# LENGUA, DIVERSIDAD Y TALENTO: UN ESTUDIO DE CASO EN CUATRO ESCUELAS DE LLEIDA CIUDAD (ESPAÑA)

**María Antonia Capdevila-Torrent***
mcapdevila170@gmail.com
**Universitat de Lleida**
orcid.org/0000-0002-6920-383X
www.redalyc.org/autor.oa?id=26897

**Moisés Selfa-Sastre****
mselfa@didesp.udl.cat
**Universitat de Lleida**
orcid.org/0000-0001-5394-6471
www.redalyc.org/autor.oa?id=26895

**Recibido**: 20/03/2020 **Aprobado**: 22/06/2020

**RESUMEN**

En este artículo se presenta el análisis de 178 muestras de escritura de estudiantes de quinto y sexto grado de Educación Primaria en Lleida para observar su resolución escrita a partir de una estructura previamente dada, consistente en visionar tres vídeos de danzas de diferentes culturas, compararlas y contrastarlas utilizando un mapa conceptual y acabar elaborando un texto de cuatro párrafos. El método utilizado ha consistido en analizar estructuralmente los textos elaborados así como el mapa conceptual previo. En el análisis hemos comparado los textos de los estudiantes de origen marroquí con los del resto de los estudiantes. Como conclusiones arrojadas destacaríamos que es fundamental utilizar estrategias de evaluación de muestras escritas que tengan en cuenta la identidad y la diversidad de nuestros alumnos para trabajar la lengua escrita.

**Palabras clave:** lengua, diversidad, talento, escuela, escritura

***LANGUAGE, DIVERSITY AND TALENT: A CASE STUDY IN FOUR SCHOOLS OF LLEIDA CITY (SPAIN)***

***ABSTRACT***

This paper presents the analysis of 178 writing samples of students of fifth and sixth grade of Primary Education in Lleida to observe their written resolution from a previously given structure, consisting of viewing three videos of dances from different cultures, comparing them and contrast them using a concept map and finish with a text of four paragraphs. The method used has consisted of structurally analyzing the texts produced as well as the previous conceptual map. In the analysis we have compared the texts of the students of Moroccan origin with those of the rest of the students. As conclusions drawn, we would highlight that it is essential to use strategies for evaluating written samples that take into account the identity and diversity of our students in order to work on the written language.

**Key words:** language, diversity, talent, school, writing.

* **María Antonia Capdevila-Torrent.** Doctora de la Universitat de Lleida. **Universidad de adscripción:** Universitat de Lleida, España.
** **Moisés Selfa-Sastre.** Doctor de la Universitat de Lleida. **Universidad de adscripción:** Universitat de Lleida, España.

## Introducción: el concepto de talento y su definición

Desde hace décadas, diferentes profesionales de varios campos del saber cuestionan el no tratamiento del talento en las escuelas del siglo XXI. Según Roca (2007), nuestro sistema educativo ni sabe reconocer el talento, ni está preparado para trabajarlo positivamente. Al no saberlo ni diagnosticar, no lo puede ni incentivar ni aprovechar en aquellos estudiantes que lo requieran. En este sentido podemos preguntarnos: ¿se va a la escuela a estudiar, aprender y comprender contenido diversos, o la actividad principal solo será producir para producir, aquello que decimos realizar actividades? ¿Tenemos preparado el profesorado para reconocer e incentivar el talento? Una cosa es poseer altas capacidades, y también talento para una materia, y otra cosa muy diferente es conseguir un alto rendimiento académico y escolar (Roca, 2007: 4-5).

En el caso concreto del Estado español, en el último muestreo hecho a tal efecto, existen 160.000 superdotados y alrededor del 10 % de personas con altas capacidades (VV. AA., 2015). El problema es que los criterios y las metodologías para tratar sujetos talentosos son diferentes en cada comunidad autónoma. Mientras que en Andalucía, con 8,4 millones de habitantes, se han encontrado casi 4.000 de personas talentosas, en Cataluña, con 7,4 millones de habitantes, solo se reconocen 233. Es evidente que, cuando se trata el tema de las altas capacidades, se hace con formas y resultados desiguales.

Como respuesta a estos datos, en Cataluña se publicó *La guia per a mestres i professors del Departament d'Educació de Cataluña: Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu,* publicat el 2013 (Generalitat de Cataluña, 2013). Este documento contiene un conjunto de directrices para tratar los escolares talentosos e identificarlos. Ahora bien, no tenemos una cierta seguridad de que se haga un uso adecuado de este, puesto que se prioriza la detección de niños con dificultades de aprendizaje y se deja de realizar el trabajo con estudiantes talentosos. La manera en que identificamos los estudiantes para definirlos como talentosos depende de la definición adoptada y de las medidas que se utilizan para valorar su inteligencia (Vaugh, Bos y Schumm, 2003).

Definir el concepto de talento ha sido un reto. Para algunos autores la inteligencia es innata y otros creen que puede ser desarrollada. La idea tradicional se basa en el hecho de que un estudiante puede ser seleccionado por un programa de talentosos a partir de los tests de inteligencia (IQ), a pesar de que estos tests enfatizan el lenguaje y la lógica, y se han mostrado inadecuados cultural y lingüísticamente para algunos estudiantes. Además, no están diseñados para identificar habilidades extraordinarias en muchas áreas, como por ejemplo arte, música o liderazgo.


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

En los años 70 se realiza un estudio importante (Marland, 1972) en este sentido, puesto que por primera vez se rehúye de la clasificación de los IQ y se afirma que los sujetos talentosos son aquellos que están identificados por profesionales cualificados y que por sus habilidades relevantes son capaces de un elevado nivel de actuación en el ámbito puramente escolar. Estos sujetos requieren unos programas educativos diferenciados y unos servicios que van más allá de los que normalmente provee la escuela regular. Así, los sujetos talentosos capaces de obtener un alto rendimiento son los que han demostrado éxitos y habilidades potenciales en las siguientes áreas: actividad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento creativo o productivo, habilidades de liderazgo, actividades artísticas y habilidades psicomotoras.

En Cataluña y España hubieron esfuerzos puntuales (Sanchez. y Torres, 1997) en esta cuestión del tratamiento escolar del talento, pero su problemática era solo conocida por unos pocos especialistas en la materia. Los poderes públicos no reflejan su interés en el tratamiento del talento hasta la Ley de 1970, pero, al no haber ninguna Real Orden o Real decreto que desplegara el contenido del artículos 49.2 y 53 de esta Ley, podemos hablar de una Ley que evita el problema con palabras vacías.

En Europa, a pesar de que se conocía la existència de la diversidad de talentos y capacidades, no será hasta 1994 cuando se plasma esta inquietud en las *Recomanacions del Consell d'Europa (número 1248, 1994)* (Pérez, 2006), donde se hace patente la necesidad de legislación, la promoción de la investigación, la formación del profesoresado, la respuesta educativa específica dentro del sistema escolar determinado y las medidas para evitar enfoques negativos cuando se identifica un sujeto talentoso (Acereda y Sastre, 1998).

Algunas definiciones del concepto talento (Vaugh, Bos y Schumm, 2003) establecen una diferenciación entre tener una habilidad (por ejemplo tener una extraordinaria capacidad intelectual o creativa) y ser talentoso (por ejemplo, los que tienen dotes especiales o habilidades en áreas especificas como por ejemplo las artes, la música, la ciencia o el lenguaje). Otra definición de talento en esta línea es la que afirma que el tener una habilidad significa tener una habilidad intelectual superior a la media que puede estar acompañada por un éxito académico y una capacidad creativa. Los individuos talentosos, en cambio, excelen en una o más áreas especificas: teatro, arte, musica, liderazgo, entre otros (Lewis y Doorlang, 2003).

En general, hay dos equivocaciones muy comunes en el entorno de estos perfiles talentosos: una es que este colectivo es intelectualment más avanzado, pero atrasado física, social y emocionalmente; la otra equivocación es que estos estudiantes son superhombres y excepcionales en todo. En realidad, estos son seres humanos con talentos especiales en ciertas áreas y que difieren entre individuos.


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

Entre los llamados intelectualmente talentosos, suelen destacar en clase y en los exámenes, pero sus estrategias no son homogéneas. Algunos son de pensamiento convergente que resuelven de forma secuencial y lineal. Otros son de pensamiento divergente que se caracterizan por el uso de la creatividad y la innovación para expresar sus ideas. Los que son pensadores concretos exhiben mucha información específica, mientras que los de pensamiento abstracto muestran la habilidad de entender ideas complejas y de crear estructuras mentales de conceptos que pueden ser de difícil precisión. Paralelamente, Lewis y Doorlang (2003) señalan que los sujetos talentosos destacan por algunas del pautas de comportamiento, aprendizaje y creatividad, puesto que no dan nada por hecho y buscan los cómo y los porqués, muestran más habilidades por el trabajo independiente que los otros sujetos y por periodos de tiempos más largos, y sus intereses son extensamente eclécticos e intensamente concéntricos.

## La lengua y la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita: algunas consideraciones

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita iniciadas en la década de los cincuenta en los Estados Unidos han puesto el acento en los procesos cognitivos y textuales implicados en la escritura y en la conveniencia de una adecuada planificación pedagógica de las tareas asociadas a la enseñanza de la composición escrita. Como consecuencia de esta orientación cognitiva y textual, los avances actuales de la composición escrita subrayan la estrecha relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo (Björk y Blomstand, 2005: p. 9). En relación al proceso del texto escrito, podemos hablar de cuatro corrientes principales que explican la producción de este: la expresiva, la cognitiva, la neorretórica y la sociocultural.

La corriente expresiva pone énfasis en la posibilidad que la escritura da al individuo de expresar sus sentimientos personales. Es, sin duda, una simplificación demasiado evidente del proceso de la escritura. En cuanto a la corriente cognitiva, que se centra en los procesos que se desarrollan en el cerebro mientras se escribe, esta se basa en las nociones del desarrollo cognitivo aportadas por Piaget. Este modelo, que sigue disfrutando de una amplia aceptación, entiende el proceso de escritura dividido en las siguientes categorías: planificación, traducción, revisión y monitorización (Camps, 1990). La tercera corriente, llamada neorretórica, se caracteriza para poner énfasis en varios componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones del género (Björk y Blomstand, 2005). Por último, la corriente sociocultural (Cassany y Morales, 2008) tiene como punto central la idea que nuestro lenguaje y pensamiento están formados por la interacción con el entorno.

Estas cuatro teorías o enfoques coinciden que el gran inconveniente de la enseñanza de la escritura es su énfasis al calificar un texto más que el enseñar a los estudiantes a cómo producirlo. En este sentido, cualquier que sea el enfoque escogido hay que valorar las siguientes consideraciones y consecuencias práctico-metodológicas:

1 La visión del lenguaje que se defiende en este investigación significa que el conocimiento del estudiante está constituida por aquello que el estudiante es capaz de formular con sus palabras.

2 La visión del lenguaje es holística, incluye pensar, ver, leer, escribir, hablar y escuchar.

3 La escritura hace visibles nuestros pensamientos, cosa que hace que reflexionamos y revisamos aquello que pensamos.

4 Es necesaria una pedagogía que estimule el estudiante a la acción. El estudiante se tiene que mostrar activo en los procesos de pensar y escribir. Por lo tanto la instrucción tiene que empezar a partir de los intereses de los estudiantes.

5 Los procesos de escritura y de pensamiento implicados en la resolución de una tarea de escritura son complejos y cada estudiante los afronta de una manera diferente.

6 La corrección lingüística es objeto de atención en la versión final del texto. Exasperar a los alumnos para que corrijan errores lingüísticos en una fase demasiado inicial hace que disminuya la creatividad y puede causar bloqueos de escritura.

Dado que parte de esta investigación versa sobre el trabajo de párrafos en un texto escrito por sujetos potencialmente talentosos, es del todo conveniente revisar las propuestas que se han formulado sobre la coherencia dentro y entre párrafos. En general se piensa que hace falta que las frases estén conectadas para que el lector no pierda el sentido del texto. Al escribir un texto el autor de este tiene un concepto del texto muy diferente del que tiene el lector. Cuando el autor relee su propio texto, puede recordar cómo estaban conectadas ciertas ideas en su mente mientras escribía. El lector no tiene acceso a estos procesos del pensamiento. El texto y el lector están limitados a aquello que dice el texto y muchas de las ideas que se quedaron en el pensamiento del escritor no se llegan a escribir nunca. En cuanto a la coherencia entre párrafos, todos los autores citados afirman que hay muchos escritores con experiencia que tienen muchas dudas sobre las normas. De hecho, en los últimos años las normas sobre la puntuación se han flexibilidad y, a veces, poner o no poner un signo de puntuación en un caso específico depende de los gustos personales. Así, la razón de ser de todos los signos de puntuación es facilitar la lectura.


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

## Características de las escuelas objeto de estudio, su ubicación, ofertas educativas e implicación de las familias

En Lleida, como en el resto del Estado Español, las escuelas se catalogan en públicas, concertadas y privadas. Estas últimas están fuera del centro de la ciudad y/o tienen una oferta de programas o actividades extraescolares que las caracteriza y prestigia. Estas tres circunstancias, ubicación, programas y actividades extraescolares, definen obstáculos para las personas migrantes.

Estar situadas en los alrededores de la ciudad es una primera barrera, ya que no las hace accesibles a pie, ni siquiera para ser vistas ni visitadas el día de puertas abiertas a familias que quieren matricular sus hijos en una escuela u otra. Por otro lado es constatable que las razones de esta emigración son mayoritariamente económicas, a veces políticas y que inciden en la escuela pública no concertada. Curioso es constatar que, por ejemplo, cerca de dos de las escuelas en las que hemos realizado nuestro estudio, se encuentran situadas escuelas públicas concertadas, en las que la cantidad de alumnos de otro origen que el de la ciudad o Estado Español es de uno o dos alumnos por nivel.

Hay que Añadir, además, que la mayoría de las escuelas concertadas son de signo religioso católico y que muchos de estos alumnos emigrantes son de religión musulmana, lo que supone que la opción por una escuela de religión católica es más bien un factor de rechazo. Este factor es constatable también en las escuelas públicas del Estado Español, ya que en todas ellas hay oferta de clases de religión católica. Son estas explicaciones que hay que dar a menudo a los padres de los alumnos de otras religiones, pues no hay oferta de ninguna religión más en las escuelas públicas del Estado Español.

En lo que se refiere a los programas que estas escuelas implementan, ya sean de lenguas, ciencias o de contenido artístico, estos forman parte del currículo escolar con el que el niño comienza en la escuela, muchas veces en el nivel de parvulario, lo que para el alumno que llega nuevos a un país representa un hándicap.

El tercer aspecto a considerar es el de las actividades extraescolares, normalmente en manos de las asociaciones de madres y de padres de la escuela, (AMPA). Estas suponen un dispendio económico que para mucha población es inasumible, aunque se trate de escuelas públicas.

En cuarto lugar los padres de estos alumnos inmigrantes desconocen el sistema educativo español al que acceden sus hijos, entre otras cosas porque sus prioridades son otras. Paralelamente, se mueven en círculos reducidos, bastante desconocidos por la población de la ciudad y viceversa, por lo que es común que acaben llevando a sus hijos a las mismas escuelas que acuden los niños de su misma cultura o país de origen.


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

Se constata, en general, el bajo nivel socioeconómico y/o cultural de estas familias, que, añadido al desconocimiento del país de acogida, restringe su acceso a círculos de influencia o poder. Observamos que pocos padres de estudiantes emigrantes son miembros activos de la comunidad, así sea de asociaciones de vecinos, de los AMPAs de las escuelas, del barrio del ayuntamientos, lo cual reduce sus posibilidades de ascenso social. En general, la presencia de estos padres es a menudo testimonial o inexistente.

Esta es una de las claves ocultas de la pobreza: como familias emigrantes ya tienen bastante dificultad en adaptarse y acomodarse a la nueva realidad social que los rodea, lo que supone que a menudo busquen ayuda o apoyo en sus mismos círculos. Esa circunstancia no les permite salir de ahí, creándose así estructuras de un gueto.

## Valoración del origen geográfico comparándolo con la experiencia docente en Cataluña y California

Para seguir con el análisis del punto de vista del origen de los estudiantes que han participado en el estudio, nos gustaría incidir en los tres aspectos que guían nuestra experiencia: la lengua y cultura, la diversidad y el talento.

En los años 80 y 90 del pasado siglo, en la zona de la costa mediterránea catalana, tuvimos la experiencia de trabajar con estudiantes en las escuelas públicas donde la población escolar era mayoritariamente autóctona, con un volumen importante de hijos de la inmigración económica de los años 50 procedente mayoritariamente de Extremadura y Andalucía. Había también grupos muy reducido de alumnos procedentes de Europa, mayoritariamente de los Países Bajos, Alemania y del Reino Unido. Los maestros éramos mayoritariamente catalanes, aunque había un porcentaje de maestros procedentes de Aragón, Andalucía, Extremadura y Valencia.

A mediados de los años 90, nuestra experiencia docente continúa en California, EE. UU., donde los alumnos de nuestra clase, escuela y distrito eran mexicanos, aspecto muy común en toda California. Los padres también. Los docentes formábamos parte del grupo más variado según el origen, reproduciendo el muestrario de la población californiana, es decir, afroamericanos, japoneses americanos, filipinos, nigerianos, algún mexicano, algún blanco y el grupo de los que procedíamos directamente de Europa en el Programa de Profesores visitantes para trabajar en los diferentes programas de la Educación bilingüe. Los *teacher´s assistants* eran mexicanos y participaban a tiempo parcial (unas tres horas) en las clases de lengua inglesa u otras materias para ayudar a estos niños cuyas lengua materna era el español de México.

En este distrito escolar perteneciente al distrito del condado de Los Ángeles (segundo más grande de todos los EE.UU) la lengua materna del alumnado, padres y ayudantes era el español; la del profesorado era el inglés, aunque en algunos casos era el

japonés, el tagalo o el navajo. En el distrito escolar, los altos cargos tenían como lengua nativa el inglés y el español; el resto de los funcionarios, en su gran mayoría, español.

Una de las cosas que más nos sorprendió de nuestra experiencia docente en California fue el tratamiento del talento. En la escuela del distrito donde trabajamos había una clase por nivel con alumnos del programa GATE (*Gifted and Talented Education).* Por Ley, los estudiantes americanos de los EE.UU. tienen programas especiales para trabajar el talento, los que ahora en España llamamos Altas Capacidades, AA.CC., y que en Europa se llama talento. Nos llamó la atención que ningún niño de las cuatro escuelas analizadas en nuestro estudio estuviera en un programa para desarrollar el talento, y que además las cuatro escuelas objeto de nuestra investigación no ofrecía ningún programa para la incentivación de talentos, si bien en Cataluña existe un programa regulado por la administración educativa para el desarrollo de las AA. CC.

Por otro lado, vemos que si bien la sociedad leridana ha cambiado mucho, la escuela no parece haberlo hecho tanto. Por un lado, las culturas de estos estudiantes presentes en nuestras aulas no están presentes ni en el currículo, ni en las actividades escolares o las extraescolares. Solo en una de las escuelas había oferta extraescolar de clases en árabe, a las que acudían los estudiantes de religión musulmana.

De vuelta a Cataluña, a principios del siglo XXI, el muestrario de alumnos y padres había cambiado completamente, tal como queda reflejado en el presente estudio. Por lo que se refiere al profesorado, no hay cambio, no hay representantes de esta emigración, la mayoría de la población docente es autóctona.

Todos los alumnos que llegan a Lleida como emigrantes de diferentes procedencias se les ofrece apoyo en las aulas de acogida en las que se trabajan mayoritariamente contenidos lingüísticos, pero esta ayuda es la misma para un niño de origen chino que para un rumano. Se trata de una aproximación a la lengua y a la cultura catalana.

## Metodología y participantes

El método de investigación y análisis escogido en esta investigación es el de comparar y contrastar las muestras de lengua escrita de los estudiantes objeto de nuestro estudio, que consideramos potencialmente talentosos. En este sentido el objetivo final de nuestra investigación es el siguiente: analizar muestras de lengua escrita de estudiantes de 5º y 6º de 4 escuelas públicas de la ciudad de Lleida con el fin de identificar sujetos talentosos capaces de escribir textos de calidad y acorde a sus características sociales, muy marcadas por ser estudiantes inmigrantes cuya lengua materna es el árabe y no la catalana, lengua esta última que será la empleada para escribir las muestras de lengua escrita que valoraremos. Estas muestran se han realizado

a partir de un visionado de un vídeo tal como explicaremos unas líneas más abajo. El análisis nos permite descubrir talentos ocultos en estudiantes que no son considerados inicialmente talentosos.

En cuanto a la selección de la muestra, se trata de estudiantes de 5º y 6º de las escuelas que denominaremos A, B, C y D. A estos alumnos se les ha pedido su participación en una clase de expresión escrita, en su horario habitual, con la presencia del docente y de nosotros conduciendo la sesión.

En relación al diseño de la investigación, una norma muy importante cuando se inicia el análisis de las muestras escritas es que todo lo que vamos destacando en nuestro análisis lo incluyamos en el área de lo que es sustancial a nuestro sujeto, es decir, el área que queremos enfocar: lenguaje escrito, pensamiento y talento. Las muestras de los estudiantes son de lengua escrita, realizadas a partir de la visualización de tres danzas representativas de tres lugares del mundo. El ejercicio consistía a completar un mapa conceptual y escribir una descripción de estas danzas comparándolas y contrastándolas.

Los materiales utilizados por la realización de las pruebas escritas son los vídeos, el mapa conceptual y las muestras escritas. Los materiales los hemos diseñado a partir de la investigación de vídeos de danzas de todo el mundo. De esta investigación hemos seleccionado tres vídeos. Hemos escogido visionados del folclore de diferentes lugares del mundo para situar a los escolares en un marco multicultural. El ejercicio de redactar una muestra escrita empieza visionando tres danzas: una de Rusia, una de Hawai y la tercera de Irlanda. A continuación, los discentes van completando un esquema en forma de mapa conceptual en relación a las características de las danzas visionadas, Ya en la segunda sesión escriben un relato de aquello que han visionado comparando y contrastando las tres danzas.

El mapa conceptual empleado por la recogida de datos es un diagrama de Venn (Spinelli y Testo, 2015) con tres círculos que contienen diferente áreas para tomar notas.

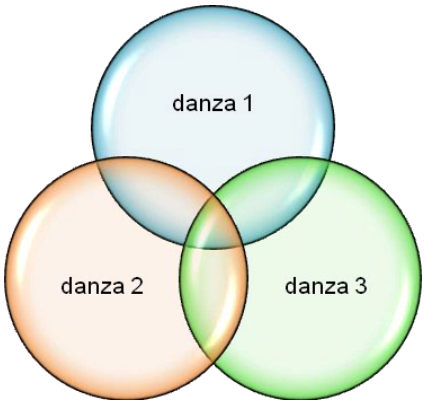



***Imagen 1*. Mapa conceptual**


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

En este mapa los alumnos tienen que tomar notas de las tres danzas en sus espacios (danza 1, danza 2 y danza 3). En las zonas comunes de este diagrama es donde hay que escribir rasgos comunes entre las danzas para compararlas y contrastarlas. Esquemáticamente, el esquemade trabajo que siguen los alumnos es el siguiente: a) visionan la primera danza y toman notas de esta; b) visionan la segunda danza y toman notas de esta; c) en el espacio común entre la primera y la segunda, toman notas de las características comunes entre dos danzas; d) visionan la tercera danza y toman notas de esta; e) en el espacio común entre la segunda y la tercera toman notas de lo que es común entre las dos danzas; f) en el espacio común entre la tercera y la primera, toman notas de las características comunes entre estas dos danzas; g) el último espacio es el dedicado a las características comunes donde compararán las tres danzas y que completarán en último lugar. Es el lugar en que el coinciden los tres círculos. Aquí es de donde se partirá para plasmar de forma escrita, y con la ayuda del mapa conceptual que han elaborado previamente, la descripción de las danzas comparándolas y contrastándolas.

Para realizar este ejercicio los alumnos dispusieron de dos sesiones de 50 minutos de su horario habitual. El trabajo que ellos tienen que hacer se desarrolla en dos sesiones. En la primera visionan las danzas, las comentan y se los invita a completar el mapa conceptual, donde hay espacio para tomar notas de cada danza en particular, espacio para compararlas de dos en dos y también una zona para tomar notas para compararlas las tres. En una segunda sesión, los alumnos, con la ayuda del mapa conceptual y después de volver a visionar los vídeos, escriben un texto de cuatro párrafos con las siguientes pautas: en un primer párrafo hay que describir los tres vídeos, en el segundo hay que compararlos de dos en dos, en el tercero los tres y un último y cuarto párrafo en el que expresen su opinión.

En cuanto al análisis de las muestras escritas las analizaremos por ellas mismas y en relación a los conceptos y los elementos citados. Así pues, haremos un análisis y valoración de los mapas conceptuales y de los textos elaborados, si bien primero compararemos y contrastaremos la población de estas escuelas con la población marroquí.

En los apartados de análisis se procurará valorar los resultados obtenidos de forma cualitativa y cuantitativa con el uso de mesas, gráficos y figuras. Se compararán las cuatro escuelas A, B ,C y D, y se hará la distinción entre la población marroquí (M) de cada una de ellas y la población de otros orígenes (R).

Para el análisis de las muestras hemos empezado por valorar el origen de nuestros alumnos. Para ello hemos hecho una primera separación, esto es, los alumnos de origen marroquí (M) y el resto de los estudiantes (R). Como ya hemos indicado, se han denominado a las cuatro escuelas de las que hemos obtenido las muestras A, B, C y

D. Así, a lo largo de este análisis vamos a hablar de los siguientes grupos A/M, A/R, B/M, B/R, C/M, C/R, D/M y D/R.

En lo que se refiere al recuento de las muestras según el origen de los alumnos se presenta una primera tabla:

**Tabla 1**
**Según el origen de la población M/R**

| Población | Escuela A | Escuela B | Escuela C | Escuela D | Totales | % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **M** | 18 | 9 | 19 | 7 | 53 | 29,77 |
| **R** | 55 | 28 | 21 | 21 | 125 | 70,22 |
| **Totales** | 73 | 37 | 40 | 28 | 178 | 100 |

En esta tabla observamos que sumando el total de alumnos de cada escuela según si su origen es marroquí (M) o no, es decir, el resto de los alumnos (R), de las cuatro escuelas tenemos un total de 53 pertenecientes al grupo M i 125 al grupo R, lo que en porcentajes se traduce en que la población de origen marroquí representa un tercio aproximadamente de la población de las escuelas objeto de estudio.

En lo que se refiere al resto de los estudiantes, analizado el grupo desde el punto de vista de su origen, observamos que sus procedencias son las siguientes:

**Tabla 2**
**El origen de los otros estudiantes participantes**

| País | Escuela A | Escuela B | Escuela C | Escuela D |
|---|---|---|---|---|
| **Benín** | 1 | 0 | 0 | 0 |
| **Bolivia** | 5 | 1 | 0 | 0 |
| **Brasil** | 3 | 1 | 1 | 0 |
| **Bulgaria** | 3 | 0 | 0 | 0 |
| **China** | 0 | 1 | 2 | 0 |
| **España** | 18 | 14 | 5 | 15 |
| **Gambia** | 6 | 2 | 4 | 3 |
| **México** | 1 | 1 | 0 | 0 |
| **Paquistán** | 1 | 0 | 1 | 0 |
| **Perú** | 5 | 0 | 0 | 0 |
| **Bolivia** | 0 | 1 | 0 | 0 |


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **R. Dominicana** | 0 | 1 | 2 | 1 |
| **Rumanía** | 3 | 4 | 4 | 2 |
| **Senegal** | 9 | 1 | 2 | 0 |
| **Ucrania** | 0 | 1 | 0 | 0 |
| **Totales** | 55 | 28 | 21 | 21 |

Atendiendo al origen presentados existe muchísima diversidad. En cuanto a continentes los hay americanos: peruanos, bolivianos, brasileños, entre otros; africanos: mayoritariamente senegaleses y gambianos; también hay representantes de Europa, sobre todo rumanos y búlgaros; finalmente del continente asiático hay alumnos chinos y paquistanís.

En esta segunda tabla tenemos contabilizados a los alumnos nativos, que representan a los que han nacido en Lleida ciudad o provincia, o que proceden del Estado Español. Sumando los alumnos de las cuatro escuelas, hay un total de 52, un número muy aproximado al total de alumnos del grupo M (53). Así que en cómputos totales, de las cuatro escuelas, según el origen de los alumnos, y según sean nativos, marroquíes o el resto de orígenes exceptuando los del Estado español, tendríamos la siguiente tabla:

**Tabla 3**
**Población según su origen, exceptuando los de Lleida y Estado Español**

| Población | Totales | % |
|---|---|---|
| **M** | **53** | **29,77** |
| **R** | **73** | **41,01** |
| **Lleida y Estado Español** | **52** | **29,21** |

En esta última tabla podemos observar que casi un tercio de la población es de origen marroquí, otro de origen nativo y un tercer grupo formado por alumnos de otros orígenes que representa el grupo más numeroso.

Analicemos, a continuación, los grupos de población en relación a las escuelas de la ciudad.

## Análisis de los datos, uso del mapa conceptual y resultados

### *Sesión 1: toma de notas en un mapa conceptual*

En la primera sesión se presenta la primera actividad a realizar, comenzando con el visionado de tres vídeos de danzas tradicionales del mundo. Los estudiantes deberán tomar notas en un mapa conceptual como el mostrado en la Imagen 1 de lo observado en los videos.

En esta actividad tendrán que recoger notas para la posterior escritura del texto descriptivo, al mismo tiempo que compararlas y contrastarlas. La manera de completar el mapa conceptual es, como ya se comentó, la siguiente:

1. La primera danza
2. La segunda danza
3. Comparar y contrastar la primera y la segunda danza (espacio entre la 1 y la 2)
4. La tercera danza
5. Comparar y contrastar la segunda y la tercera (espacio entre la 2 y la 3)
6. Comparar y contrastar la tercera y la primera (espacio entre la 3 y la 1)
7. Comparar y contrastar las tres (espacio entre la 1, la 2 y la 3)

Los resultados obtenidos en lo que se refiere al número de apartados completados se reflejan en las siguientes tres tablas:

**Tabla 4**

**Apartados completos del mapa conceptual por escuelas A, B, C y D y origen**

| Apartados completados | A/M | A/R | B/M | B/R | C/M | C/R | D/M | D/R |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **7** | 7 | 25 | 5 | 15 | 16 | 15 | 7 | 21 |
| **6** | 4 | 10 | 2 | 4 | 2 | 3 | 0 | 0 |
| **5** | 3 | 4 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| **4** | 1 | 6 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **3** | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **2** | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **1** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **0** | 2 | 5 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| **Totales** | 18 | 55 | 9 | 28 | 19 | 21 | 7 | 21 |


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

**Tabla 5a**
**Por segmentos, escuelas y origen en números**

| Segmentos | A/M | A/R | B/M | B/R | C/M | C/R | D/M | D/R |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 11 | 35 | 7 | 19 | 18 | 18 | 7 | 21 |
| **2** | 4 | 10 | 0 | 8 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| **3** | 3 | 10 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| **Totales:** | 18 | 55 | 9 | 28 | 19 | 21 | 7 | 21 |

**Tabla 5b**
**Por segmentos, escuelas y origen en tantos por ciento**

| Segmentos y % | A/M | A/R | B/M | B/R | C/M | C/R | D/M | D/R |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 61 | 64 | 78 | 68 | 95 | 86 | 100 | 100 |
| **2** | 22 | 18 | 0 | 28 | 0 | 5 | 0 | 0 |
| **3** | 17 | 18 | 22 | 4 | 5 | 9 | 0 | 0 |

En la tabla 4 se reflejan los apartados (siete en total) que se han completado o no. Posteriormente se reagrupa la información por segmentos, en los que:

a) En el segmento uno se reúne a los que han completado todos los apartados del mapa o seis. Se trata de un nivel, pues, de excelencia.
b) En el segmento dos se reúne a los que han completado tres, cuatro o cinco apartados del mapa. Es un nivel de notable a suficiente.
c) En el segmento tres se reúne a los que han completado solamente tres, dos, uno o ninguno de los apartados del mapa. Es un nivel de insuficiencia.

Con estos datos elaboramos las tablas 5a en números y la 5b, en tantos por ciento.

Observando la primera de estas tablas, la cuatro, vemos que una mayoría de alumnos ha resuelto el ejercicio sin demasiada dificultad, dando respuesta a casi todos los apartados. Los estudiantes han sido capaces de tomar notas de las danzas a partir del visionado de los videos.

***Características generales del trabajo en el mapa conceptual***

A menudo, la población de estudiantes estudiada toma notas con palabras, frases u oraciones enteras. En general, el trabajo de sintetizar la información presenta cierta dificultad.

Por otra parte, el grado de complejidad nos ha parecido adecuado, ya que, cuando se les presenta el mapa conceptual a los alumnos para empezar a realizar el ejercicio, dicen no haberlo usado previamente en la mayor parte de los casos.

Tampoco tienen experiencias previas a la hora de tomar notas. De este modo encuentran diferentes soluciones como hacer la letra pequeña, poner flechas para seguir en otro lado de la página o indican que la información sigue detrás.

Otro aspecto a destacar es la habilidad de comparar y contrastar. Este problema se resolvió de forma cooperativa, al menos para dar ideas, comenzando por los colores del vestuario de los protagonistas de las danzas. Un nivel más elevado de dificultad fue hablar de contrastes. Obviamente, estos alumnos y alumnas sabían, en general, describir bien, pero encontraron cierto boqueo a la hora de expresar contrastes.

Destacamos también que para facilitar el trabajo utilizamos el formato de página en DINA 3, tanto para el mapa conceptual como para la muestra escrita, lo cual nos parecía que facilitaba la distribución espacial de la información a completar. Aun así, tuvimos que resolver el problema de expresar el contraste, y lo hicimos de forma cooperativa.

Otra valoración que nos parece interesante sería la del uso de la lengua escrita para completar este mapa conceptual. En general, es bastante fácil recoger notas de lo que sería la descripción de las tres danzas, y bastante difícil, en un principio, la comparación y más adelante el contraste. Del uso de la lengua hablaremos más adelante durante el análisis de las muestras de lengua escrita. Aun así, se ve cierta dificultad a la hora de tomar notas, así como el uso de estructuras comparativas sencillas como *tan…como* y la comparación precedida de *parece*. También es notorio y abundante el uso de nombres, adjetivos, verbos (sobre todo de acción) y adverbios. Bastante remarcable es el uso de vocabulario específico, palabras como *sincronización, coordinación, balalaica, huquelele, diademas, etc…* En estas muestras también expresan sus sentimientos: *parecen muñecas, son guapos, son muy elegantes, etc…*

***Características del trabajo en el mapa conceptual por escuelas, A, B, C y D y grupos R y M***

Como se ve en las tres tablas presentadas, los alumnos de la escuela A presentan mayores dificultades en completar todos los apartados del mapa conceptual. A bastante distancia le siguen los de las escuela B y C, y los de la D parecen resolverlo cómodamente.

Valorando las escuelas y grupos por segmentos, vemos que, en el tercero, el grupo de los que no completan ningún apartado o solamente uno, dos o tres, los representantes de las escuelas A y B presentan mayor dificultad. En cuanto a los grupos M y R, en este segmento el comportamiento por escuelas es bastante irregular. Así, en la escuela A, los grupos ofrecen unos resultados parecidos; en la escuela B, el grupo M, en este segmento, supera al R; en la escuela C ocurre lo contrario que en la B. En este segmento no hay representantes de la escuela D.

En el segmento dos y en tantos por ciento, que representa el grupo que ha completado cuatro o cinco apartados del mapa conceptual, en la escuela A los resultados de los grupos M y R son parecidos; en la escuela B, solo hay representantes del R, al igual que en la escuela C. No hay ningún alumno de la escuela D.

En el primer segmento, y en tantos por cien, que representa al grupo de alumnos que ha completado todos los apartados del mapa conceptual o seis de ellos, obtienen los mejores resultados las escuelas C y D. Asimismo, en las escuelas B y C el grupo M destaca sobre el grupo R.

En general, pues, el grupo M presenta un potencial elevado en comparación a los demás por lo que se refiere a la resolución de la primera parte de la muestra: tomar notas en el mapa conceptual. Este grupo M, recordemos, representa un tercio de la población estudiada. Su lengua nativa y vehicular en su círculo familiar es distinta de la estudiada en clase, como tampoco lo es para otro tercio de la población estudiada. Conviene añadir que la cultura tampoco es la cultura europea para la mayor parte de estos estudiantes, lo que supone otra barrera para la adquisición y uso de la lengua catalana, es decir, la lengua vehicular de las escuelas de Lleida.

***Sesión 2: Las muestras escritas y su estructura. Introducción, análisis y valoración de las muestras escritas***

En esta segunda sesión les ofrecimos por escrito las siguientes pautas para la elaboración de la muestra escrita:

**COMPARA Y CONTRASTA**

**1. A partir de los tres vídeos explica las danzas de una en una (primer párrafo).**

**2. Compara las danzas de dos en dos (segundo párrafo).**

**3. Compara las tres danzas (tercer párrafo).**

**4. Opinión personal (cuarto párrafo).**

***Gráfico 1.* Pautas per completar la muestra escrita de la segunda sesión**


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

En una primera aproximación a los textos hemos buscado quiénes habían completado los apartados en párrafos y cómo. El uso de la comparación es bastante generalizado, lo cual es muy adecuado ya que se les está pidiendo a los estudiantes que comparen y contrasten. A menudo comparan las acciones reflejadas en las imágenes con imágenes de robots, orugas, imágenes de tipo visual. También usan recursos sensoriales auditivos como el sonido del caballo o el movimiento de las olas. En general, un recurso muy utilizado para la comparación es el de referirse al mundo de los animales: caballo, ciempiés, insectos, orugas,…

### *Análisis de las muestras de todas las escuelas*

Para este análisis hemos leído cada texto, comprobado si cada estudiante ha enfocado la respuesta y si ha escrito una o dos frases por párrafo. Escribimos Co (completo) en el caso de que la información solicitada esté completa; en caso de que no, lo que han completado; y, finalmente si no han escrito nada, la casilla está en blanco. Al final hemos obtenido ocho extractos, dos por escuela pertenecientes a los grupos M y R.

En la elaboración de estas tablas hemos tenido presente:

a) Si han completado o no los párrafos, o si lo que han hecho es una descripción de cada una de las danzas. También lo que han comentado pero que no hemos tenido en cuenta, ya que no era lo que se pedía.

b) El número 0 corresponde a respuestas en blanco o incompletas.

c) Para diferenciar los párrafos, a menudo dibujaban líneas, cuadros o escribían números. Por lo que respecta al sangrado de principio de párrafo es muy inusual.

d) También nos ha parecido pertinente valorar el tercer apartado, en el cual se les pedía comparar y contrastar las tres danzas. Este ejercicio parece tener un grado de complejidad superior. Además nos servirá para valorar el talento.

Presentamos, pues, los resultados de los análisis de las muestras de los trabajos de los estudiantes por escuelas y grupos. En primer lugar hemos elaborado la tablas 6.a, en la que hemos anotado la cantidad de estudiantes que ha dado respuesta a los apartados que lees pedíamos, que recordamos eran cuatro párrafos; a continuación la misma información la hemos convertido en una tabla donde se reflejan los tanto por ciento (tabla 6.b); y una tercera tabla donde hemos agrupado toda la población marroquí (M) de las cuatro escuela y el resto (R).

**Tabla 6a**
**Por número de alumnos, párrafos, escuelas y grupos**

| Párrafos | A/M | A/R | B/M | B/R | C/M | C/R | D/M | D/R |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **0** | 8 | 6 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| **1** | 1 | 15 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| **2** | 3 | 5 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| **3** | 2 | 7 | 4 | 8 | 7 | 6 | 1 | 4 |
| **4** | 4 | 22 | 4 | 16 | 10 | 10 | 4 | 15 |
| **Totales** | 18 | 55 | 9 | 27 | 19 | 22 | 7 | 21 |

**Tabla 6b**
**En tanto por cien, párrafos, escuelas y grupos**

| Párrafos | A/M % | A/R % | B/M % | B/R % | C/M % | C/R % | D/M % | D/R % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **0** | 44.44 | 10.90 | 0 | 7.40 | 0 | 4.54 | 0 | 0 |
| **1** | 5.55 | 27.27 | 11.11 | 3.70 | 5.26 | 13.63 | 0 | 0 |
| **2** | 16.66 | 9.09 | 0 | 0 | 5.26 | 9.09 | 28.57 | 9.52 |
| **3** | 11.11 | 12.72 | 44.44 | 29.62 | 36.84 | 27.27 | 14.28 | 19.04 |
| **4** | 22.22 | 40.00 | 44.44 | 59.25 | 52.63 | 45.45 | 57.14 | 71.42 |
| **Totales 3+4:** | 33.33 | 62.72 | 88.88 | 88.87 | 89.47 | 72.72 | 71.42 | 90.46 |

**Tabla 7**
**Grupos M y R por párrafos y %**

| Párrafos | M quantitat | M % | R quantitat | R % |
|---|---|---|---|---|
| **0** | 8 | 15.09 | 9 | 7.2 |
| **1** | 3 | 5.66 | 19 | 15.2 |
| **2** | 6 | 11.32 | 9 | 7.2 |
| **3** | 14 | 26.41 | 25 | 20 |
| **4** | 22 | 41.50 | 63 | 50.4 |
| **Totales** | 53 | | 125 | |


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

Por la cantidad de párrafos resueltos adecuadamente vemos que en todas las escuelas los resultados son de alrededor del 50 %, si consideramos juntos la resolución de tres o cuatro párrafos (tabla 6.a.). En este apartado la escuela A es la que presenta los resultados más bajos. Tanto la escuela A como la escuela D son escuelas con doble línea (dos cursos de máximo de 28 alumnos por nivel). Las otras dos escuelas B y C son de una sola línea (un curso por nivel).

En la escuela B constatamos unos resultados parecidos en el grupo M y R. Del mismo modo observamos que el grupo M representa un tercio de la población estudiada.

En la escuela C, con un volumen parecido de estudiantes R (22) y M (19), es en la que el grupo M obtiene mejores resultados (89,47 %), comparado con el grupo R que obtiene un 72,72 %. Es necesario recordar que en esta escuela se ha implementado un programa extraescolar sobre la lengua árabe y que se aplica el programa Álber de hace 12 años. El programa Álber se usa como un recurso preventivo para todos los alumnos del centro y tiene como finalidad el desarrollo y adquisición de capacidades y habilidades básicas de acceso al currículo para que los alumnos aprendan a convivir y pensar.

La escuela D es la que muestra los mejores resultados y tan sOlo se ha aplicado a los estudiantes de quinto grado (en las demás escuelas ha sido aplicado a los de quinto y sexto grado). En esta escuela, se han seguido las líneas maestras aplicadas para el trabajo dela lengua del programa Álber desde hace 12 años. El programa Alber se usa como un recurso preventivo para todos los alumnos del centro y tiene como finalidad el desarrollo y adquisición de capacidades y habilidades básicas de acceso al currículo para que los alumnos aprendan a convivir y pensar (Jové y Vicens, 2006).

En los diversos documentos para la Organización y la Gestión de los centros se indica claramente que la lectura y la escritura son factores fundamentales para el aprendizaje y que deben de estar incluidos en el desarrollo de todas las áreas del aprendizaje. Pensamos que a nivel de escuela, además debería de coordinarse el equipo docente a la hora de establecer unas líneas de trabajo homogéneas para implementar los procesos de lectoescritura del alumnado.

La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se trabaja paralelamente al desarrollo de otros aspectos de la lengua: la comprensión y la expresión oral y escrita. Es a partir del nivel de tercero de la Educación Primaria que se comienza a trabajar la estructura de diferentes tipologías textuales. En las muestra recogidas de las escuelas A, B, C y D, observamos que muchos alumnos describen con fluidez y dan su opinión con facilidad y en abundancia. Por lo que respecta a comparar y contrastar, la estructura les ha resultado un poco más compleja. No tienen la habilidad desarrollada de esbozar un pequeño esquema o elaborar un mapa conceptual antes de comenzar.

A pesar de no tener experiencia previa en el uso del mapa conceptual, sí que lo han utilizado como un recurso y de forma fácil, si bien hay que incidir en el hecho de que no toman notas, más bien escriben frases enteras de información que recogen. A veces incluso les pasa que aunque tienen información recogida suficiente para completar el trabajo, no saben resolver los apartados solicitados, quizás por falta de práctica, y no completan la prueba. Además, es frecuente el hecho de no saber marcar la diferencia entre un párrafo y otro, y que tampoco atienden a una relevancia estética del texto.

Finalmente nos gustaría hacer hincapié en la cultura y nivel socioeconómico de los niños de estas clases. A menudo provienen de un ambiente familiar que intenta darles *de todo*, donde ellos son el centro y representan el futuro. Cuando llegan a la escuela todo esto cambia. Su cultura no es la de la escuela, ni la de los docentes, del barrio o de los medios de comunicación. Aquí empieza una barrera difícil de franquear, que aumenta cuando el alumno muestra cómo es y cómo funciona y que, en general, a los docentes les es bastante ajena.

### *Las muestras escritas, su contenido textual y su relación con el talento*

En este apartado hemos seleccionado algunos de los textos de los alumnos que han completado adecuadamente la muestra, para valorar los recursos usados y también el talento. Entre los recursos que han utilizado resaltaríamos:

a) Recursos de vocabulario como palabras o expresiones procedentes de otras lenguas (*Coeur de cosaques)*. También es destacable el gusto por el uso de tecnicismos o palabras muy específicas como *ukelele* o *sincronización*. Hay también muchísimos adjetivos relacionados con impresiones sensoriales, así: *profesionales, elásticos, flexibles, perfectos,…*

b) Recursos y expresiones descriptivos que ayudan a visualizar el escrito: *hay entre veinte o treinta bailarines, van muy bien peinados, vestidos luminosos*.

c) Palabras y expresiones que ayudan a hacer conexiones: *el peinado es perfecto para que no moleste, los tres hacían el esfuerzo de bailar en grupo, es como si conocieran todas las canciones, seguro que entrenaron duramente, me ha recordado lo que hicimos nosotros.*

d) Recursos para introducir un nuevo párrafo y la idea de comparar y contrastar: *en los tres vídeos, cada baile es diferente por, tienen en común.*

Para buscar indicios de muestras de talento en estos textos, hemos utilizado los indicadores de talento que están en la guía para el trabajo de la altas Capacidades (Generalitat de Catalunya, 2013):

1. Es espabilado en situaciones cotidianas y actúa con una facilidad inusual.
2. Tiene sentido del humor.
3. Demuestra un espíritu observador agudo y despierto.

4. Es atento, detallista y de trato exquisito.
9. Sus intereses son múltiples y variados.
14. tiene una comprensión global y diferencia con facilidad lo que es principal de lo que es secundario.
15. Resuelve problemas acertando rápidamente el resultado
16. Usa y organiza muchas estrategias para estudiar y aprender.
17. Se organiza de manera que tiene tiempo para todo.
22. Su vocabulario y su fluidez son ricos y elaborados para su edad.
27. Reproduce con exactitud los contenidos prendidos.

Para a ayudar a centrar y validar este análisis, citaremos, además, una muestra de los trabajos realizados a partir de la teoría de Gardner (1998) sobre las múltiples inteligencias, dónde se especifican los conceptos de inteligencia verbal y lingüística de los alumnos:

- Comparten y comunican ideas.
- Explican un concepto.
- Comparan y contrastan
- Hacen escritura creativa, descriptiva.
- Estudian la etimología de las palabras.

A pesar de lo enunciado en las líneas anteriores, en el momento de corregir una muestra escrita, a menudo solo se incide en los errores ortográficos. En buena parte de los textos objetos de nuestro estudio aparecen características específicas que permiten hablar de sujetos talentosos. Tal vez debería enfocarse la corrección del texto explorando el uso de un esquema, la estructura en párrafos, el contenido o la revisión del alumno. Esto permitiría la potenciación del talento usando la escritura como medio de expresión de este. En este sentido, muchos de los fragmentos de las muestras escogidas exceden por su calidad en relación al nivel de la edad y curso. Nos parece un hecho muy relevante teniendo en cuenta las numerosas barreras con las que se encuentran: su lengua nativa, la que usan en su casa o comunidad, e, incluso, en el patio escolar. Su lengua diferente de las tres que se estudian en la escuela catalana: la española, la catalana y la inglesa. Además la forma analítica en la que se estudian estas tres lenguas en la escuela tampoco ayuda a su uso competencial. De este modo la población objeto de estudio trabajan en las tres lenguas antes citadas los conceptos de sinonimia, determinantes numerales ordinales, etc… que si bien saben utilizarlos de forma natural, a la hora de superar un test no son capaces de demostrar el conocimiento del concepto. No existe, en general, el trabajo de escribir textos completos en relación al nivel y/o edad (postales o cartas cuando van de colonias, a los abuelos o parientes que viven en otro país, etc…). Otra de las desigualdades que rigen las vidas de estos niños son las actividades extraescolares y de tiempo libre, que no son de acudir a una academia de idiomas, repasos particulares, escuela de música, pádel o hockey. El tipo de actividades de su tiempo libre suelen ser repasos en las bibliotecas o centros del


ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
*Investigación y Postgrado*, Vol. *35*(2), may-oct., 2019 pp. 191-213

ayuntamiento con voluntarios de la Cruz roja o de Cáritas, en algunos casos clases de su cultura y/o religión, encargarse de sus hermanos e ir con su familia a recoger ropa y comida una o dos veces por semana a las entidades sociales que se dedican a ello.

## Conclusiones

La lengua se sitúa en el registro casual y sirve para sobrevivir; en el registro formal sirve para negociar y progresar personal y académicamente (Moreno y Carlos, 2000). Conviene conocer o acercarnos al bagaje cultural de nuestros alumnos. La función reivindicativa de la escuela al siglo XXI creemos que quizás tendría que ir hacia nuevos horizontes, por ejemplo, la cultura de nuestros alumnos.

Hay que tener en cuenta que el registro escrito de la lengua incluye un grado elevado de registro formal que es ajeno a nuestros estudiantes y que hay que trabajar a fondo. Por lo tanto hay que darnos un tiempo para lograr un registro formal sin dejar de disfrutar del placer de leer y escribir. Creemos que es del importando conocer nuestros alumnos, para ayudar a construir sus carencias, aprender de sus habilidades e incidir en su potencial. Si nuestra clase tiene niños de barrio, emigrantes y refugiados, hay que tomar nota, hay que hacer un diseño curricular que incluya esta realidad. Es necesario ser presentes en el pequeño universo de nuestra aula.

En relación al resultados obtenidos, vemos, pues, que el grupo M, tiene un potencial elevado dados los resultados, puesto que ha sabido resolver la primera parte de un reto, el hecho de completar un mapa conceptual. Representan la tercera parte de la muestra estudiada y su lengua nativa no es la catalana, como tampoco lo es para otra tercera parte del total del grupo estudiado. Este aspecto es relevante a la hora de hacer las pruebas de lengua. Pero lo es también la cultura, que no es ni europea, como la de bastantes compañeros, ni latina o hispana, como la otros. Es una cultura y una lengua completamente diferentes.

La escuela A es la que muestra los resultados más bajos. Esta escuela también es la única que tiene dos líneas, lo cual nos parece que disminuye las posibilidades de éxito. La escuela B muestra unos resultados parecidos tanto en el grupo M como en el grupo R. En esta escuela el grupo de M representa un tercio del total de la población de estudio. La escuela C, que tiene un volumen parecido de estudiantes R (22) y M (19), es donde el grupo M (89.47) obtiene mejores resultados que el grupo R (72.72). La escuela D muestra los mejores resultados.

Todo esto nos permite hablar de estudiantes talentosos, de auténticos héroes de la lengua capaces de usar recursos de la lengua escrita para completar un texto en una lengua que no es la materna ni ha sido, en la infancia, objeto de estudio. De ahí que concluyamos y apostemos por una educación en talentos en los que la lengua tiene un papel fundamental: el de ser expresión articulada del pensamiento para transmitir

sensaciones e ideas y que la corrección del texto no se quede únicamente en un nivel formal y externo: errores de acentuación o de ortografía, por ejemplo. Estos errores hay que adverirlos, pero se tendrá que hacer también hincapié en el contenido de los textos, que no es más que el embrión en donde las verdaderas estructuras de pensamiento tienen su reflejo en la lengua escrita. De ahí que sea fundamental formar adecuadamente los maestros desde la perspectiva de maestros globales (Sternberg, 2010), capaces de dar un tono de trabajo cotidiano a las rutinas de clase, entre las que deben encontrarse la escritura de textos de cualquier índole y desde diferentes perspectivas formales y de contenido.

## Referencias


Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid, Síntesis.

Björk, L y Blomstand, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Graó.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, *13*(49), 3-19.

Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia, 5*(2), 69-82.

Gardner, H. (1998). *Las inteligencias multiples : la teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

Generalitat de Catalunya. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.

Jové, G. y Vicens, L. (2006). *Desig d'alteritat : programa «Alber» : una eina per a l'atenció a la diversitat a l'aula*. Lleida, Pagès.

Lewis, R. B. y Doorlang, D. H. (2003). *Teaching Special Students in General Educations Classrooms.* Upper Saddle River, N.Y, Merrill Prentice Hall.

Moreno Cabrera, J. C. & Carlos, J. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid, Alianza Editorial.

Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior*. Madrid, Ed. Síntesis.

Roca, E. (2007). Talent i educació. *Paradigmes: economia productiva i coneixement*, *1*, 112-124.

Sanchez, A. y Torres, J. A. (1997). *Educación especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Spinelli, H. y Testa, M. (2005). Del diagrama de Venn al Nudo Borromeo: recorrido de la planificación en América Latina. *Salud colectiva, 1*(3), 323-335.

Vaugh, S., Bos, C. y Schumm, J. S. (2003). *Teaching Exceptional, Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom*. Boston: Pearson Education Inc.

VV. AA. (2015). La detecció de les altes capacitats. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, *8*, 2-4.