documents/>
- Pereña, M. (Coord.) (2018) Enseñar y aprender lenguas en un modelo educativo plurilingüe. Metodologías y estrategias para el desarrollo de proyectos educativos y para la práctica docente. Horsori.

- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Editorial La Muralla, S.A.
- Piaget, J. (1954) *Inteligencia y afectividad*. Aique Grupo Editor.
- Plataforma per la llengua (2017) *La inmersión lingüística en Cataluña. Un modelo eficaz y de éxito*. https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/immersio-cast_1537173291.pdf
- Puyuelo, M. (2003) *Comunicación y lenguaje. Desarrollo normal y alteraciones a lo largo del ciclo vital*. En Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (Coord.) (2003) Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. Masson S.A.
- QSR (2020) *Guía de primeros pasos. NVivo para Mac*. QSR International. <https://www.qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products/nvivo-12-mac>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2016) *Taller: Introducció a l'Estudi de Cas*. Jornades de Tardor de Doctorat. Facultat d'Educació 24 i 25 de noviembre de 2016. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/104244>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Silva, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de Casos*. Tesis de Doctorado. Barcelona. DOE- UB: Manuscrito sin publicar.
- Sommer, B. y Sommer, R. (2001). *La investigación del comportamiento: una guía práctica con técnicas y herramientas*. Oxford University Press.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. The Jossey-Bass leadership library in education. Jossey-Bass
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis*.
- Vargas-Urpi, M. (2020) Juicios multilingües en Barcelona desde la perspectiva de la sociología del lenguaje: lenguas dominantes, lenguas minorizadas y lenguas invisibles. *Onomázein* 47, 206-224. DOI: 10.7764/onomazein.47.08
- Vidosa, H. (2016). *Ámbito de desarrollo del lenguaje. Aprendizaje y desarrollo en la etapa de educación infantil*. Apuntes de la asignatura impartida en el grado de Magisterio de Educación Infantil. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L.S. (1986) *Concrete Human Psychology*. Moscow University. Vestn. Mask. Un-ta. Ser.14, Psikhologiya, nº. 1, pp. 51-64.
- Wikipedia (2021) *Lengua minorizada*. *La enciclopedia libre*. <https://es.wikipedia.org>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

ANEXOS

ANEXO Nº 1: MARCO METODOLÓGICO DESARROLLADO EN PROFUNDIDAD

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La escuela atiende a un máximo de 83 infantes de 4 meses hasta los 3 años, distribuidos en 6 grupos:

- 1 grupo de lactantes (0-1 año) con 8 infantes.
- 3 grupos de caminantes (1-2 años) con 13, 12 y 12 infantes.
- 2 grupos de grandes (2-3 años) con 19 infantes.

A continuación, se muestran algunas imágenes del Centro B:

Figura 12
Patio del Centro B



Figura 13
Una sala de clase y SUM Sala de Uso Múltiple del Centro B



Nota: Ajuntament de Barcelona, 2021

DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación se basó en el enfoque cualitativo el cual se entiende como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123).

Para llevar a cabo este estudio fue necesario buscar, analizar e interpretar los significados desde la perspectiva de las personas como sujetos reales que están presentes en el contexto elegido y que pueden entregar información desde sus experiencias, opiniones, valores, percepciones, etc. (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Se estudió la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, interpretando los fenómenos a partir de los significados que construyen las personas implicadas, tomando en consideración no sólo los hechos observables y externos, sino también sus significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por ellas mismas en su interacción (Gibbs, 2012; Sandín, 2003) con los infantes. En este caso, se buscó acceder a las experiencias y percepciones de las maestras de educación infantil en su contexto, dejando espacio a las particularidades en función a sus prácticas en relación con el desarrollo de inmersión lingüística en catalán en educación infantil en una escuela bressol municipal de Barcelona.

Para efectos de este trabajo final de grado, el Estudio de caso fue el método de investigación más adecuado (Merriam & Tisdell, 2016) porque ayudó a desenmascarar prejuicios o preconcepciones y a tomar decisiones basadas en las experiencias personales en el contexto seleccionado. Además, permitió indagar la realidad conocida por las maestras de educación infantil de una manera holística, usando información consistente y detallada a través del razonamiento inductivo que entrega este método en un enfoque cualitativo.

Este método se considera como el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno y su objetivo es comprender el significado de una experiencia abarcando su complejidad (Creswell, 2013; Merriam y Tisdell, 2016; Stake, 2010; Wood y Smith, 2018). Se eligió por ser *intrínseco* y *particularista*. Intrínseco, porque el objetivo fue detallar el interés que se tiene del fenómeno en sí mismo que necesita ser descrito; y, particularista, porque se centró en una situación o fenómeno particular.

Asimismo, las cualidades *descriptiva* y *heurística* del estudio de caso, también fueron importantes a la hora de decidir cómo llevar a cabo la investigación. La posibilidad de describir, identificar temas, problemas o situaciones para analizar, aporta una representación rica y abierta (Stake, 2010) de las agentes implicadas. Un paso importante fue incluir la descripción de temas que se descubrieron durante la investigación (Creswell, 2013). En efecto, la investigación fue heurística, ya que dio lugar al descubrimiento de nuevos significados, a la ampliación de la experiencia como investigadora y a confirmar lo que sabía, considerando las nuevas relaciones y temas que fueron surgiendo, llevando a replantear el fenómeno.

Este método de investigación tuvo como ventaja que se pudo mantener la integridad del todo con sus relaciones mutuas, dándole un enfoque global al estudio, logrando un mejor entendimiento al considerar a la entidad en su conjunto y en un nivel profundo (Sommer y Sommer, 2001).

UNIVERSO Y MUESTRA

El universo o población es “un grupo de personal o cosas similares en uno o varios aspectos, que forman parte del objeto de estudio” (Eyssautier, 2008, p. 196). A efectos de este estudio, la población es demasiado grande para obtener todas las opiniones o perspectivas de cada una de las personas, por lo que se seleccionó una parte pequeña y se le conoce como muestreo (Wood y Smith, 2018). La muestra se define como “un determinado número de unidades extraídas de una población (...) con el fin de examinar esas unidades con detenimiento; de la información resultante se aplicará a todo el universo” (Eyssautier, 2008, p. 196).

En este informe que se presenta el universo fueron las maestras de educación infantil de primer ciclo de escuelas municipales bressol de Barcelona. La muestra fueron cuatro maestras de educación infantil del grupo de niños y niñas de 0 a 3 años de una escola bressol de Barcelona y fueron elegidas gracias a la posibilidad de acceso, dado que el contacto se consiguió tras realizar el Pràcticum I en el centro. Cabe destacar que las personas participantes no representan a la población en su mayoría, sino que así misma, y no se busca en ningún momento la generalización por ser un Estudio de caso (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Igualmente, a pesar de las desventajas de su falta de representatividad, se eligió porque no fue complicado de configurar y fue menos costoso de llevarla a cabo.

En efecto, la muestra fue seleccionada a través del muestreo de *conveniencia*, ya que fue elegida estratégicamente por la oportunidad de acceso (Cohen *et al.*, 2011; Eyssautier, 2008; Wood y Smith, 2018), puesto que son personas cercanas dada la circunstancia de la realización de las prácticas de lunes a jueves de 09:00 a 13:00 hrs. desde el 01 de marzo al 13 de mayo del 2021. Esta conveniencia se tradujo en una gran facilidad operativa y en bajos costes de muestreo y tuvo como consecuencia dar información valiosa en circunstancias favorables para el estudio. Por esta razón, y para evitar problemas de credibilidad y rigor científico, se consideró necesario describir cómo se obtuvo la muestra (Ochoa, 2015).

TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL

Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización de la persona entrevistada y luego transcritas para analizar su contenido. La entrevista es una técnica de obtención de información mediante la conversación con una persona para un estudio analítico de investigación. Estas permitieron acceder al conocimiento, a las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos (Ruiz Olabuénaga, 2012).

En este caso, se eligió la entrevista semiestructurada, ya que existían preguntas cerradas, pero permitió plantear problemas y preguntas a medida que discurrió el encuentro en forma natural. Esta técnica permitió el encuentro cara a cara con las participantes de esta investigación, conociendo datos que se relacionan con el estudio expresado con sus propias palabras, buscando opiniones y valoraciones, pidiendo aclaraciones, comparando información y destacando categorías relacionadas con los objetivos del estudio.

Respecto a la planificación de las entrevistas, el primer paso fue tematizar la entrevista y crear áreas temáticas (Denzin, 2001), es decir, se identificaron los tópicos que se buscaban y para ello se utilizaron los objetivos, general y específicos para delimitarlos como se muestra en la tabla 7 con la trazabilidad del estudio.

Tabla 7
Trazabilidad del estudio

Objetivo general	Objetivo específico	Áreas temáticas	Dimensión	Indicadores	Ítems
Analizar las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol municipal de Barcelona	Identificar las prácticas de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol.	Observación y reflexión docente	Experiencia docente	Descripción del saber hacer	Cuéntame un poco de ti. Tu experiencia, cuántos años llevas ejerciendo como maestra de educación infantil y hace cuánto trabajas en este bressol.
			Relaciones educativas	Rutina escolar	El tema es la inmersión lingüística en un bressol. Entonces, me gustaría que comenzáramos con una descripción de un día normal en la sala de clases y cómo utilizas el catalán
				Interacción infante-maestra	Qué acciones concretas en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística realizas para interactuar con los infantes. Puedes dar ejemplos.
		Diseño de intervención educativa	Gustos personales de los infantes	Interés por aprender	¿Tomas en cuenta los intereses personales de cada infante a la hora de enseñar catalán?
			Necesidades educativas de los infantes	Identificación de dificultades del lenguaje	¿La enseñanza del catalán lo haces de manera planificada? ¿tienes planificaciones específicas para enseñar el catalán como segunda lengua?
				Tratamiento de las dificultades del lenguaje	¿Cuáles son las dificultades más importantes que destacas en la enseñanza de una lengua a los infantes de esta etapa?
	Interpretar la metodología utilizada por maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol	Metodología	Organización del ambiente educativo	Ambiente de aprendizaje	Para ti, ¿cuán importante es el ambiente de aprendizaje?
				Propuestas de actividades	¿Qué importancia tienen los materiales para el desarrollo del lenguaje, específicamente, para el uso del catalán en los infantes no catalanes parlantes?
				Materialidades	

Nota: Elaboración propia.

En relación con la aplicación de las entrevistas, se construyó una pauta de preguntas (ver Anexo nº 2), el cual estuvo acompañada de un protocolo que contaba con los siguientes elementos: información sobre la investigación, los objetivos, referencia técnica, procedimientos

para el estudio, donde se indican las acciones a realizar durante la entrevista, el rapport y la lista de preguntas (ver Anexo nº3).

A las personas entrevistadas se les presentó el consentimiento informado, que consistió en un documento explicando el proceso de la recogida de información; la duración aproximada de las entrevistas semiestructuradas, con un máximo de 30 minutos; el tratamiento de la información, explicitando la confidencialidad, el uso de los archivos electrónicos, la publicación de los resultados, el uso de los datos recogidos, el tiempo de duración de dos años del uso de los datos del estudio y el anonimato de los fragmentos de los textos utilizados de las transcripciones de las entrevistas; y, por último, la declaración de naturaleza voluntaria y el acuerdo de participar en el estudio a través de la firma del consentimiento informado (ver Anexo nº4).

El acceso al escenario de trabajo de campo fue fluido, dado que se mantuvo contacto constante durante todo el proceso de la investigación mientras se realizaban las prácticas desde el 01 de marzo al 13 de mayo del 2021. Las entrevistas fueron ejecutadas en espacios laborales de las maestras de educación infantil como la oficina del directivo y la sala de profesores, para facilitar la participación de los agentes implicados, y, a su vez, para lograr que el mismo contexto les sirviera como insumo para la descripción de sus prácticas en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

El uso de las fuentes documentales fue una estrategia importante para conocer la información disponible que pudiera ayudar a la investigación a recoger datos de documentos que no fueran necesariamente creados para este fin (Merrian y Tisdell, 2016; Valles, 2000), pero que están cargados de contenidos relevantes y que ayudaron a la contextualización del estudio de caso. El modelo educativo de las escoles bressol de Barcelona (IEAB, 2019) y el Modelo lingüístico del sistema educativo de (Catalunya Generalitat de Catalunya, 2018) son registros escritos, oficiales y públicos de la administración del municipio y de la escuela, y existen previamente a la investigación.

La lectura de estos textos ayudó a la recolección de datos secundarios relacionados con los valores, intereses y propósitos en cuanto a los temas identificados en este estudio. El Modelo educativo de las escoles bressol de Barcelona entrega información del centro, dando señas de la identidad, de los objetivos que persiguen y de cómo se estructura la institución (Antúnez, 2008), describiendo las relaciones internas que se desarrollan en la comunidad escolar. El Modelo lingüístico del sistema educativo de Catalunya, presenta la información relacionada con el plan de enseñanza y uso vehicular de las lenguas, determinado por la organización y los métodos didácticos de la enseñanza de las lenguas para su uso.

Dentro de las ventajas del uso de documentos, Valles (2000) destaca las siguientes: el *bajo coste* de una gran cantidad de material informativo; la *no reactividad*, es decir, que no existe la presencia de alguna reacción como ocurre cuando se trata de personas; la *exclusividad*, dado que el contenido es de carácter único y puede diferir de lo que surge de las técnicas directas

como las entrevistas; y la *historicidad*, porque los escritos permanecen y se conservan en el tiempo.

Las desventajas que se consideran son la selectividad del registro y en la conservación del material documental; la propia naturaleza secundaria del documento, es decir, que la información producida suele tener propósitos diferentes a los de la investigación, por ello que fue necesario que el análisis estuviera acompañado de los datos primarios que otorgaron las agentes informantes a través de la entrevista; y, la interpretabilidad múltiple y cambiante del material documental, que dependen del contexto y del tiempo. A continuación, en la tabla 8 se presenta la pauta del análisis documental que se utilizó.

Tabla 8
Pauta de análisis documental

Objetivo específico	Documentos	Áreas temáticas	Dimensión	Indicadores
Describir el modelo lingüístico del sistema educativo en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en educación infantil del primer ciclo en Cataluña	- Modelo educativo de las escuelas bressol de Barcelona	Observación y reflexión docente	Relaciones educativas	Rutina escolar
		Diseño de intervención educativa	Gustos personales de los infantes	Interacción infante-maestra Interés por aprender
	- Modelo lingüístico del sistema educativo de Catalunya	Metodologías	Necesidades educativas de los infantes	Identificación de dificultades de lenguaje Tratamiento de las dificultades de lenguaje
			Organización del ambiente educativo	Ambiente de aprendizaje Propuestas de actividades Materialidades

NOTAS DE CAMPO

Las notas de campo son “una forma narrativa-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones” (Pérez Serrano, 1998, p. 49). El objetivo es garantizar que no se pierda información valiosa y que ésta se encuentre accesible a los análisis e interpretaciones. Existen dos tipos de notas de campo: uno es descriptivo y el otro es reflexivo. El primero intenta captar la imagen de la situación, personas, conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible. El segundo, describe pensamientos, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador (Pérez Serrano, 1998).

Los registros se escribieron directamente en formato digital el cual se realizaron después de cada jornada de observación, en el cual se describían los hechos relevantes relacionados con el objetivo de estudio. En efecto, en este estudio se registraron todos los aspectos que parecían relevantes para la investigación a lo largo de su realización. Las notas de campo apoyaron la información recogida durante la entrevista, las observaciones y el análisis documental, con el fin de efectuar la triangulación y el análisis sistemático.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

En este estudio se utilizó el análisis de contenido, el cual se llevó a cabo a través de una serie sistemática de pasos en el cual se comenzó con identificación de áreas temáticas para la

precisión en el análisis de datos (Charmaz, 2006). Posteriormente, se organizó, contabilizó y explicó la información recogida, dando sentido a los datos en relación con las definiciones de la situación por parte de las agentes informantes, indicando patrones, temas, categorías y regularidades (Cohen *et al.*, 2011).

Se eligió la Teoría Fundamentada como método de orientación del proceso analítico de los datos, porque es flexible e implica la recolección, la codificación y el análisis de los datos de manera simultánea (Charmaz, 2006, Glaser y Strauss, 1967). Cohen *et al.* (2011) comentan que una característica importante de la investigación cualitativa es que el análisis comienza en el proceso de la recogida de datos, puesto que ya se tienen los principios de los fenómenos que se estudian. Por ello, se realizaron resúmenes de las entrevistas y se escribió un diario de investigación reflexivo con las notas de campo en el que se registraron las ideas, conversaciones espontáneas, concepciones sobre el proceso investigativo y cualquier otra cosa relacionada con la totalidad del estudio de caso y el análisis de datos.

El proceso metodológico comenzó con la recolección de los datos, el cual consistió en la realización de las entrevistas semiestructuradas individuales a las maestras de educación infantil del bressol. Luego, se procedió a la transcripción de los audios de las grabaciones que se realizaron con previa autorización y consentimiento de las agentes informantes. Los textos transcritos se guardaron en formato de documento portátil o Portable Document Format (en adelante PDF por sus siglas en inglés).

Para el proceso analítico se utilizó el software NVivo 12. El uso del Análisis Cualitativo Asistido por Computadora de la traducción al español de CAQDAS (Computing Assisted Qualitative Data Analysis Software) (Sabariego, 2018) fue una decisión crucial para lograr el objetivo general del trabajo de fin de grado sin perder la cantidad y la variedad de datos que surgieron de las diferentes fuentes, buscando la saturación de las áreas temáticas y las relaciones entre ellas de manera eficiente que de manera manual se pudieron haber perdido.

NVivo 12 maneja prácticamente cualquier información, incluyendo documentos de Word, archivos PDF, de audio, tablas de base de datos, entre otros, permitiendo colocar las transcripciones y registros utilizados en un solo lugar. Además, ayudó a descubrir tendencias útiles y las funciones de análisis automatizados posibilitaron ubicar a la investigadora por encima de la información y abordarla de lleno. Asimismo, la forma de presentar los datos también fue concluyente para usar el software, dado que se pudieron mostrar conexiones, ideas y hallazgos usando herramientas de visualización (QSR, 2020) que de forma manual hubiera demandado mucho tiempo crearlas. En el marco de la Teoría Fundamentada, NVivo 12 facilitó las tareas de recuperación, agrupación y ordenación de segmentos y códigos para el análisis de los datos cualitativos (Chávez, Soto, Torres y Vera, 2013).

Es importante rescatar que el programa no hizo el trabajo analítico de codificar ni categorizar por la investigadora, sino que funcionó como un recurso de apoyo para dicho trabajo y posterior reflexión que demandó el estudio. Además, el uso del software fue determinante para el progreso de esta investigación, puesto que fue un proceso fluido en el análisis de los datos de las fuentes que se usaron: transcripciones de las entrevistas semiestructuradas de las maestras de educación infantil, las notas de campo y los documentos consultados: el Modelo

educativo de las escuelas bressol de Barcelona y el Modelo lingüístico del sistema educativo de Catalunya.

Como se puede apreciar en la figura 9, es posible observar que el proceso analítico se basó en la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006, Glaser y Strauss, 1967) y resume en cinco pasos. En el primero, se realizó la transcripción de las entrevistas y se clasificaron los textos a analizar en el software Nvivo 12. El segundo paso consistió en leer repetidas veces, identificando las ideas principales y palabras claves relacionadas con el estudio. Luego, en el tercer se realizó la codificación y, posteriormente como cuarto paso, la categorización en el software Nvivo 12 (ver Anexo nº 5). Finalmente, como quinto paso, se procedió a diseñar las metacategorías.

FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL ESTUDIO

La fiabilidad y validez son conceptos imprescindibles en la investigación cualitativa debido a que garantizan que los resultados que se presentan son merecedores de crédito y confianza (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012). La fiabilidad se centra en el grado en que los métodos aplicados en la investigación puedan ser usados por otros investigadores y obtener los mismos resultados. Se refiere a la posibilidad de replicar estudios (Noreña, *et al.*, 2012). Sin embargo, en las investigaciones cualitativas suelen estar muy relacionadas con el contexto, por tanto, pueden diferir los resultados de una investigación a otra. Es por ello, que la fiabilidad debe centrarse en el proceso de investigación en vez de los resultados obtenidos (Wood y Smith, 2018).

La validez es el “el grado en que un método, un test o una herramienta de investigación mide lo que se supone que tiene que medir” (Wellington, 2000, p. 201 en Wood y Smith, p. 2018, pp. 105-106). Es decir, que los métodos se consideren y midan las afirmaciones que se hacen en el trabajo de investigación. La validez muestra el grado de fidelidad con que se da a conocer el fenómeno investigado y a la interpretación correcta de los resultados (Noreña *et al.*, 2012). Cabe recordar que el fenómeno estudiado son las prácticas de maestras de educación infantil en el desarrollo de la inmersión lingüística. Para ello, se usaron diferentes estrategias como la saturación de los datos, la triangulación de métodos y el contraste con otros investigadores por mencionar algunos ejemplos. En función a la transparencia se mencionan algunas medidas que se tomaron en cuenta para evitar problemas de fiabilidad y validez:

- Las transcripciones son fieles a las grabaciones de las entrevistas, tratando de evitar a toda costa que fueran limitadas, selectivas, parciales, sesgadas e incompletas, para asegurar la saturación de los temas emergentes.
- Se usaron documentos actualizados como fuentes de datos para que la información que presentan fueran acordes al contexto actual en que se desarrolló la investigación.
- Se usó el programa NVivo 12 para mitigar y evitar posibles errores humanos que puedan crear confusiones en el proceso de codificar y categorizar y dar información ambigua.
- Las transcripciones están disponibles para que puedan ser corroboradas en los anexos.
- En el proceso de codificación y categorización se evitó en la medida de lo posible perder la riqueza de las palabras y sus connotaciones.

- Se evitó imponer significados a las categorías según el punto de vista de la investigadora y se sostuvo a toda costa lo que los textos de análisis declaraban y las personas entrevistadas quisieron decir.

Además de la fiabilidad y validez, en este estudio se utilizaron una serie de criterios que están basados en el trabajo de Lincon & Guba (1985), quienes propusieron los aspectos de valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia, neutralidad, relevancia y adecuación teórico-epistemológico para valorar el rigor científico del estudio. Con el fin de apoyar la interpretación del trabajo antes mencionado, se ha creado la tabla 9 con los criterios de rigor para validar los resultados y conclusiones considerando a tres autores más: Hidalgo (2005), Noreña *et al.*, (2012) y Silva (2008), a saber,

Tabla 9
Criterios de rigor para validar los resultados y conclusiones

Criterio	Estrategia	Aplicación en el estudio
Valor de la verdad (credibilidad, autenticidad)	Permanencia prolongada en el campo	Período de prácticas desde 01 de marzo a 13 de mayo del 2021
	Juicio crítico de personas expertas Triangulación de métodos	Tutora de Trabajo Fin de Grado Entrevistas semiestructuradas a 4 maestras de educación infantil Notas de campo Análisis documental
Aplicabilidad (transferibilidad)	Adecuación referencial	Revisión periódica de esquema general y del proceso
	Descripciones extensas	Descripción detallada de lo observado en el trabajo de campo
	Muestreo teórico Recogida exhaustiva de los datos	Sustento teórico de los resultados Anexos y diario con notas de campo de la investigadora.
Consistencia (dependencia, replicabilidad)	Métodos sobrepuestos	Triangulación de métodos (entrevistas semiestructuradas individuales, grupales y análisis documental).
	Observadores externos Replicabilidad	Tutora de Trabajo Fin de Grado Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
Neutralidad/objetividad (confirmación)	Triangulación a través de métodos	Entrevistas semiestructuradas a 4 maestras de educación infantil Notas de campo Análisis documental
	Rigor metodológico	Transcripciones textuales de las entrevistas Saturación de los datos Contrastación de los resultados con la literatura existente
	Ejercicio de la reflexión	Diario de investigación Revisiones constantes de la tutora del Trabajo Fin de Grado
Relevancia	Confirmabilidad	Tutora del Trabajo Fin de Grado
	Evaluación del logro de los objetivos planteados	Configuración de nuevos planteamientos teóricos. Comprensión amplia del fenómeno estudiado Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos
Adecuación epistemológica	teórica- Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente	Contrastación de las preguntas de la investigación con los métodos Ajustes de diseño Elaboración del presente informe del estudio

Nota: Adaptado de Hidalgo, 2005; Lincon & Guba, 1985; Noreña *et al.*, (2012); Silva, 2008.

Asimismo, se tomaron en consideración algunos criterios éticos dentro del rigor científico de la investigación. Dado que en este estudio se reconoce la subjetividad de las

percepciones de las personas participantes como parte de la investigación, fue necesario recurrir a los aspectos éticos que resguardaran las decisiones que se adoptaron en la investigación. Los criterios que se utilizaron fueron: el consentimiento informado, la confiabilidad, el manejo de riesgos en las entrevistas y grabaciones de audio. En la tabla 9 se aprecia cómo fue su aplicación:

Tabla 10
Criterios éticos de la investigación

Criterios	Aplicación en el estudio
Consentimiento informado	Los participantes firmaron y estuvieron de acuerdo con ser informantes, conociendo sus derechos y responsabilidades.
Confidencialidad	Se cercioró la protección de identidad de las personas que participaron como agentes informantes
Manejo de riesgos	Se aseguró de respetar los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con personas.
Entrevistas	Se aseguró de que fuera una experiencia de interacción social donde no se provocaron actitudes que condicionaran las respuestas de los participantes.
Grabaciones de audio	Se resguardó que fueran guardados como archivos confidenciales, cautelando la confidencialidad, el respeto y el anonimato de las personas que participaron.

Nota: Elaboración propia. Adaptado de Noreña *et al.* (2012)

ANEXO N°2: PAUTA DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo: Analizar las prácticas de una maestra de educación infantil en relación con el desarrollo de la enseñanza de la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol municipal de Barcelona

Preguntas:

Observación y reflexión docente

1. Cuéntame un poco de ti. Tu experiencia, cuántos años llevas ejerciendo como maestra de educación infantil y hace cuánto trabajas en este bressol.
2. El tema es la inmersión lingüística en un bressol. Entonces, me gustaría que comenzáramos con una descripción de un día normal en la sala de clases y cómo utilizas el catalán.
3. Qué acciones concretas en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística realizas para interactuar con los infantes, puedes dar ejemplos.

Diseño de intervención educativa

4. ¿Tomas en cuenta los intereses personales de cada infante a la hora de enseñar catalán?
5. ¿La enseñanza del catalán lo haces de manera planificada? ¿tienes planificaciones específicas para enseñar el catalán como segunda lengua?
6. ¿Cuáles son las dificultades más importantes que destacas en la enseñanza de una lengua a los infantes de esta etapa?

Metodologías

7. Para ti, ¿cuán importante es el ambiente de aprendizaje?
8. ¿Qué importancia tienen los materiales para el desarrollo del lenguaje, específicamente, para el uso del catalán en los infantes no catalanes parlantes?

ANEXO N°3 HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO



HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

“Prácticas de maestras de educación infantil en relación con la inmersión lingüística en catalán en una escuela bressol”

Se le invita a participar en un estudio en el que se investiga el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en la etapa de educación infantil. Su participación ayudará a la investigadora a comprender las prácticas que ejerce la maestra de educación infantil en una escuela bressol en relación con dicho fenómeno. Usted fue seleccionada como candidata porque **es considerada como referente de la educación de un centro de la etapa infantil municipal de Barcelona**. Le ruego que lea este documento y que haga las preguntas que crea necesarias antes de dar su consentimiento en formar parte del estudio. La investigación será llevada a cabo por **Marisol Galdames Calderón**, estudiante de grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo del estudio es analizar las prácticas de maestras de educación infantil en relación con el desarrollo de la inmersión lingüística en catalán en Educación Infantil en una escuela bressol municipal de Barcelona.

REFERENCIA TÉCNICA

Referencias	Descripción
Técnica de obtención de datos	Entrevista semi estructurada
Instrumento de obtención de datos	Pauta de preguntas
Informante	Maestra Educación Infantil
Criterio	Posibilidad de acceso
Código de análisis de datos	Maestra A
Fecha	
Lugar	
Duración	
Contexto	Sala de profesores del centro

PROCEDIMIENTOS PARA EL ESTUDIO

La duración estimada para completar su participación es de 30 minutos. Si está de acuerdo en participar en el estudio, usted realizará la siguiente tarea:

- Participar en el rapport dividido en dos fases:
 - Primera fase: la entrevistadora se presenta y da a conocer el objetivo de la investigación.
 - Segunda fase: la entrevistadora da lugar a las preguntas de iniciación y empatía, con el fin de establecer una comunicación cómoda y fluida.
- Responder las preguntas de la pauta de la entrevista semiestructurada (30 minutos aprox).

ANEXO N°4 CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL



CONSENTIMIENTO INFORMADO

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La entrevista semiestructurada durará aproximadamente 30 minutos.

TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN

Se hará todo lo posible para mantener la confidencialidad de sus datos personales. Se mantendrá su anonimato en los informes relacionados con las publicaciones que se deriven de este estudio y en las bases de datos en las que se almacenarán las grabaciones y transcripciones de las entrevistas. Únicamente la investigadora tendrá acceso a sus respuestas por vía electrónica. Los datos del estudio se mantendrán durante 2 años hasta la publicación de los datos.]

CONFIDENCIALIDAD

Se hará todo lo posible para mantener la confidencialidad de sus datos personales. Se mantendrá su anonimidad en los informes relacionados con las publicaciones que se deriven de este estudio y en las bases de datos en las que se almacenarán sus datos. Únicamente la investigadora tendrá acceso a sus respuestas electrónicas.

CONTACTO

Para preguntas relacionadas con este estudio, escriba a la investigadora Marisol Galdames Calderón (marisol.galdames@gmail.com) o envíe un mensaje al (+34) 612283519.

NATURALEZA VOLUNTARIA DEL ESTUDIO

La participación en este estudio es voluntaria. Usted puede decidir no tomar parte o abandonarlo en cualquier momento. El hecho de rechazar seguir participando en este estudio no resultara en pena alguna.

Nombre y apellidos:

Sí, doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Firma

Data: ___ / ___ / ___
Día Mes Año

e-mail: _____

ANEXO N° 5: CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Unidades de significado	Temas	Códigos	Categorías	Metacategorías
Experiencia, estudios, formación, trabajo	Experiencia docente	EXP	Saber hacer	Observación y reflexión docente
Observar, observación	Observación docente	OBS		
Reflexionar, reflexiono, actuar en consecuencia	Reflexión docente	REF		
Rutina, modo de hacer las cosas, ritual	Rutina	RUT	Rutina escolar	
Situación cotidiana, vida escolar	Vida cotidiana	VIC		
Con sentido	Sentido	SEN		
Contexto, contextual	Contexto	CNX		
Interacción, interactuar	Interacción	INTX	Interacción infante-maestra	
Vínculo, relación, relacionarse	Vínculo	VIN		
Comunicarse, que se comunique, comunicación	Comunicación	COM		
Gustos	Gustos personales	GUST	Interés por aprender	Diseño de intervención educativa
Intereses, curiosidad	Intereses de los infantes	INTS		
Motivaciones	Motivación	MOT		
Diagnóstico de necesidades	Diagnóstico	DIAG	Identificación de dificultades de lenguaje	
Demandas	Demandas de infantes	DEM		
Dificultades, problemas	Dificultades	DIF		
Estrategia de poner palabras a lo que hacen	Poner palabras a lo que hacen	PON	Tratamiento de las dificultades de lenguaje	
Uso de gestos, repeticiones, lenguaje no verbal	Uso de gestos	GEST		
Planificación global, planificación holística, integral	Planificación global	PLAN		
Intervenciones en catalán: vols aigua? El “pitet”	Intervención en catalán	INTV		
Condiciones organizativas	Condiciones organizativas	COND	Ambiente de aprendizaje	Metodología
Clima de confianza, seguridad, concentración, tranquilo, tranquilidad, respeto y calma	Clima de aprendizaje	CLI		
Espacio físico	Espacio físico	ESP	Materialidades	
Recursos materiales	Materiales	MAT		
Juguetes, juguines, cocinita, rincones, etc.	Juguetes	JUG		
Propuestas, sugerencias, ofertas, ofrecer	Propuestas expuestas	PROP	Propuestas de actividades	
Actividades, descubrimientos, experimentación	Actividades sugeridas	ACT		