



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
SEGOVIA**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

UN PROYECTO ESCOLAR DE SECCIÓN BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA. UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Presentada por Gema María López Luengo para optar al
grado de
doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Prof. Dtor. Luis Torrego Egido

AGRADECIMIENTOS

Cuando uno se embarca en una tesis doctoral, compaginándolo con un trabajo a tiempo completo y una familia, solamente puede acabarlo con ayuda. Mi caso no es una excepción. Hay varias personas a las que tengo que dar las gracias de todo corazón, por su apoyo y su energía positiva a lo largo de estos años:

- A Luis Torrego, que me ha ido guiando pacientemente por el camino de la Investigación-Acción en Educación y la creación de algo tan complejo como una tesis doctoral. Durante este tiempo, hemos aprendido a conocernos mejor y hemos descubierto que hay algo poderosísimo que nos une: la Educación como un proceso dinámico y colaborativo. Un reto maravilloso cada día.
- A mis queridas compañeras y compañeros del Grupo de Trabajo: Fran, Elena, Isabel, Leticia, Sara y –muy especialmente- Marta y María. Ellos me acogieron desde el primer día, y me han ayudado a dotar de validez esta tesis, con muchas horas de trabajo por detrás: han diseñado y pasado cuestionarios, han hecho entrevistas, han puesto en marcha actividades, han generado nuevos recursos, han inventado y reinventado la evaluación y la autoevaluación... Juntos hemos montado un proyecto de reflexión conjunta y continua que se ha convertido en un estilo de trabajo. Y, con algunas, nuestra aventura ha trascendido el colegio y se ha convertido en el camino para encontrar una amistad maravillosa.
- A mi madre y mis hermanas, por su apoyo. Gracias Marian por cogerme los libros de la Biblioteca de la Universidad con tu carnet durante tanto tiempo.
- A mi padre, maestro vocacional, que se jubiló haciendo cursos de formación y queriendo su trabajo como el primer día. Él me ha transmitido desde pequeña el amor por esta profesión fascinante, en la que nunca puedes decir que eres un experto.
- A mis hijas, Luisa y Julia, que han cedido gran parte del tiempo y la energía que les correspondía de su madre a los diarios, las

reuniones, los cuestionarios, las entrevistas, los libros y el ordenador.

- A Moi, mi querido compañero de viaje, que me empuja cuando tengo ganas de pararme y me levanta cuando me caigo. Desde el apoyo profesional (gracias por tus “sentadas” leyendo lo que había escrito y reorganizándolo para que tuviera sentido) hasta los aspectos más personales...sé que no hubiera podido hacerlo sin ti.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I: LOS PROYECTOS BILINGÜES Y LAS METODOLOGÍAS PARA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS. ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS A TENER EN CUENTA	25
1.0.- Introducción al capítulo	26
1.1.- El objeto de estudio. A qué nos referimos cuando hablamos de lenguaje	28
1.2.- Diferentes perspectivas desde las que abordar el lenguaje	31
Como forma.....	31
Como proceso evolutivo.....	31
Como mecanismo innato o instinto, independiente de cualquier otro aspecto cognitivo	32
Como capacidad que se presenta en grado diferente entre los individuos	32
Como representación y/o reflejo del pensamiento	33
Como elemento básico de la socialización humana	33
1.3.- Aportaciones de algunas de las perspectivas a nuestro proyecto de investigación.....	34
1.3.1.- El lenguaje tomado como forma: aportaciones de la lingüística general a nuestro proyecto de investigación.....	35
1.3.2.- El lenguaje como mecanismo innato o instinto, independiente de cualquier otro aspecto cognitivo: qué puede aportar esta concepción a nuestro proyecto de investigación	36
1.3.3.- El lenguaje como elemento básico de la socialización humana: aportaciones de esta perspectiva a nuestro trabajo ..	38
1.3.4.- El lenguaje como proceso evolutivo. Etapas en el desarrollo del lenguaje humano. Aportación a nuestro trabajo..	39
1.4.- Concreción de términos: bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo	42
1.4.1.- Qué es el bilingüismo.....	42
1.4.2.- Multilingüismo y plurilingüismo	45

1.4.3.- Definición de nuestro proyecto como plurilingüe	48
1.6.- El problema de la adquisición-aprendizaje de segundas lenguas.....	53
1.6.1.- Diferencia entre aprendizaje y adquisición	55
1.6.2.- Factores que intervienen en la adquisición de lenguas ...	56
1.6.3.- Tipos de habilidades en las que se divide la competencia lingüística	59
1.6.4.- La adquisición de segundas lenguas: historia y evolución	60
1.6.5.- El enfoque comunicativo	62
1.6.6.- Cuál es el mejor momento para la enseñanza-adquisición de una segunda lengua.....	68
1.7.- Qué es C.L.I.L. (Content and Language Integrated Learning)	69
1.8.- Conclusiones al capítulo. El proyecto bilingüe-plurilingüe en nuestro centro como objetivo de nuestro trabajo	74

CAPÍTULO II: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.0.- Introducción al capítulo	78
2.1. Reflexión sobre la metodología de trabajo en relación con la educación.....	79
2.1.1.- El papel de la escuela como elemento formación personal y social. Dificultades encontradas por el profesorado y planteamiento de las soluciones	79
2.1.2.- La investigación en las ciencias de la educación. Su “status” y su relación con el trabajo en el aula.....	82
2.1.3.- Las respuestas que se dan a los problemas del aula. Paradigmas cuantitativo y cualitativo	86
2.2.- Marco teórico y conceptual que sustenta la metodología de nuestra investigación	90
2.2.1.- El paradigma cualitativo	90
2.3.- Justificación para la utilización de esta metodología en nuestra investigación.....	99
2.4. Herramientas metodológicas utilizadas en el proceso de investigación.....	103

2.4.1.- El diario.....	104
2.4.2.- La entrevista.....	111
2.4.3.- El cuestionario	112
2.4.4.- Observación participante	116
2.4.5.- Registro de las reuniones	117
2.5.- El análisis de los datos	118
2.6.- Establecimiento de categorías de análisis	119
2.6.1.- Relación personal con la tesis	122
2.6.2.- Realización de documentos y utilidad de los mismos ..	124
2.6.3.- Relaciones personales/profesionales dentro de la Sección Bilingüe	125
2.6.4.- Relaciones del profesorado de la Sección Bilingüe con el resto del Claustro.....	126
2.6.5.- Relaciones con las familias	126
2.6.6.- Respuesta del alumnado.....	126
2.7.- Criterios de validez de la investigación	127
2.7.1.- Valor de verdad.....	128
2.7.2.- Aplicabilidad.....	129
2.7.3.- Valor de consistencia	130
2.7.4.- Valor de neutralidad.....	130
CAPÍTULO III. Análisis de la situación.....	128
3.0.- Introducción al capítulo	134
3.2.- Investigación sobre la aplicación de metodología C.L.I.L. en centros de Educación Primaria. Estado de la cuestión	139
3.2.1.- Tesis publicadas sobre C.L.I.L. en Primaria	139
3.2.2.- Modelos educativos bilingües.....	143
3.2.3.- Los proyectos plurilingües o C.L.I.L. en el mundo, en Europa y en España	147
3.3.- Justificación social y legal de nuestro proyecto.....	161
3.3.1.- El inglés como lengua de gran calado en el mundo	162
3.3.2.- El inglés como modo de mejorar la capacidad para aprender idiomas y la permeabilidad a otras culturas en nuestros alumnos. Directrices europeas.....	162
3.3.3.- Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.	
Aportaciones teóricas y metodológicas a nuestro proyecto	164
3.3.4.- Ventajas y dificultades que se nos presentan para utilizar el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas	172

CAPÍTULO IV. 1º PLAN DE ACCIÓN	170
4.0.- Introducción al capítulo	176
4.1.- Situación de partida. Problema inicial	176
4.2.- Análisis inicial de la situación	189
4.3.- Establecimiento del 1º Plan de Acción	192
4.4.- Análisis del 1º Plan de Acción	197
4.4.1.- Evaluación de las propuestas del 1º Plan de Acción.....	198
4.4.3.- Análisis de los resultados a partir de las categorías establecidas con anterioridad	219
CAPÍTULO V. 2º PLAN DE ACCIÓN.....	229
5.1.- Planteamiento del 2º Plan de Acción	238
5.1.2.-Tablas de datos: nivel cognitivo, participación familiar e implicación educativa del alumnado de la Sección Bilingüe y del resto del alumnado	248
5.2.- Análisis del segundo Plan de Acción.....	286
5.2.1.- Análisis a través de la valoración de los colectivos implicados	286
5.2.2.- Análisis de los resultados a partir de las categorías establecidas con anterioridad	315
5.3.- Conclusiones del análisis de datos	339
CAPÍTULO VI: 3º PLAN DE ACCIÓN	343
6.1.-Planteamiento del 3º Plan de Acción	344
6.2.- Valoraciones del alumnado.....	352
6.2.1.- Cuestionario de motivación	359
6.2.2.- Cuestionarios de opinión sobre actividades extraordinarias	362
6.2.3.- Expectativas profesionales del alumnado	367
6.2.4.- El protocolo de observación.....	375
6.2.5.- El diario de aula de alumnos y alumnas.....	399
6.3.- Cuestionarios, entrevistas, recogida de opiniones de otras personas implicadas: familias, profesorado, y equipo directivo ..	405
6.3.1.- Opinión del profesorado participante en la Sección Bilingüe	405

6.3.2.-Opinión del resto del profesorado del Centro	417
6.3.3.- Opinión de las familias de alumnado de Sección Bilingüe	427
6.4.- Análisis de los resultados a partir de las categorías establecidas con anterioridad.....	433
6.4.1.- Relación personal de la investigadora con el proceso de investigación.....	433
6.4.2.- Realización de documentos, proyectos y utilidad de los mismos.	439
6.4.3.- Relaciones personales/profesionales dentro de la Sección Bilingüe	451
6.4.4.- Relaciones personales/profesionales entre participantes de la Sección Bilingüe y el resto del Claustro del colegio.....	452
6.4.5.- Relaciones personales/profesionales entre la Sección Bilingüe y el Equipo Directivo.....	454
6.4.6.- Relaciones personales/profesionales entre la Sección Bilingüe y la Inspección	455
6.5.- Conclusiones sobre el tercer ciclo de I-A	456

CAPÍTULO VII: VALORACIÓN ACTUAL DE LA SITUACIÓN.

CONCLUSIONES..... 459

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 480

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I

Tabla n° I: Habilidades en las que se divide la competencia Lingüística	Pgs. 59
---	------------

CAPÍTULO II

Tabla n° II: Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre la educación	82
Tabla N° III: Aspectos para definir el paradigma cualitativo y cuantitativo	87
Tabla n° IV: Criterios para seleccionar técnicas de trabajo	103
Tabla n° V: Técnicas de recogida de información utilizadas	103
Tabla n° VI : Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad	127

CAPÍTULO III

Tabla N° VII. Niveles de referencia del Marco Común Europeo para las Lenguas. Nivel A (autoevaluación)	168
Tabla N° VIII. Niveles de referencia del Marco Común Europeo para las Lenguas. Nivel B (autoevaluación)	169
Tabla N° IX. Niveles de referencia del Marco Común Europeo para las Lenguas. Nivel C (autoevaluación)	171

CAPÍTULO IV

Tabla N° X: Cuestionario de preguntas para las entrevistas iniciales a los profesores especialistas en inglés	181
Tabla N° XI: Resultados de las entrevistas/cuestionarios a profesores involucrados en la Sección Bilingüe	181
Tabla N° XII: Protocolo de preguntas y respuestas iniciales del equipo directivo	184
Tabla n° XIII: Respuesta de madres a entrevistas iniciales	187
Tabla N° XIV: Medidas propuestas en 1º Plan de Acción	195
Tabla N° XV: Análisis de las propuestas de libro de texto para Conocimiento del Medio en Secciones Bilingües. Primer ciclo	202

Tabla Nº XVI: Respuestas al cuestionario a las familias final	
Curso 2008-2009	205
Tabla Nº XVII: Respuestas del profesorado participante en Sección Bilingüe. Cuestionario final de curso 2008-2009	212
Tabla Nº XVIII: Resultados de cuestionarios a prof. con 2 ó más cursos de antigüedad en el centro y no en Sección Bilingüe	214
CAPÍTULO V	
Tabla Nº XIX: 2º Plan de Acción. Curso 2009-2010	241
Tabla Nº XX: Respuestas al cuestionario inicial después de verano	244
Tabla Nº XXI: Nivel sociocultural de progenitores y resultados de BadyGI en Ed. Infantil (2º B)	249
Tabla Nº XXII: Nivel sociocultural de progenitores y resultados de BadyG-I en Ed. Infantil (2º C)	252
Tabla Nº XXIII: Nivel sociocultural de progenitores y resultados de BadyG-I en Ed. Infantil (2º A)	255
Tabla Nº XXIV: Nivel sociocultural de progenitores y resultados de BadyG-I en Ed. Infantil (4º B)	258
Tabla Nº XXV: Nivel sociocultural de progenitores y resultados de BadyG-I en Ed. Infantil (4º A)	262
Tabla Nº XXVI: Nivel sociocultural de progenitores y resultados de BadyG-I en Ed. Infantil (4º C)	265
Tabla Nº XXVII: Datos de I. general media en los diferentes grupos	270
Tabla Nº XXVIII: Resultados de las Pruebas Estandarizadas de Castilla y León 4º curso. Grupo B	272
Tabla Nº XXIX: Resultados de las Pruebas Estandarizadas de Castilla y León 4º curso. Grupo A	272
Tabla Nº XXX: Resultados de las Pruebas Estandarizadas de Castilla y León 4º curso. Grupo C	273
Tabla Nº XXXI: Tabla de participación en actividades extraescolares	276
Tabla Nº XXXII: Participación del alumnado en actividades fuera del colegio	279
Tabla Nº XXXIII: Participación de las familias en actividades del centro	279
Tabla Nº XXXIV: Cuestionario a profesorado en Sección	

Bilingüe	287
Tabla N° XXXV: Cuestionario a profesorado del claustro	
No Sección Bilingüe	294
Tabla N° XXXVI: Resultado cuestionario familias en 1º año en Sección Bilingüe	305
Tabla N° XXXVII: Respuestas al cuestionario de las familias alumnado 2º curso Sección Bilingüe	307
Tabla N° XXXVIII: Respuestas al cuestionario de las familias no participantes en Sección Bilingüe	313
Tabla N° IXL: Opinión del profesorado sobre recursos grabados	330

CAPÍTULO VI

Tabla N° XL: Respuestas al cuestionario inicial profesorado Sección Bilingüe. Curso 2010-2011	347
Tabla N° XLI: Propuesta de 3º Plan de Acción. Curso 2010-2011	350
Tabla N° XLII: Preguntas del Cuestionario de motivación	359
Tabla N° XLIII: Respuestas al Cuestionario de motivación	360
Tabla N° XLIV: Respuestas al Cuestionario de opinión. Ciudadanía y Plástica. 5º A	363
Tabla N° XLV: Respuestas al Cuestionario de opinión. Ciudadanía y Plástica. 5º B	364
Tabla N° XLVI: Respuestas al Cuestionario de opinión. Ciudadanía y Plástica. 5º C	364
Tabla N° XLVII: Resultados cuestionario de expectativas. Asignaturas favoritas	368
Tabla N° XLVIII: Resultados cuestionario de expectativas. Asignaturas menos favoritas	369
Tabla N° XLIX: Resultados cuestionario de expectativas. Expectativas académicas. 5º B	371
Tabla N° L: Resultados cuestionario de expectativas. Expectativas académicas. 5º A	371
Tabla N° LI: Resultados cuestionario de expectativas. Expectativas académicas. 5º C	372
Tabla N° LII: Resultados cuestionario de expectativas. Autoimagen. 5º	373
Tabla N° LIII: Resultados cuestionario de expectativas.	

Autoimagen 4º	374
Tabla N° LIV: Respuestas de evaluación final de 3º Ciclo de Investigación-Acción Grupo de Trabajo. Curso 2010-11	406
Tabla N° LV: N° de solicitudes de plaza en la Sección Bilingüe en nuestro Centro.	428
Tabla N° LVI: Respuestas de las familias cuyos hijos-hijas acaban de comenzar en la Sección Bilingüe. Curso 2010-2011	428

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: Modelo explicativo de la Hipótesis del Input en el aprendizaje de segundas lenguas	67
Figura N°2: Esquema explicativo del proceso de Investigación-Acción	97
Figura N° 3: Esquema del Modelo de Desarrollo Evolutivo del Autoconcepto	354
Figura N° 4: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación. 1º A	378
Figura N° 5: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 1º B	380
Figura N° 6: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 2º B	382
Figura N° 7: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 3º B	384
Figura N° 8: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 4º B	386
Figura N° 9: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 5º B	387
Figura N° 10: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 5º A	390
Figura N° 11: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 6º A	392
Figura N° 12: Gráfico de las medias de cada curso para los indicadores	394

ÍNDICE DE ANEXOS

1º Ciclo de Investigación-Acción

Anexo N° I: Diario de la profesora-investigadora. Curso 2008-2009.

Anexo N° II: Diario de la profesora nº 1. Curso 2007-2008 y 2008-2009.

Anexo N° III: Registro de reuniones del Grupo de Trabajo. Curso 2008-2009.

Anexo N° IV: Grabación y transcripción de reuniones del Grupo de Trabajo. Curso 2008-2009.

Anexo N° V: Entrevistas iniciales al profesorado especialistas en inglés.

Anexo N° VI: Entrevistas iniciales al equipo directivo.

Anexo N° VII: Entrevistas iniciales a madres de alumnos de Sección Bilingüe.

Anexo N° VIII: Modelo de cuestionario para familias. Final de curso 2008-2009.

Anexo N° IX: Cuestionario final a profesoras y profesores de la Sección Bilingüe. Curso 2008-2009.

Anexo N° X: Transcripción de entrevistas a profesorado no participante en la Sección Bilingüe. Final curso 2008-2009.

Anexo N° XI: Transcripción de reuniones del Grupo de Trabajo. Curso 2008-2009.

Anexo N° XII: Objetivos lingüísticos, contenidos y criterios de evaluación para 1º, 2º y 3º.

Anexo N° XIII: Programación de actividades diarias para 1º.

Anexo N° XIV : Ejemplo de actividades de convivencia en inglés. 1º curso (“George Travelling Book”, “I am special” y “Biblioteca compartida”).

Anexo N° XV: Formato de evaluación cualitativa 1º curso.

Anexo N° XVI: Proyecto educativo: creación de una Sección Bilingüe.

Anexo N° XVII: Fotos actividades de Gran Grupo. Fiestas de Halloween y Navidad.

Anexo N° XVIII: Proyecto Educativo de Centro.

2º Ciclo de Investigación-Acción

Anexo N° XIX: Diario de la profesora-investigadora. Curso 2009-2010.

Anexo N° XX: Registro de reuniones de Grupo de Trabajo. Curso 2009-2010.

Anexo N° XXI: Transcripción de entrevistas iniciales de curso a profesorado de Grupo de Trabajo.

Anexo N° XXII: Documentos escaneados de Test BadyG-I.

Anexo N° XXIII: Documentos escaneados de ficha de inscripción Formación de progenitores.

Anexo N° XXIV: Documentos escaneados prueba de nivel, 4º curso, Junta de Castilla y León.

Anexo N° XXV: Criterio de selección de alumnado para acceder a la Sección Bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Junta de Castilla y León.

Anexo N° XXVI: Transcripción de entrevistas personales a profesorado durante y al final del curso 2009-2010.

Anexo N° XXVII: Transcripción de entrevistas personales a familiares de alumnado durante el curso 2009-2010.

Anexo N° XXVIII: Cuestionarios para el profesorado durante el curso 2009-2010.

Anexo N° XXXIX: Cuestionarios a familias durante el curso 2009-2010.

Anexo N° XXX: Programaciones del curso 2009-2010.

Anexo N° XXXI: Programaciones de aula, curso 2009-2010.

Anexo N° XXXII: Modelos de informes para evaluación cualitativa. Curso 2009-2010.

Anexo N° XXXIII: Protocolo para observación de compañeros y compañeras.

Anexo N° XXXIV: Manifiesto.

Anexo N° XXXV: Grabaciones de clases. Observación participante, open class, fotos.

3º Ciclo de Investigación-Acción

Anexo N° XXXVI: Diario de la profesora-investigadora, curso 2010-2011.

Anexo N° XXXVII: Registro de reuniones de Grupo de Trabajo.

Curso 2010-2011.

Anexo N° XXXVIII: Grabaciones y transcripciones de reuniones.

Anexo N° IXL: Diarios del alumnado escaneados.

Anexo N° XL: Cuestionarios de motivación escaneados.

Anexo N° XLI: Entrevistas y cuestionario profesorado Sección Bilingüe.

Anexo N° XLII: Entrevistas personales al resto del profesorado.

Anexo N° XLIII: Entrevistas personales familias Sección Bilingüe.

Anexo N° XLIV: Evaluaciones reflexionadas con alumnos y alumnas.

Anexo N° XLV: Indicadores de motivación.

Anexo N° XLVI: Programación anual de Sección Bilingüe.

Anexo N° XLVII: Programación de aula.

Anexo N° XLVIII: Rubrics y autoevaluaciones.

Anexo N° XLIX: Ejemplos de informes de evaluación.

Anexo N° L: Fotos y vídeos de clases de inglés.

Anexo N° LI: Protocolo de observación.

NOTA: En este documento no se adjuntan los anexos, ya que se le pide a la doctoranda la presentación de su tesis en un único documento. Sin embargo, los anexos se encuentran a disposición del Tribunal, si los necesita.

INTRODUCCIÓN

*“Lo importante no es lo rápido o lento que vayas.
Lo importante es que sigas avanzando.”*
(Confucio)

La realidad de la creciente globalización es un hecho que puede satisfacernos o disgustarnos. Trae consigo inevitables consecuencias negativas (por ejemplo, la extensión de unas culturas dominantes sobre otras minoritarias) y consecuencias positivas (por ejemplo, la posibilidad de comunicarse y entenderse con un mayor número de personas, o la posibilidad de tener una proyección laboral y vital más allá de las fronteras de tu país). El objeto de esta tesis no es la reflexión sobre el proceso de globalización, para la que la profesora-investigadora se considera poco o nada preparada. Lo que sí es evidente en todo caso, es que se trata de una realidad incuestionable, que le plantea unas necesidades diferentes al sistema educativo. Una de esas necesidades es la de mejorar la enseñanza de segundas lenguas, para posibilitar la comunicación entre personas que no comparten la lengua materna.

Esta necesidad fue detectada desde hace ya muchos años, pero las respuestas fueron muy diversas. El sistema público de Educación según la Ley Villar Palasí (1970) consideraba obligatorios 3 años de enseñanza del inglés (6º, 7º y 8º). Más tarde, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), en 1990 pasó a considerar la enseñanza de las

lenguas como algo más importante, ampliando su obligatoriedad a toda la etapa educativa de Primaria. Más adelante, también se ha extendido la formación en lenguas extranjeras a la Educación Infantil. Sin embargo, esta medida se ha demostrado insuficiente.

Este limitado tratamiento de la enseñanza de segundas lenguas en España ha abierto un resquicio por el que se han estado “colando” los centros educativos del sector privado, con crecientes propuestas de inmersión en otros idiomas (fundamentalmente el inglés). Estas propuestas se han estado utilizando como referente de calidad de estos centros, a los que solamente puede acudir una élite económica que, de esta forma, asegura un mejor puesto de trabajo a su descendencia y su continuidad como élite.

En 1996, el M.E.C. lideró una propuesta pública innovadora y valiente, estableciendo un acuerdo con el British Council para desarrollar un Proyecto de enseñanza Bilingüe y Bicultural en centros públicos. Para posibilitar esto, se modificó la ley y así, el Real Decreto 82/1996 del 26 de enero, dentro del Reglamento Orgánico que regula los centros de Educación Infantil y Primaria incluyó la posibilidad de que determinados centros fueran dotados de los recursos humanos necesarios para emprender una educación bilingüe, desde la etapa de Infantil. Este proyecto es digno de mención, no sólo por lo que supuso al posibilitar que el alumnado de centros públicos tuviera un acceso a la educación intensiva en una segunda lengua, sino también porque los centros elegidos debían de ser fundamentalmente colegios en zonas algo desfavorecidas, como barrios de clase obrera e -incluso- algunos considerados “malos barrios”. Se quiere mencionar como uno de los pioneros al C.E.I.P. Ventanielles situado en el conflictivo barrio con el mismo nombre, en Oviedo, con una población gitana de alrededor del 70% y, actualmente, uno de los centros públicos con más prestigio en la capital asturiana. Al transferir las competencias en educación a las comunidades autónomas, el proceso ha continuado y, en los últimos años, las propuestas de centros bilingües han sido enarboladas por los diferentes grupos

políticos, en un ejercicio de “apuntarse el tanto” de la clave que solucione la educación de idiomas en el país.

Más allá del escaparate político que esto suponga, hay una realidad incuestionable y es el hecho de que en la actualidad es imprescindible trabajar los idiomas. Junto con ella, hay otra realidad, no menos incuestionable: la enseñanza de las lenguas en nuestro país está siendo deficiente o muy deficiente. En un estudio promovido por la Unión Europea se analiza la competencia lingüística en lenguas extranjeras de los países miembros (Estudio Europeo de Competencia Lingüística, E.E.C.L. 2012). En este estudio, se valoran las competencias en las cuatro destrezas del lenguaje: hablar, escribir, comprensión oral y comprensión escrita. Lamentablemente, la valoración de los estudiantes de España, en relación con la mayoría de los europeos, deja mucho que desear. La conclusión de la comisión evaluadora es la siguiente:

Los resultados obtenidos reflejan que en España se necesita mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras de los alumnos, especialmente en inglés. Analizando los niveles de rendimiento por destrezas, los peores resultados se obtienen en comprensión oral, lo que hace necesario un mayor esfuerzo en llevar a cabo acciones que favorezcan la adquisición de esta destreza” (E.E.C.L.2012, p. 91).

Otro dato que hay que lamentar desde la escuela pública es la diferencia que se manifiesta en el estudio entre centros privados y centros públicos en relación con la competencia lingüística en lenguas extranjeras. Esta diferencia en todos los casos es a favor de los centros privados.

A la luz de estos datos, propuestas como las Secciones Bilingües o los centros del convenio British Council-M.E.C., se manifiestan como algo muy necesario para mejorar la competencia lingüística del alumnado. Sin embargo, poner en marcha proyectos bilingües no es algo sencillo y el profesorado no siempre está preparado para abordar esa tarea. Y no siempre la administración educativa pone a disposición de los colegios

la formación y el apoyo necesarios. Es cierto que en los últimos 10 años han aumentado significativamente el número de cursos de idiomas para el profesorado, algunos de ellos en el Reino Unido. Esta oferta se mantiene durante los duros años de crisis, eso sí, mucho más reducida. En todo caso, siendo la realidad educativa de los centros algo contextual y –por tanto- único, las respuestas generales desde las instituciones pueden servir de apoyo, pero no suponen una solución definitiva al complejo proceso que hay detrás de la implantación de un modelo educativo de inmersión en una segunda lengua.

El presente documento es el resultado obtenido a lo largo de tres años de trabajo por parte de un grupo de maestros y maestras que hemos afrontado el reto trabajando de forma sistemática y coordinada, con el único deseo de educar, de la mejor forma posible, en un centro de Sección Bilingüe en Castilla y León. A lo largo de estos años, el grupo ha ido descubriendo las bases de lo que será un Proyecto de Calidad Educativa, con todas sus dificultades, sus ritmos y sus satisfacciones. Asimismo, el proceso ha servido para realizar una reflexión profunda sobre nuestro papel como educadores, el peso que tenemos que dar a los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de desarrollar una comunidad educativa, más allá de una mera etiqueta en los documentos oficiales.

La investigadora optó por elegir este tema como su objeto de tesis doctoral porque era consciente de la importancia de sistematizar el proceso de implantación de la Sección Bilingüe en su centro, analizando pormenorizadamente cada cambio y consensuando las decisiones con el resto del profesorado implicado y –en la medida de lo posible- las familias. Así, poco a poco se definían las bases de lo que sería un perfecto objeto de Investigación-Acción sobre un tema (la enseñanza-adquisición de Segundas lenguas) sobre el que queda mucho por trabajar.

Al plantear este trabajo de investigación, no es intención de la investigadora profundizar en los intrincados vericuetos del lenguaje ni diseñar una teoría del lenguaje personal. Mi calidad de no lingüista impediría realizar esta tarea con un mínimo de

fiabilidad científica y/o epistemológica. Sin embargo, es cierto que al enfrentarnos al reto de trabajar en un proyecto de Didáctica de Segundas Lenguas es necesario que dejemos claro previamente cuál es nuestra fundamentación teórica sobre nuestro objeto de estudio:

El nuestro es un estudio sobre la puesta en marcha de un proyecto para trabajar la enseñanza-adquisición de una segunda lengua en un contexto escolar. El objeto de estudio es enormemente complejo, porque implica aspectos muy variados que se entremezclan constantemente. Por ejemplo:

- Es un proyecto de didáctica de una segunda lengua. Enfocado desde una perspectiva de la didáctica de las lenguas ya supone un estudio complejo, que requiere de una profunda revisión del marco teórico y de investigación en el que se sostiene.
- También es un proyecto de grupo, por lo que podría entrar a formar parte de la investigación en Dinámica de Grupos. Desde esta perspectiva, habrá que estudiar los equilibrios entre los miembros del grupo, los liderazgos...así como las implicaciones que tiene el desarrollo de nuestro proyecto para la organización escolar.
- Por supuesto, se trata de un trabajo que modifica en mayor o menor medida aspectos psicológicos de los participantes, ya sean estos profesores (que participan directamente y que no), familias o alumnado. Enfocado desde esta perspectiva, habrá que tener en cuenta cuáles son los condicionantes psicológicos que están presentes en todo el proceso, cómo se modifican o no y cómo influyen o no en las personas implicadas.
- También se trata de la narración de una actuación real, un proceso de cambio en bucles, que tiene un antes y un

después dentro del centro escolar en el que se implementa. Será necesario detallar cómo es ese proceso, cuáles son las fases o los ciclos, así como cuáles son las reflexiones que determinan el establecimiento de nuevas fases o nuevos ciclos.

A través de la realización de esta tesis se pretenden varias cosas:

- Presentar el proceso de establecimiento de una línea de trabajo sólida y coordinada para trabajar la enseñanza de una segunda lengua en inmersión, con énfasis en el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje por igual.
- Exponer las dificultades que se han ido planteando durante el proceso, así como las soluciones expuestas o los consecuentes “cambios de trayectoria” en relación con el primer plan establecido.
- Recoger por escrito el impacto que dicho proceso ha tenido en los diferentes miembros de la Comunidad Educativa: el profesorado (de Sección Bilingüe o no), el alumnado y las familias.
- Reflexionar sobre lo que ha supuesto para la Comunidad Educativa los tres años de trabajo reflexivo y las consecuencias que éste ha tenido en nuestra forma de trabajar en el aula.

La organización del documento que se presenta a continuación es la siguiente:

- En el primer capítulo, se hace una revisión del objeto de nuestra investigación: la enseñanza-adquisición de segundas lenguas. Se revisan diferentes concepciones del lenguaje, según diferentes planteamientos teóricos, así como su aportación al trabajo que realizamos. A continuación, se definen conceptos como bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo, así como las diferentes perspectivas didácticas para trabajar la enseñanza de segundas lenguas, incluyendo entre ellas el enfoque

C.L.I.L. que será el que más se ajuste a las características de nuestro centro.

- El segundo capítulo está dedicado al planteamiento metodológico: la Investigación-Acción. En él se hará una revisión general de los diferentes planteamientos y herramientas metodológicas, y se explicará y justificará a continuación nuestra elección. Por último, pero no menos importante, se definen los Ciclos de Acción de nuestro proyecto, se presentan las herramientas utilizadas para extraer la información en el proceso y se exponen los criterios de validez y fiabilidad así como los medios utilizados para asegurarlos.
- El tercer capítulo se centra en situar el contexto en el que se realiza la Investigación-Acción. Por un lado, la descripción del centro escolar, del municipio en el que se sitúa y de las características físicas y socioeconómicas de la zona. Por otro lado, se analizan diferentes tesis doctorales relacionadas con nuestro trabajo así como se exponen experiencias didácticas similares y se sitúa legalmente el objeto de estudio.
- En el cuarto capítulo se presenta la Evaluación Inicial así como los objetivos del primer ciclo de Investigación-Acción y se analizan los resultados teniendo en cuenta todos los colectivos implicados.
- En el quinto capítulo, se expone el desarrollo del segundo ciclo de Investigación-Acción, los cambios que ha supuesto y las opiniones de todas las partes implicadas en el proceso (familias, profesorado, participante o no de la Sección Bilingüe e Inspección Educativa). También se presentan las conclusiones del segundo ciclo y las propuestas de mejora para un tercer ciclo de Investigación-Acción.
- Siguiendo la misma estructura, en el sexto capítulo se presenta el tercer ciclo de Investigación-Acción,

exponiendo los objetivos a trabajar, así como la temporalidad definida por el Grupo de Trabajo. A continuación, se presentan los resultados y las opiniones de los participantes, incluyendo esta vez al alumnado.

- Como parte final de esta tesis, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado después del proceso, valorando los pros y los contras y reflexionando sobre el papel de la escuela como promotor de cambios, tras realizar un análisis del grado de consecución de los objetivos planteados. Se presenta asimismo una perspectiva de la situación del centro en la actualidad, varios años después de la recogida de datos durante los tres ciclos de Investigación-Acción. Además, se exponen futuras líneas de investigación que, a juicio de esta profesora-investigadora, podrían ayudar en la mejora de la calidad educativa.

CAPÍTULO I: LOS PROYECTOS BILINGÜES Y LAS METODOLOGÍAS PARA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS. ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS A TENER EN CUENTA

Mezclando tradiciones:

Al tratarse de una fiesta anglosajona (irlandesa en origen aunque exportada y popularizada en E.E.U.U.), la celebración de Halloween en la Sección Bilingüe es algo ya tradicional. Los niños y niñas lo esperan con entusiasmo y viven esos días muy emocionados. El pasado día de Halloween mi grupo de 2º de E. Primaria y yo estábamos realizando una actividad manual, en espera de hacer la visita a las otras clases para recitarles los poemas de Halloween que nos habíamos aprendido y para recoger las “chuches” que nos tenían que dar. Mientras pintaban, como manifestación de la alegría que tenían uno de ellos gritó:

- ¡Viva witches!
- Todos corearon: ¡¡¡VIVA!!!
- ¡Viva bats!
- ¡¡¡VIVA!!!
- ¡Viva black cats!
- ¡¡¡VIVA!!!

En el culmen del entusiasmo y la energía positiva, alguien continuó:

- ¡Viva el señor alcalde!
- ¡¡¡VIVAAA!!!!
- ¡Viva el Cristo del Caloco!
- ¡!!VIVAAAAAA!!!!

(Diario de profesora-investigadora. Curso 2009-2010, p. 26)

1.0.- Introducción al capítulo

En este primer capítulo se pretende situar la investigación desde la perspectiva de la didáctica de las segundas lenguas. En este sentido, es necesario un análisis previo que siente las bases teóricas sobre las que cimentar nuestro trabajo. Así, debemos aclarar:

1º.- Qué consideramos que es nuestro proyecto visto desde el punto de vista de la lingüística aplicada: el nuestro es un proyecto para trabajar la enseñanza de una segunda lengua en un contexto escolar. En primer lugar, consideramos necesario aclarar qué es el lenguaje, diferenciándolo de la lengua y el habla. Recogemos esta distinción de la Escuela de Praga porque consideramos que tiene consecuencias didácticas y –por tanto– es importante como punto de partida para nuestro trabajo. Asimismo, vemos necesario hacer una revisión previa de las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar (y se ha abordado) el lenguaje, reflexionando sobre lo que cada una de ellas puede aportar a nuestro proyecto.

2º.- Sobre qué aspecto concreto nos vamos a centrar: bilingüismo, multilingüismo o plurilingüismo. El proyecto que abordamos se presenta a las familias como “Sección Bilingüe” y forma parte de una serie de propuestas educativas que las comunidades autónomas y previamente el M.E.C. han denominado “Proyectos Bilingües”. En este punto, es imprescindible que clarifiquemos qué es lo que consideramos como bilingüismo y su diferencia con multilingüismo y plurilingüismo, en un intento de trascender aspectos más puramente publicitarios y buscando un término que realmente se adecue a nuestras circunstancias concretas.

3º.- Qué es y cómo consideramos que se debe abordar la enseñanza de las segundas lenguas: en este apartado, en primer lugar hay que diferenciar aprendizaje de una segunda lengua y adquisición de una segunda lengua, ya que ambos conceptos tienen diferentes consecuencias didácticas. A continuación, expondremos algunas teorías dentro de la didáctica de las segundas lenguas, centrándonos en la corriente comunicativa, que supone una base de partida.

4º.- Qué es C.L.I.L. y cómo esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas influye en nuestro trabajo: el concepto de C.L.I.L. (Content and Language Integrated Learning) o A.I.C.L.E. (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) fue recogido por la Comisión Europea en 1994, ampliándose el interés por esta metodología hasta el punto de aconsejarse en las recomendaciones del Consejo Europeo como método de enseñanza de segundas lenguas en toda la Unión (Coyle, Hood and Marsh, 2010). La investigadora considera que es necesaria una explicación amplia de lo que supone esta metodología, ya que va a servir de base fundamental (tanto teórica como de generación de recursos) en nuestro grupo de trabajo.

Por otro lado se considera importante analizar con un cierto detenimiento algunas de las experiencias previas sobre la enseñanza de segundas lenguas en situaciones de diferente grado de exposición a ambas lenguas, así como los estudios que se han hecho sobre ellas, intentando de este modo asumir un modelo adecuado para poner en práctica en nuestro centro.

En este capítulo se abordará primero una definición de lenguaje y sus diferentes perspectivas de estudio, así como lo que nos pueden aportar, intentando con ello presentar un marco teórico general donde ubicar nuestro trabajo. También se analizarán conceptos como bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo y sus consecuencias didácticas. A continuación se expondrá la diferencia entre enseñanza-adquisición de segundas lenguas y otras cuestiones relacionadas con la didáctica (cantidad de

exposición, momento ideal para el aprendizaje...) Más adelante, expondremos alguna de las corrientes de enseñanza de segundas lenguas con más trascendencia en la actualidad. Asimismo, se intentará ubicar el proyecto objeto de esta investigación dentro de la política lingüística de la Unión Europea y de la normativa educativa de nuestro país. Por último se expondrán algunos proyectos de

educación plurilingüe que se han estado trabajando en varios países.

1.1.- El objeto de estudio. A qué nos referimos cuando hablamos de lenguaje

El estudio o el interés por el lenguaje como manifestación del pensamiento y forma de comunicación humana se remontan a los principios de la filosofía. Aristóteles, como pensador y como cronista y aglutinador de las ideas de los filósofos previos, ya considera al lenguaje como la herramienta esencial para “acceder” a la verdad desde una perspectiva lógico-discursiva. En concreto, tal y como afirma Carmen Romano Rodríguez, para Aristóteles *el lenguaje es, privilegiadamente, el “desde dónde” se apertura y desvela lo real, toda vez que los hechos evidencian que sólo a través del lenguaje es humanamente posible lograr la comprensión.* (Romano, 2003). Desde entonces, se han dedicado miles de páginas a hablar sobre el lenguaje, abordándose desde muy diferentes disciplinas. Pero, antes de centrarnos en las disciplinas y las diferentes perspectivas desde las que enfocar el estudio del lenguaje, consideramos necesario hacer una distinción establecida por Saussure (1916) y desarrollada por la lingüística estructuralista del círculo de Praga. Se trata de la diferenciación entre capacidad comunicativa, lenguaje y lengua (Saussure, 1916). Esta diferencia nos resulta de gran utilidad para establecer el planteamiento didáctico de nuestro trabajo de investigación.

El ser humano es un ser social. Como tal, busca la relación con sus semejantes, necesita establecer ese contacto para sobrevivir y estar sano. La capacidad de comunicarse, de establecer un contacto físico y emocional con el otro es algo innato y general, salvo graves casos de patologías mentales (graves sociopatías, oligofrenias o casos de autismo grave). Así pues, a la hora de trabajar en el aula, partiremos de una premisa clara: todo el alumnado de la Sección Bilingüe en particular y del centro en general (salvo los casos arriba mencionados) está perfectamente preparado para comunicarse con sus compañeros/as, con los profesores/as y con cualquier otra persona.

Por otro lado, el lenguaje hace referencia a la capacidad para establecer esta comunicación mediante la utilización de un sistema articulado de signos, ya sean orales o escritos. Esta capacidad, asimismo innata, es la que hace que tengamos una predisposición desde el nacimiento a asimilar un número enorme de sonidos y asociarlos con sus significados en un tiempo sorprendentemente corto. Algunos autores, como Chomsky (1955; 1957; 1965; 1972; 1979; 1984), consideran que esto es posible gracias a la existencia de una gramática universal, un mecanismo común que permite codificar y decodificar signos lingüísticos en muy poco tiempo. La capacidad lingüística es la que del mismo modo nos permitiría aprender otros códigos diferentes al materno y –de este modo– comunicarnos con más personas. Así, al trabajar la adquisición de una segunda lengua, tenemos que utilizar aquellos mecanismos o procesos que sabemos que los alumnos tienen porque ya hablan una lengua materna. Esto nos lleva a la conclusión de que todo el alumnado de la Sección Bilingüe –en particular– y del centro escolar –en general– será perfectamente capaz de utilizar el lenguaje.

Por lengua, desde el punto de vista de la lingüística, nos referiríamos a un sistema de signos (orales y escritos) y unas pautas determinadas para su organización, que los hablantes aprenden, reorganizan y reproducen en diferentes contextos. Se

trata de un código que conocen los hablantes y que comparten con una comunidad. Este código es muy importante para el normal desarrollo de la comunicación entre las personas de un mismo grupo social, pues el hecho de que sea algo compartido es lo que hace que se puedan comunicar entre sí. A la hora de trabajar la adquisición de una segunda lengua, estaríamos trabajando la adquisición de unos signos diferentes que se organizan de forma quizás similar pero que requieren un esfuerzo y una práctica por parte de los alumnos para memorizarlos y aprender a organizarlos en la creación o decodificación de mensajes.

Es evidente que un docente de segundas lenguas tendrá que manejar esos signos, así como las reglas de su organización y presentárselos a los alumnos de formas muy diversas para su adquisición y su generalización. Pero consideramos un matiz fundamental dónde se pone el énfasis a la hora de evaluar los éxitos o los fracasos:

- Si el énfasis se pone en la comunicación y en el lenguaje como capacidad innata, se percibirá a todos los alumnos y alumnas como igualmente capaces y se trabajará sobre esta premisa, sorteando las dificultades particulares pero asumiendo que el requisito fundamental lo cumplen todos.
- Si el énfasis se pone en la adecuación del uso del código, habrá alumnos que –claramente- partan con una situación de desventaja (por ser más inmaduros, por tener “menos memoria”, por tener más dificultades de aprendizaje...)

En el grupo de trabajo centraremos nuestro esfuerzo en el desarrollo de la capacidad del lenguaje y de la lengua a través de la comunicación, asumiendo el principio básico de las metodologías naturalistas de enseñanza/adquisición de segundas lenguas: el requisito fundamental para una adquisición adecuada de una lengua es el contacto con ella, en

el mayor número de ocasiones posible y buscando situaciones lo más significativas y contextualizadas que nos sea posible.

1.2.- Diferentes perspectivas desde las que abordar el lenguaje

Una vez hecha esta diferenciación y las implicaciones didácticas que tiene, nos vamos a centrar en las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar el lenguaje así como las disciplinas que se encargan de estudiarlas. El lenguaje puede considerarse:

Como forma

Tal es la perspectiva de la lingüística. Jirí Cerný define la lingüística como “la ciencia que se dedica al estudio de las lenguas”. En concreto, afirma que

La lingüística general resume y generaliza los conocimientos obtenidos por el estudio de las lenguas particulares o de sus grupos, trata de formular las leyes que rigen en una lengua o su evolución, busca los fenómenos que sean comunes a todas las lenguas (los llamados universales) y estudia los métodos de su disciplina, así como su evolución. (Cerný, 1998).

Como proceso evolutivo

La perspectiva de los psicolingüistas evolutivos y su estudio de las etapas del lenguaje y la interdependencia entre el desarrollo madurativo y las influencias del contexto (familia, amigos de juego...) en el habla de los niños nos aporta datos muy valiosos para nuestro trabajo. Como ejemplo anecdótico de la importancia de la lengua en edades tempranas M. Morávek cita

el caso de un recién nacido francés cuya niñera hablaba el francés con un fuerte acento italiano. Cuando el niño comenzó a hablar, lo hizo exactamente con el acento de la niñera, aunque esta había dejado el trabajo hacía tiempo. (Morávek, 1969).

Como mecanismo innato o instinto, independiente de cualquier otro aspecto cognitivo

Partiendo de un enfoque casi etológico (una de las fuentes de sus teorías son los estudios de Charles Darwin), lingüistas como Noam Chomsky (1955; 1957; 1965; 1972) o Stephen Pinker (1988; 1994; 1999) consideran el lenguaje como algo innato, instintivo y diferente del pensamiento. La capacidad de comunicarse mediante la emisión de determinados sonidos devendría de un sistema general con el que nacemos, al igual que las aves migratorias tienen el instinto de volar hacia el sur cuando llega el otoño. No es que este mecanismo innato no interactúe con otros procesos mentales (el razonamiento lógico, la memoria...) pero ni deriva de ellos ni es el origen de su existencia. También S. Krashen tiene un planteamiento innatista del lenguaje. En su teoría de la monitorización desarrolla la idea de que el aprendiz tiene un mecanismo de autocorrección de sus propios usos lingüísticos, recurriendo –de forma consciente o inconsciente- a su conocimiento general sobre la lengua.

Como capacidad que se presenta en grado diferente entre los individuos

Earl Hunt (en Sternberg, 1986, p.87) considera que la capacidad verbal es cuantificable, es diferente entre los individuos y se correlaciona positiva y estrechamente con otras capacidades, como la capacidad de adquisición de conocimientos.

Como representación y/o reflejo del pensamiento

Para muchos autores, la importancia del lenguaje se centra en la relación que hay entre éste y el pensamiento, tanto en general como en situaciones anómalas o patológicas. Resaltan la influencia que tiene el lenguaje en la percepción que el individuo tiene del mundo o en sus representaciones mentales así como en la necesidad de que exista un conocimiento o un contexto de comunicación compartido entre el emisor y el receptor y que permita dicha comunicación. Earl Hunt (1969) recuerda que:

La finalidad del lenguaje es permitir la comunicación. Las personas hablan y escriben con la intención de construir representaciones mentales en los oyentes y lectores. Los mensajes utilizados para construir estas representaciones rara vez contienen toda la información que necesita el destinatario. Tanto el emisor como el receptor se basan en suposiciones respecto del conocimiento que comparten (Hunt, E. Citado en Sternberg, 1969, p. 145).

Como elemento básico de la socialización humana

Dando un paso más y generalizando a grupos de población más grandes, este enfoque del lenguaje correspondería más a la sociolingüística. En concreto, para Crystal la sociolingüística “*es el estudio del modo cómo el lenguaje varía de acuerdo con las situaciones sociales*” (Crystal, 1981).

Las teorías llamadas *ambientalistas* centran su atención en el contexto del lenguaje, dándole más importancia a los factores externos que a los internos en el desarrollo del lenguaje.

Las investigaciones en sociolingüística y en etnolingüística han ayudado en gran medida al desarrollo de un nuevo enfoque didáctico en la enseñanza de segundas lenguas. En concreto, las teorías desarrolladas por autores como Dell Hymes (1974; 1980; 2003) o Stephen Krashen (1981; 1982; 1996; 1998) ayudan enormemente a reorientar los objetivos y la

metodología de la enseñanza-adquisición de una segunda lengua.

Dentro de esta perspectiva también es importante remarcar la importancia del inglés en la actualidad, como lengua “franca” para algunos y como elemento de distinción social para otros.

Desde una perspectiva más pragmática del lenguaje, es inevitable (y desde nuestro punto de vista, muy positivo) que las diferentes visiones del lenguaje se entremezclen e incluso se confundan. Para nuestro trabajo, resultan muy valiosas las aportaciones de líneas de investigación que combinan el estudio del lenguaje y su relación con los procesos mentales (psicolingüística). También las aportaciones que centran su trabajo en la lengua y su influencia recíproca con el grupo social en el que se desarrolla. Y aún más, nos resultan valiosísimas las aportaciones de los planteamientos aplicados de las disciplinas anteriores: la psicolingüística y la sociolingüística aplicadas.

1.3.- Aportaciones de algunas de las perspectivas a nuestro proyecto de investigación

A continuación, vamos a pasar a explicar cómo algunas de las perspectivas del lenguaje planteadas anteriormente aportan información para el planteamiento de nuestro trabajo de investigación:

1.3.1.- El lenguaje tomado como forma: aportaciones de la lingüística general a nuestro proyecto de investigación

Aunque este trabajo de investigación busca incidir más en aspectos de didáctica y de organización educativa, no se puede olvidar que el objeto de nuestra didáctica es el proceso de enseñanza-adquisición de algo muy concreto, que es la lengua inglesa. De este modo, es imprescindible que se parta y se tenga siempre presente un conocimiento formal de dicha lengua, aunque sea en los aspectos más generales. Centrándonos un poco más, es fundamental que en los planteamientos didácticos y metodológicos consideremos aquellos aspectos en los que la lengua inglesa difiere en mayor medida del castellano-español ya que esto pondría luz sobre aquello en lo que tendríamos que incidir.

El inglés, al igual que el castellano, es una lengua indoeuropea. Esto hace que la forma de ambas lenguas no sea tan dispar. Sin embargo, hay diferencias fonéticas, sintácticas, pragmáticas...que “separan” ambas lenguas y que podrían dificultar de algún modo nuestro proceso de enseñanza aprendizaje (o quizá no).

Sin embargo, por motivos didácticos y evolutivos que se especificarán más adelante, optamos por no darle tanta importancia a los aspectos formales del lenguaje, al menos en la etapa de primaria. Así pues, el Grupo de Trabajo decide centrarse en las cuatro destrezas (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita). Decide también establecer una jerarquía diferente entre ellas en función del grupo de edad y de las características particulares de la relación enseñanza-aprendizaje que se establezca, pero enfatizando la comunicación fluida como fin fundamental. Esto incluye minimizar o incluso obviar la corrección gramatical en algunos niveles, siempre que la interacción comunicativa se garantice. Para fundamentar nuestra decisión, nos apoyamos en las teorías y las investigaciones sobre *Communicative Approach* (Enfoque comunicativo en castellano) defendidas

desde la década de los 70 por autores como Hymes, Halliday, Widdowson o Nunan.

1.3.2.- El lenguaje como mecanismo innato o instinto, independiente de cualquier otro aspecto cognitivo: qué puede aportar esta concepción a nuestro proyecto de investigación

Teniendo en cuenta los aspectos formales del lenguaje, anteriormente mencionados, queda evidente una realidad a la vista de todo observador mínimamente atento: a pesar de ser algo tan complejo, el lenguaje materno se desarrolla en los niños con una rapidez sorprendente, sin grandes apoyos externos. ¿Cómo es esto posible?

La teoría que Noam Chomsky desarrolló para dar respuesta a estas cuestiones aún sigue siendo central para lingüistas y psicolingüistas. Su planteamiento de partida estaba basado precisamente en dos premisas que en los años 50-60 (cuando desarrolló la base de sus ideas) resultaban sorprendentes:

- En primer lugar planteó que prácticamente toda oración que una persona emite o comprende es una combinación diferente (o incluso única) de palabras. Por consiguiente, una lengua no puede ser un repertorio de respuestas que se elicitán siguiendo una pauta de estímulo-respuesta. Entonces, el cerebro debe tener un mecanismo o un programa que le permita construir un conjunto ilimitado de
- oraciones a partir de una lista limitada de palabras. Chomsky denominó a ese mecanismo Gramática Mental.

- En segundo lugar, llamó la atención sobre el hecho de que los niños desarrollan estas complejas gramáticas con gran rapidez, sin instrucción formal. Y lo hacen en los idiomas correspondientes a sus familias o el lugar donde nacen, independientemente de la dificultad formal (variable) de dichos idiomas. Esto solamente podría explicarse si asumimos que los seres humanos, desde el nacimiento, estamos equipados con un plan común a las gramáticas de todas las lenguas, una Gramática Universal, a partir de la cual derivarían todas las gramáticas de todas las lenguas del mundo.

Para Chomsky la existencia de estos mecanismos innatos es algo absolutamente lógico y que puede explicarse del mismo modo que se explica el desarrollo filogenético de partes de nuestro cuerpo (Chomsky, 1979, pp.19-22).

Si las teorías de Chomsky y los investigadores posteriores a él son ciertas, podríamos generalizar que dichas Gramática Universal y Gramática Mental permitirían a los alumnos interiorizar con cierta rapidez no solamente la lengua materna, sino también cualquier otra lengua a la que tuvieran una cierta cantidad de exposición. Es decir, que no se podría considerar que hay niños previamente “incapaces” o “poco capaces” de aprender lenguas y que el éxito o no de la tarea dependería de una correcta planificación.

Esta información de partida resulta de enorme importancia ya que, a la hora de plantear nuestro trabajo, debemos consensuar una idea de lenguaje que no sea elitista, excluyente. El concepto de lenguaje, definido por Pinker (1994) puede ser de gran utilidad:

El lenguaje es una habilidad compleja y especializada que se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente o instrucción formal, se despliega sin que tengamos conciencia de la lógica que subyace a él, es cualitativamente igual en todos los individuos, y es muy distinto de las habilidades más generales que tenemos de tratar información o comportarnos de forma inteligente. Por estos motivos, algunos científicos

cognitivos han definido el lenguaje como una facultad psicológica, un órgano mental, un sistema neural y un módulo computacional. Sin embargo, yo prefiero un término más pintoresco como “instinto”, ya que esta palabra transmite la idea de que las personas saben hablar en el mismo sentido en que las arañas saben tejer sus telas. (p.18)

Siendo así, al trabajar en una segunda lengua a una edad temprana, no trabajamos con una élite de alumnos cuya capacidad cognitiva garantiza un éxito, sino que trabajamos con un grupo de niños que, en su totalidad y al igual que las arañas del autor citado, tienen “a flor de piel” su instinto básico, que es el de comunicarse a través de la utilización del lenguaje hablado.

1.3.3.- El lenguaje como elemento básico de la socialización humana: aportaciones de esta perspectiva a nuestro trabajo

No cabe la menor duda de que el lenguaje es nuestra herramienta fundamental de comunicación así como el vehículo principal de transmisión de nuestra cultura y nuestra historia. Mónica López (2012) recuerda las palabras de Ralph Waldo Emerson: “la lengua es la memoria de la historia”. Esta visión del lenguaje es fundamental a la hora de desarrollar un proyecto como el nuestro. Los motivos son varios:

- En primer lugar, centrar el objetivo fundamental de nuestro trabajo: debemos enfocarlo hacia la comunicación. Antepondremos esto a la corrección a la hora de expresar las ideas, opiniones, emociones, etc. de los alumnos. Asimismo, antepondremos las habilidades orales (comprensión y expresión oral) a las escritas. Tal y como afirma Pinker (1994) “...la escritura es sólo un accesorio opcional. El verdadero motor de la comunicación verbal es el lenguaje hablado que

adquirimos de niños” (pp.16-17). Esto a su vez, está en línea con las teorías del Enfoque Comunicativo, expuesto anteriormente.

- En segundo lugar, darle más importancia al desarrollo de los factores culturales que deben estar implícitos en la adquisición de una segunda lengua, especialmente cuando se trata –como el inglés- de una lengua que es la lengua materna o la lengua cooficial de tantos y tan diversos grupos sociales. Así pues, se trabajarán aspectos culturales de aquellos países donde el inglés sea lengua materna o cooficial, buscando desarrollar en el alumnado una flexibilidad y una apertura mentales que consideramos imprescindibles para convivir en un mundo plural. También será importante trabajar con ellos la idea de pertenencia y el respeto y cariño por sus propias costumbres y tradiciones.

1.3.4.- El lenguaje como proceso evolutivo. Etapas en el desarrollo del lenguaje humano. Aportación a nuestro trabajo

Los psicólogos evolutivos han perfeccionado métodos para comprobar empíricamente el hecho de que el ser humano es un ser social y está orientado a la comunicación desde su nacimiento. Por ejemplo, la doctora Christine Moon (2012) ha demostrado recientemente que los bebés de tan solo dos días pueden diferenciar claramente entre las vocales de la lengua materna y las del resto de las lenguas. El llanto también es un modo de comunicación primario. Están reconocidos e identificados al menos tres tipos de llanto diferente, pudiendo expresar dolor, hambre o cansancio (Barajas y García, 2006). Esta decodificación del significado de los llantos la hemos hecho las madres con nuestros hijos de forma prácticamente inconsciente, a lo largo de los siglos.

También se ha estudiado ampliamente el hecho de que el lenguaje como capacidad humana aparece siguiendo unas pautas más o menos generales. Se han establecido las siguientes etapas con relación al lenguaje:

1º.- Etapa pre lingüística:

Tal y como hemos comentado antes, la primera palabra no es el principio de la comunicación de un bebé. Anteriormente ha desplegado toda una serie de recursos que nos indican su intención comunicativa y una sistematización en las señales. Así, aproximadamente a la edad de 6 semanas, al llanto (o los llantos) de los primeros meses se añade el *arrullo* de cuando están contentos. Entre los 4 y los 6 meses *balbucean* y repiten grupos consonánticos y vocálicos simples (ma-ma-ma; pa-pa-pa; te-te-te). Hasta aproximadamente los 6 meses, escuchan los sonidos que hay a su alrededor, los imitan y –después- los repiten, imitándose a sí mismos en un juego que parece entusiasmarles. Más adelante, alrededor de los 10 meses *imitan conscientemente* los sonidos de los demás. Así, los niños van adquiriendo un repertorio de sonidos y patrones de comunicación (ritmo, entonación...) que indican la inminencia de la aparición del lenguaje, aunque para el adulto que lo escucha no signifiquen aún nada (Lenneberg, 1969; Eisenson, Auer e Irving, 1963).

2º.- Etapa lingüística:

Su primera palabra la pronuncia el bebé alrededor del año. Esta palabra puede ser simplemente una sílaba, que se interpreta de formas diversas en función del contexto. Esto es lo que se denomina *holofrase* porque se expresa un pensamiento completo en una única palabra. Los niños utilizan las holofrases en un número y con una frecuencia personal: hay niños que las utilizan para denominar, otros para pedir, otros para expresar emociones... Una vez que han adquirido unas pocas palabras con “usos múltiples” (alrededor de 50) se produce un período de descanso durante algunos meses (Nelson, 1979). Se

interpreta este período como el tiempo en el que la mente del niño utiliza estas palabras para estructurar su propio pensamiento.

Los hallazgos en relación con las etapas del desarrollo del lenguaje en la lengua materna pueden ser de gran utilidad para trabajar una segunda lengua. Si bien los alumnos que están expuestos a una segunda lengua en un entorno escolar ya vienen con un importante bagaje previo en relación con el lenguaje y con el aprendizaje, es

fundamental que tengamos en cuenta una secuencia similar en la adquisición de la segunda lengua: largo proceso de asimilación de las estructuras y el vocabulario, comprensión generalmente antes que expresión y errores gramaticales, sintácticos y pragmáticos durante mucho tiempo. Del mismo modo, es importante que partamos de la etapa de maduración cognitiva en la que están. Como ejemplo práctico podemos decir que consideramos absurdo y frustrante hacer que niños de 2º curso (que están en una fase claramente de operaciones concretas) tengan que trabajar la gramática inglesa de forma explícita, por ejemplo detectando sustantivos y adjetivos y viendo su concordancia. La abstracción que esta actividad supone hace que la tarea sea incomprensible y la sensación de incapacidad y la desmotivación serán una consecuencia inevitable.

Una vez hecha una revisión general del lenguaje y el habla así como de algunas perspectivas de estudio y sus aportaciones a nuestro trabajo de investigación, vamos a centrarnos más concretamente en nuestro objeto de trabajo: el establecimiento de una “Sección Bilingüe”. Para ello, resulta fundamental que definamos los términos relacionados con esta idea y nos posicionemos claramente en relación con ellos.

1.4.- Concreción de términos: bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo

Resulta llamativo, atractivo y –probablemente – políticamente muy rentable hablar de “centros bilingües” o “proyectos bilingües”... Los padres (que siempre deseamos lo mejor para nuestros hijos) no podemos resistirnos ante esa palabra, a la que a menudo conectamos inconscientemente con la sugerente definición de: “la llave que les abrirá todas las puertas a mis hijos”. Y, sin embargo, los profesionales de la educación, incluso aquellos implicados en proyectos de docencia bilingües no siempre tienen claro de qué se trata su trabajo. Hay preguntas que no se contestan unánimemente y que requieren de una revisión previa a la exposición de nuestro trabajo. Por ejemplo ¿qué significa esto que denominamos “el bilingüismo en el aula”? ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de “inmersión lingüística”? ¿Qué recorrido tienen estos proyectos?

A continuación pretendemos presentar una somera panorámica teórica respecto a la definición de estos términos. Pretendemos asimismo aclarar cuál es nuestra posición en relación a estos términos, ya que la concepción que tengamos sobre nuestro objeto de trabajo determinará los pasos a seguir.

1.4.1.- Qué es el bilingüismo

Es difícil definir lo que es el bilingüismo. Las dificultades son varias. Pilar Sarto (1997) distingue las siguientes:

(...) cuando hablamos de bilingüismo nos podemos referir a una situación individual, esto es, a la forma peculiar de relación de un sujeto con y en dos lenguas o al grupo social que se relaciona utilizando o no lenguas distintas. Además, el campo de aplicación

del término es amplio, ya que por bilingüe se puede denominar a la persona que domina a la perfección dos o más idiomas, al emigrante que se comunica en una lengua distinta a la propia (independientemente del nivel que posea) o al estudiante que realiza un curso en otro idioma. (Blanco, 1981 citado en Sarto Martín, 1997, p.62)

Si vemos las definiciones de bilingüismo de los diferentes autores, resulta evidente que hay una gran diferencia entre ellos en relación con el nivel de dominio del idioma que consideran necesario para denominar a una persona bilingüe. Algunas definiciones de bilingüismo son:

- La práctica de usar alternativamente dos lenguas (Weinreich, 1953, p. 1).
- El control similar a nativo de dos lenguas (Bloomfield, 1933, p. 55).
- El punto en el que un hablante comienza a producir expresiones completas y comprensibles en el otro idioma (Haugen, 1953, p.7).
- Independientemente del punto de vista desde el que lo miremos, el bilingüismo es un concepto relativo (Hoffman, 1991, p.31).
- El bilingüismo no es un fenómeno del lenguaje; es una característica de su uso (Mackey, 1962, p. 51).
- Un proyecto bilingüe se trata de un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos (Siguán 1976. p.35; Siguán y Mackey 1986, p. 62).
- A pesar de lo paradójico que pueda parecer, los investigadores sobre Adquisición de Segundas Lenguas han minimizado u obviado el hecho de que el objetivo de SLA (Second Language Acquisition) es el bilingüismo. (Sridhar and Sridhar, 1986).
- Por la frecuente imposición del criterio de Bloomfield sobre los bilingües y el bilingüismo, hemos llegado a su estigmatización como, de algún modo, deficientes en sus capacidades lingüísticas. (Appel y Muysken, 1987, p.3).

- Bilingüismo es el uso regular de dos (o más) lenguajes, y bilingües son aquellas personas que necesitan y usan (dos o más) lenguajes en sus vidas cotidianas". (Grosjean, 1992, p.51).

Resulta obvio que se puede abordar la investigación y las conclusiones de forma muy diversa en función de la definición de bilingüismo que se adopte. Así, entre la postura más estricta de bilingüismo adoptada por Bloomfield (para el que solamente podemos hablar de bilingüismo cuando ambos idiomas están en situación de ser controlados por el hablante como si fuera nativo) hasta las posturas más flexibles, como las de Haugen y Appel & Muysken, hay grandes diferencias.

El bilingüismo comenzó como algo que se consideraba negativo. Las primeras nociones de bilingüismo en educación comenzaron a principios del siglo XX. En 1928 se celebró la "Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo" en la que se expusieron claramente las consecuencias perniciosas que a su juicio tenía el bilingüismo infantil, que consideraban el responsable de un retraso cognitivo generalizado. Sin embargo, en 1962, Pearl y Lambert

comprobaron que no solamente no era perjudicial el bilingüismo infantil sino que los niños estudiados que eran bilingües obtenían unos resultados claramente superiores a sus coetáneos monolingües. A partir de ese momento, el bilingüismo dejó de convertirse en un problema a evitar y comenzó a ser un objetivo a lograr.

El primer proyecto educativo bilingüe fue puesto en marcha en el Canadá francófono, en los años 70. Se desarrolló para que los niños y las niñas de familias de habla inglesa pudieran aprender el francés y el inglés a la vez. Este proyecto, que ha sido amplísimamente fundamentado y estudiado, se expondrá más adelante. Sin embargo, la investigadora quiere resaltar que marcó el inicio de una era en la que las instituciones educativas de diferentes países comenzaron a ver el fenómeno del bilingüismo escolar como una alternativa de mejora del país y como una propuesta política de gran calado.

El fenómeno del bilingüismo en la actualidad también tiene un componente sociopolítico que hay que resaltar claramente. En este sentido, sería necesario hablar de “lenguas mayores” y “lenguas menores” según definen algunos autores (Siguán Soler, 1996). No es el objeto de esta tesis el realizar reflexiones de sociolingüística, por lo que la intención de la investigadora es la de acotar desde la teoría el campo de trabajo, intentando ubicarse en una perspectiva abierta e inclusiva. Con esa intención, vamos a desarrollar los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo, como un enfoque diferente y respetuoso con la diversidad de “hechos lingüísticos” en el mundo.

1.4.2.- Multilingüismo y plurilingüismo

Es necesario constatar una realidad de partida, de la que derivan proyectos como el objeto de esta tesis y otros muchos: actualmente, el inglés es la lengua franca que más se utiliza en el mundo. De hecho es la lengua que nos permite a los españoles comunicarnos con un número no desdeñable de ciudadanos de otros países, cualquiera que sea su lengua, y compartir conocimientos, ideas, intereses, emociones o preocupaciones. El inglés es –por tanto- una herramienta de comunicación con el mundo. Pero, llegados a este punto consideramos necesaria la reflexión que ya David Crystal (1997) planteaba en la conclusión de su libro *English as a Global Language*:

Dentro de quinientos años, acaso sucederá que todo el mundo aprenda inglés desde su nacimiento. Si esto es parte de una enriquecedora experiencia multilingüe para nuestros hijos en el futuro, bienvenida sea. Pero si para entonces es el único lenguaje que queda para ser aprendido, habrá sido el mayor desastre intelectual que haya conocido nunca nuestro planeta. (p.27)

Siguán (1996, p. 37) establece un paralelismo entre lenguas mayores y lenguas oficiales, dentro de la Unión Europea. Del mismo modo, entre lenguas menores y lenguas no oficiales.

Según este autor, es fundamental que se den dos hechos coordinados, para garantizar la supervivencia de las lenguas no oficiales (o menores):

- Por un lado que los hablantes de dicha lengua hagan el esfuerzo activo de transmitirla a sus hijos. Si los padres optan por comunicarse con sus hijos en una lengua más aceptada socialmente o más hablada, la lengua minoritaria se irá perdiendo.
- Por otro lado, la voluntad de los hablantes de mantener su lengua necesita de un contexto jurídico favorable, con una política lingüística orientada a fomentar la supervivencia también de las lenguas menores.

Consideramos que las lenguas, sean habladas por un gran número de personas o por unos pocos, son vehículos de cultura, de la expresión de un pueblo. Así, el grupo de trabajo se compromete a trabajar el respeto por las lenguas (mayores y/o menores) y a ayudar a desarrollar en nuestro alumnado dicho respeto por las lenguas en general e incluso el deseo de aprender lenguas no tan aceptadas socialmente. Este compromiso, igual que otros muchos, quedará reflejado en un documento oficial que incluiremos dentro del Proyecto Educativo de nuestro Centro yharemos público a todos los padres y madres del alumnado del colegio.

En relación con este tema, resultan fundamentales las nociones de *multilingüismo* y *plurilingüismo*, que se recogen en el Marco Europeo para las lenguas (2002, p. 3) y que se definen de la siguiente forma:

- Por multilingüismo se entiende la coexistencia de dos o más idiomas en una zona determinada o en un individuo

determinado. En el segundo caso hablaríamos de multilingüismo individual. El multilingüismo individual, por ejemplo, hace referencia a la adquisición de una segunda lengua, que puede llevarse a cabo en un contexto escolar.

- El plurilingüismo, sin embargo, hace referencia a las estrategias que desarrolla un individuo cuando ha sido expuesto (en mayor o menor grado) a un proceso de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua o de varias. Hay que tener en cuenta que los seres humanos no tenemos la información (ya sea ésta de tipo cognoscitivo o afectivo) en comportamientos estancos. En un proceso de plurilingüismo, un aprendiz de una o varias lenguas puede ser capaz de funcionar de mediador entre dos hablantes que no comparten lengua de referencia; también puede ser capaz de comprender – al menos mínimamente- un texto o una conversación llevada a cabo en otra tercera lengua que desconoce, pero que comparte rasgos comunes con alguna de las lenguas que ha aprendido. Una conclusión lógica sería que cuantos más idiomas conocemos, mejor asimilamos nuevos contenidos en otro idioma nuevo.

Por supuesto, tal y como se menciona en el documento, el plurilingüismo está íntimamente relacionado con el pluriculturalismo ya que la lengua es un fenómeno ampliamente influido por la cultura de un grupo y que –a su vez- lo influye en gran medida. Así pues, el aprendizaje de una o varias lenguas supone (o debe suponer) también el aprendizaje de patrones culturales de los hablantes de dicha lengua.

De todas las acepciones de bilingüismo, la que mejor encaja en nuestro proyecto es la de plurilingüismo. Este concepto enfatiza el hecho de que la adquisición de una segunda lengua puede mejorar las capacidades lingüísticas e, incluso, capacidades más generales: atención, memoria, motivación... También sería un medio para aprender nuevas experiencias culturales,

difuminando en el alumnado una concepción etnocéntrica de la realidad.

De este modo, al trabajar la adquisición de una segunda lengua, además de la Competencia Lingüística, también mejoraríamos la Competencia de Conocimiento e Interacción con el Mundo que nos rodea, así como la Competencia de Aprender a Aprender y la Competencia social y Ciudadana. El concepto, además, incide en que es el uso de la lengua con fines comunicativos, y no la perfección en su uso, la que determina un proceso de plurilingüismo.

1.4.3.- Definición de nuestro proyecto como plurilingüe

Así pues, el Grupo de Trabajo recoge la acepción de “proyecto plurilingüe” para denominar al proyecto que se intenta consolidar en nuestro centro educativo. La asunción de este nombre contradice la tendencia de los gobiernos autonómicos que –de forma consensuada- se refieren a los proyectos como “proyectos de bilingüismo”. Consideramos fundamental aclarar este concepto por varios motivos:

1.- Ser honestos y evitar falsas expectativas por parte de las familias y/o el profesorado participantes

Tal y como ya hemos mencionado previamente en este capítulo, no hay necesidad de insistir en la idea de que hablar una segunda lengua de forma fluida en la infancia es un elemento de distinción en nuestro país. Mucho más aún si se trata del inglés, la “lengua franca” más importante de la actualidad. Es bastante lógico, pues, pensar que la idea de que sus hijos entren en ese –aún minoritario- grupo de “elegidos”, es muy tentadora para las familias. La ambigüedad del término y sus deseos de

tener un hijo o una hija bilingüe puede llevar a los progenitores a considerar que se trata de un proceso mucho más rápido y mucho más completo de lo que en realidad es. Pueden sentirse frustrados porque su hijo o su hija no avanza al ritmo que ellos consideran que se debe avanzar; pueden presionarles a ellos o al centro escolar porque no habla inglés cuando “ya lleva muchos meses” estudiándolo... En resumen, pueden generar una ansiedad que haga que el alumnado en proyectos como el nuestro acaben saturados, presionados y desmotivados. Justo lo contrario de lo que nosotros intentamos.

2.- Seleccionar una metodología y unos recursos adecuados

Si partimos de la idea de que estamos trabajando en una situación de bilingüismo en inglés, nuestra tendencia será la de utilizar los recursos y la metodología de modo similar a como se utiliza en los países de habla inglesa. Estamos dando por sentado que nuestros alumnos tendrán los mismos –o similares- referentes sociales o conocimientos previos (o simultáneos) que si se tratase de alumnos viviendo en un contexto angloparlante. Habría vocabulario y expresiones que conocerían o les resultarían familiares, porque cuando salen del colegio están –aunque sea mínimamente- expuestos a la lengua. Pero, en nuestro caso, el inglés es una lengua exclusivamente escolar (en la gran mayoría de los casos). Y se debe partir de unos planteamientos diferentes, establecer unos objetivos diferentes y una metodología y uso de recursos claramente diferentes.

3.- Establecer unos objetivos ajustados:

Cuando estamos trabajando la adquisición de una lengua para garantizar el establecimiento de una comunicación entre personas que no comparten lengua ni cultura, pondremos el énfasis en desarrollar estos aspectos que –

si bien- están relacionados con el lenguaje y la lengua, no son exactamente lo mismo. Si nuestro objetivo es ayudar a los alumnos a traspasar sus barreras culturales y lingüísticas, nos interesaremos tanto por aspectos puramente del lenguaje como por aspectos culturales. Si nuestro objetivo es trabajar la lengua inglesa no como la lengua que se habla en Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña, etc., sino como la lengua que me permitirá comunicarme con un chino que también la utilice, el énfasis se pondrá en garantizar que mi idea, lo que quiero transmitir, llegue al interlocutor, desplegando para ello recursos lingüísticos y supra lingüísticos (gestos, entonación, apoyos visuales, contexto...) y asumiendo que el otro no comparte una visión del mundo exactamente igual a la mía.

Después de asumir el término de plurilingüismo como objetivo final de nuestro proyecto de trabajo, vamos a centrarnos en el modo de trabajar este objetivo. Así pues, expondremos las diferencias que existen entre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas, haremos una breve presentación de diferentes metodologías para trabajar segundas lenguas y nos centraremos en la perspectiva C.L.I.L o A.I.C.L.E que está en la esencia de proyectos como el nuestro.

1.5.- Ventajas del bilingüismo-plurilingüismo educativo

Hay evidencias que parecen apoyar la teoría de que aquellas personas que son bilingües (o que manejan un segundo idioma en frecuentes ocasiones), obtienen diferentes beneficios que trascienden el hecho de poder comunicarse con una cantidad mayor de personas y/o de hacer uso de esa habilidad en su vida laboral. Los beneficios tienen que ver con una mejor organización y una mayor salud cerebral. Peal y Lambert (1962) fueron los primeros investigadores que señalaron la existencia de una mayor flexibilidad cognitiva en los aprendices

bilingües frente a los monolingües. Desde entonces, existen múltiples estudios que indican mejores resultados académicos con alumnado bilingüe o plurilingüe, tanto si éste es por circunstancias familiares como si es por programas de inmersión escolar (Bankston y Zou, 1995; Stanton-Salazar y Dornbusch, 1995; Krashen, 1996, 1998; Willig, 1985). También existen estudios que muestran una peor trayectoria escolar en alumnos expuestos a una educación bilingüe (Rosell and Baker, 1996) pero son menos frecuentes y han sido cuestionados en cuanto a su metodología (Greene, 1997).

Las ventajas fundamentales que se exponen son las siguientes:

- Las personas que crecen en un entorno bilingüe o de amplia exposición a dos o más lenguas desarrollan una mayor capacidad para decodificar sonidos y una mayor capacidad de atención (Northwestern University webpage.)
- También parece que desarrollan mejores estrategias cognitivas como el pensamiento divergente y como la distinción entre sonidos relevantes e irrelevantes para el idioma, cuando hay varios hablantes simultáneos. Esta habilidad, que disminuye con la edad, parece que se mantiene en mejores condiciones y durante más tiempo en ancianos bilingües (Bialystok et al., 2004). Incluso, se ha demostrado que la media de edad general de aparición del
- Alzheimer es cuatro años más tarde en las personas bilingües (Bialystok, Craik y Freedman, 2007)
- Por otro lado, a la hora de aprender y memorizar el vocabulario, parece demostrado que los jóvenes aprendices de una segunda lengua en inmersión o en entornos bilingües desarrollan de forma más temprana y eficaz estrategias lingüísticas de gran utilidad, como el establecimiento de relaciones taxonómicas para

organizar y almacenar las nuevas palabras que se adquieren (Hashimoto, McGregor, & Graham, 2007). También tienen estrategias más eficaces para aprender nuevas palabras correctamente (Kaushanskaya & Marian, 2009a).

- Lauchlan, Parisi & Fadda (2013) también probaron que la temprana exposición a dos lenguas mejoraba las capacidades no solo lingüísticas sino también aritméticas de los estudiantes.
- El aprendizaje de dos o más lenguas tiene asimismo una relación directa con la inteligencia emocional. Tal y como afirma Ferrero Campos “*es evidente que la lengua no es sólo un instrumento de la comunicación sino que posee otros aspectos (...) tal vez fundamentales como la afectividad*” (2001, p.43). Y, sin embargo, por algún motivo, en las investigaciones lingüísticas sobre bilingüismo, los aspectos emocionales y afectivos han sido tratados de forma tangencial. Esta tendencia está cambiando en los últimos años, en los que los investigadores se van centrando de forma progresiva en ellos. Por ejemplo, Chen y Zhou (2012) han demostrado que las personas y las familias bilingües se mueven entre las dos lenguas para expresar sus emociones, buscando aquellos aspectos culturales y lingüísticos de ambos códigos para expresarse y conocerse mejor.

Con los datos mencionados anteriormente, parece probado que la adquisición de dos o más lenguas resulta muy beneficiosa, sea cual sea el nivel al que se trabaje. Sin embargo, en un entorno escolar hay que tener en cuenta también las múltiples dificultades que se presentan a la hora de trabajar el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua.

1.6.- El problema de la adquisición-aprendizaje de segundas lenguas

Citando a Earl Hunt (en Sternberg, 1986) “la finalidad del lenguaje es la de permitir la comunicación”. Esta cita, que podría parecer una obviedad, sin embargo se ha ignorado durante décadas en las metodologías de enseñanza de una segunda lengua en contextos escolares, tanto en España como en otras muchas partes del mundo. El alumnado, generación tras generación, ha estudiado lenguas vivas como si de lenguas muertas se tratase: lo únicos referentes eran la escritura y la lectura, dando por sentado que, al trabajar la comunicación escrita, este aprendizaje se generalizaría a las habilidades orales (cosa realmente difícil, especialmente en algunas lenguas como el inglés). Quizá lo más triste sea que aunque las teorías han evolucionado y se han desarrollado muchos métodos y estrategias didácticas más centradas en garantizar la comunicación, lo cierto es que la realidad del aula muchas veces tiene más que ver con los métodos más tradicionales que con los más modernos. Los motivos pueden ser muchos y muy variados, pero nos atrevemos a mencionar algunos, aún a riesgo de resultar polémicos:

- Por un lado, la falta de necesidad de perfeccionamiento, especialmente dentro de los profesores y maestros funcionarios del Estado. La formación cualificada y la búsqueda constante de mejorar nuestro trabajo, una vez aprobadas las oposiciones, es una opción pero no una exigencia (más allá del mero formalismo que supone tener unos mínimos créditos de formación cada 6 años).
- Por otro lado, las dificultades para llevar a cabo una inspección efectiva. La inspección de la puesta en marcha de una metodología y unos recursos concretos para la consecución de los objetivos que determina la ley es uno de los pilares fundamentales en sistemas

educativos como el británico. Aunque es evidente que tiene sus problemas (por ejemplo, excesiva inflexibilidad a la hora de aplicar las metodologías prediseñadas sin tener en cuenta el grupo de alumnos con los que se trabaja o privatización de los recursos, colocando el papel de director/a como un mero gestor...), también parece claro que una adecuada inspección puede ayudar a detectar problemas que surjan en la interacción enseñanza-aprendizaje y a reorientar dicha interacción en la búsqueda siempre de la mejora educativa. En España este tipo de inspección no puede realizarse de forma eficiente porque el número de inspectores existentes para el número de centros que tienen que inspeccionar hace que sea difícil trabajar la inspección en el nivel aula-clase, que es a juicio de esta investigadora donde sería más útil.

- La escasa formación general del profesorado de Educación Primaria en una segunda lengua. El hecho de que la especialidad en idiomas sea reciente y que el número de profesores demandados para dar inglés haya crecido de forma tan importante en los últimos años ha hecho que la administración haya desarrollado modos de habilitar a profesores con un nivel de lenguaje que no tiene por qué ser muy alto y sin necesitar controlar metodologías o técnicas de didáctica de la lengua.

Según la opinión de la investigadora, todos estos motivos (y seguramente algunos más) hacen que, en general, la enseñanza de segundas lenguas en los primeros niveles de educación (Educación Infantil y Primaria) sea mejorable. En este apartado nos proponemos explorar la compleja realidad que supone la enseñanza de una segunda lengua así como algunas de las principales teorías que se han desarrollado y sus aplicaciones metodológicas, centrándonos más en aquellas que puedan ser relevantes para la consecución de nuestro objetivo final.

1.6.1.- Diferencia entre aprendizaje y adquisición

Para Krashen (1981, p.172) es fundamental establecer una diferencia entre el aprendizaje de una segunda lengua y la adquisición de una segunda lengua. Esta diferenciación tiene unas implicaciones didácticas muy relevantes así como unos resultados muy diferentes.

Cuando nos referimos a la adquisición, según Krashen, estamos hablando de un proceso espontáneo de interiorización de las reglas de una lengua. Sin embargo, cuando hablamos de aprendizaje nos referimos al desarrollo de un conocimiento consciente por parte del alumno, de dichas reglas.

Las implicaciones didácticas son evidentes. En el segundo caso (el aprendizaje) se requiere de una didáctica formal, donde se presenten las reglas gramaticales de una lengua y el aprendiz las memorice, las reproduzca y las aplique. Estaríamos utilizando una forma de aprendizaje deductivo: partiendo de la regla general, deducimos los usos concretos. Por el contrario, en el primer caso –la adquisición- es necesario reproducir situaciones cercanas a una interacción lingüística “real” para que el aprendiz vaya asimilando protocolos de comunicación y pueda generalizar las reglas que organicen esa lengua. Se trataría –pues- de un aprendizaje inductivo. Tradicionalmente, estos términos también se han asociado a diferentes enfoques: así el enfoque conductista prefiere hablar de aprendizaje, mientras el enfoque chomskiano utiliza más el término adquisición (Cairns y Cairns, 1976; Paivio y Begg, 1981).

En una reflexión sobre estos términos, el Grupo de Trabajo decide asumir como principal objetivo la adquisición de la lengua. Hay dos motivos fundamentales:

- En primer lugar, hay muchas investigaciones que demuestran que la adquisición de segundas lenguas es más motivadora y más eficiente que el aprendizaje de segundas lenguas.

- En segundo lugar, y no menos importante, hay que tener en cuenta las características psicológicas de nuestros alumnos. Debido a su corta edad, estarían situados en la etapa de operaciones concretas según Piaget, por lo que les resultaría prácticamente imposible abstraer el concepto de “regla gramatical”, ni siquiera en su propia lengua. Solamente en los últimos cursos de Educación Primaria podríamos comenzar a trabajar de forma explícita el metalenguaje.

Así pues, tendremos como objetivo fundamental la adquisición del inglés como segunda lengua, con las implicaciones didácticas que eso tiene.

1.6.2.- Factores que intervienen en la adquisición de lenguas

La adquisición de una lengua es un proceso complicado en el que el resultado depende de la interacción de diferentes variables. Moreno Fernández (Fernández, citado en Preston & Young, 2000, pp.7-8) señala 3 elementos como imprescindibles:

1.- En primer lugar, ha de existir una lengua, llamada “meta”. Esta meta varía en función de aspectos como la dificultad lingüística, estandarización o vitalidad dicha lengua.

2.- En segundo lugar, un proceso de adquisición requiere un adquiriente, o “aprendiz”, que sea el sujeto de dicha adquisición. Este es el elemento clave y en él concurren una serie de parámetros que podrán determinar el éxito o el fracaso del proceso de adquisición. Los parámetros pueden ser de naturaleza cognoscitiva (por ejemplo, facilidad para reproducir y memorizar sonidos, capacidad de relación semántica...); de naturaleza

afectiva (por ejemplo, nivel de interés frente al aprendizaje de la segunda lengua, si es voluntario o si es impuesto...); y, finalmente, de naturaleza conativa o de conducta (que sería el estilo de comportamiento frente al aprendizaje en función de la valoración personal que el sujeto haga de todos los factores).

3.- Por último, el proceso de adquisición de una lengua se da siempre en un “contexto” que también puede variar en función de diferentes aspectos. Por ejemplo, no será lo mismo aprender una primera lengua (o lengua materna) que una segunda lengua. Tampoco será lo mismo aprender una segunda lengua en una circunstancia de inmersión (viviendo en la zona donde se habla, con un alto grado de estimulación) que hacerlo en el colegio (donde la exposición a la segunda lengua es muy escasa y muy circunscrita a resultados académicos, más que comunicativos).

Dentro del contexto de adquisición y uso del lenguaje, es importante el papel del “interlocutor” como facilitador de ese proceso. Tradicionalmente, los estudios de comunicación intercultural y uso del lenguaje partían de la premisa de que *la actuación de los bilingües era problemática y menos aceptable que la de un interlocutor nativo* (Young, 2000, p.25). Sin embargo, en los últimos estudios se ha puesto más énfasis en el ajuste recíproco que supone este tipo de interacciones lingüísticas, analizando no tanto los errores que efectúa el hablante aprendiz sino los ajustes que ambos desarrollan para establecer una comunicación efectiva. En este último tipo de análisis, el papel de los interlocutores que tienen en común con el aprendiz la lengua materna y que controlan (aunque no son nativos) la segunda lengua, se ha probado como más eficiente.

Una vez que se modifica el punto de vista del investigador sobre la interacción comunicativa, comienzan a considerarse otros aspectos que no son puramente lingüísticos pero que tienen una gran influencia en el proceso: la dinámica interpersonal (ritmos de habla, lenguaje corporal...) la

presentación del yo, las funciones de la expresión contextualizada y las formas en que la intersubjetividad se construye conjuntamente (Young, 2000, p.26).

Cuando se adquiere un idioma, no solamente tenemos que tener en cuenta los aspectos semánticos, morfológicos o sintácticos. Es muy importante el peso de la pragmática para establecer una comunicación. En muchas ocasiones, no son tanto los aspectos lingüísticos, sino los “no verbales” los que determinan una interacción comunicativa positiva o negativa. Estos aspectos se deben tener en cuenta y deben ser transmitidos, ya que la transmisión de un mensaje en una segunda lengua será efectiva o no muchas veces basándose más en la pragmática que en la semántica o la sintaxis. Así, por ejemplo, el estudio de Berry (1994) sobre toma de turnos entre un grupo de mujeres americanas y un grupo de mujeres españolas pone de manifiesto la diferente percepción e interpretación de un mismo proceso en una conversación. En ambos casos, para la toma de turnos había solapamientos. Sin embargo, la longitud de los solapamientos variaba notablemente entre los dos grupos de hablantes. Mientras las mujeres norteamericanas tenían un promedio de longitud de solapamientos de 2.88 sílabas, las mujeres españolas tenían un promedio de longitud de solapamientos de 4.56 sílabas. A la hora de interpretar dichos comportamientos, las norteamericanas consideraban los solapamientos de las españolas como “impertinentes y maleducados” mientras que las españolas consideraban el ritmo de la conversación de las americanas como que, claramente, no se estaban divirtiendo. Esta diferente interpretación –que tiene un innegable tinte cultural- cuando se transfiere al uso de una segunda lengua en un contexto diferente al propio, puede llevar a conclusiones erróneas y a malos entendidos, sin que por ello entren en juego aspectos gramaticales.

Por último, en la adquisición de segundas lenguas son fundamentales los factores emocionales. Está ampliamente estudiado el efecto negativo que tiene la ansiedad del aprendiz a la hora de enfrentarse al aprendizaje-adquisición de una segunda lengua (Rohuani, 2008). El concepto de autoimagen es

asimismo fundamental a la hora de adquirir una segunda lengua (Rubio, 2007). A lo largo de los tres ciclos de investigación-acción, el grupo de trabajo se centrará también en aspectos pragmáticos y en el desarrollo positivo de los factores emocionales en el proceso de adquisición lingüística del alumnado.

1.6.3.- Tipos de habilidades en las que se divide la competencia lingüística

Cuando adquirimos una segunda lengua, desarrollamos una serie de destrezas en esa lengua, aunque no al unísono ni de forma homogénea. De la misma manera, cuando trabajamos la adquisición de una segunda lengua, deseamos un determinado grado de consecución de diferentes habilidades por parte nuestro alumnado. En función de cómo prioricemos las destrezas del lenguaje, desarrollaremos una determinada estrategia didáctica u otra.

Colin (1997) señala los cuatro tipos de capacidades lingüísticas, todas necesarias pero susceptibles de ser jerarquizadas en una situación de enseñanza-adquisición de segundas lenguas:

Tabla N° I: Habilidades en las que se divide la competencia lingüística.

	HABILIDADES ORALES	HABILIDADES ESCRITAS
HABILIDADES O DESTREZAS RECEPTIVAS	Comprensión oral	Comprensión escrita (lectura)
HABILIDADES O DESTREZAS PRODUCTIVAS	Expresión oral	Expresión escrita (escritura)

Fuente: Colin (1997)

Si ponemos énfasis en la comprensión oral, nos centraremos en la atención receptiva del alumnado, así como en la capacidad del mismo para captar el mensaje oral con o sin apoyo de variables suprasegmentales y supralingüísticas (gestos,

entonación, contexto...), trabajando, por supuesto, el vocabulario receptivo, presentado fonéticamente.

Si nuestro interés fundamental se basa en la comprensión escrita, priorizaremos las actividades que tengan que ver con el reconocimiento y memorización del vocabulario gráfico y con la comprensión de textos escritos con o sin apoyo contextual.

Cuando deseamos trabajar especialmente la expresión oral, favoreceremos situaciones en las que el alumnado tenga que expresarse en la segunda lengua, a partir de un vocabulario básico y –posiblemente– con la ayuda de patrones de comunicación.

Por último, si nuestro interés docente se basa en la expresión escrita, nos centraremos en que el alumnado utilice vocabulario y expresiones básicas para organizar ideas y plasmarlas por escrito.

Es evidente que las cuatro destrezas son muy importantes y resultaría absurdo un método de trabajo que solamente se centrara en una de ellas. Sin embargo, a lo largo de la historia del estudio del aprendizaje y adquisición de lenguas, ha habido diferentes posicionamientos didácticos, que daban más peso a alguna de las destrezas del lenguaje.

1.6.4.- La adquisición de segundas lenguas: historia y evolución

Durante la Edad Media y varios siglos después, los estudiosos utilizaron el latín como medio para comunicarse –especialmente por escrito-. Hasta el siglo XVIII la enseñanza de las lenguas “vivas” no se convierte en un tema con suficiente entidad como para dedicarle cátedras en las universidades. El objetivo fundamental de dichas cátedras era la enseñanza de lenguas para usos únicamente diplomáticos. Desde entonces hasta nuestros días, el interés de los gobiernos por mejorar la

didáctica de las lenguas en sus sistemas educativos ha ido aumentando hasta colocarse en una posición de bastante peso. Actualmente en la mayoría de los países occidentales resulta impensable considerar estudios superiores sin tener una mínima noción de otra lengua viva, generalmente el inglés.

Durante muchos años, los docentes de segundas lenguas estaban centrados principalmente en las destrezas escritas. Los alumnos aprendían a interpretar textos en la segunda lengua, traduciéndolos a la lengua materna. Esta forma de trabajar se denomina Método Gramático, o de Traducción Gramática. Después de una serie de investigaciones que demostraron una falta absoluta de resultados de esta metodología, tuvo lugar un gran cambio en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. En los años sesenta, el Método Gramático fue relegado por un nuevo método llamado Método Audiolingual (Brooks, 1960; Lado, 1964). Este método consistía en exponer al alumnado a una serie de grabaciones en audio, reproduciendo conversaciones en contextos que podrían ser naturales. El objetivo final era que se memorizasen esos “paquetes comunicativos” para poderlos reproducir en contextos similares. Sin embargo, se aconsejaba no intentar reproducir lo aprendido hasta que no estuviera perfectamente memorizado, con la idea de que las producciones equivocadas pudieran “cristalizar” en la memoria del aprendiz, siendo muy difíciles de retirar. Este método tampoco resultó exitoso, aunque supuso un cambio en el planteamiento de la enseñanza de una segunda lengua.

A partir de un debate profundo sobre la naturaleza del aprendizaje en el terreno de la psicología y de un avance cualitativamente diferente en el campo de la lingüística, se varió el objeto de estudio en la enseñanza de segundas lenguas y las investigaciones pasaron de centrarse en el proceso de enseñanza para focalizar su atención en el proceso de aprendizaje. Es entonces cuando surge la especialidad denominada “Adquisición de Segundas Lenguas” (ASL) dando lugar a un número enorme de estudios y a la creación de

revistas específicas y la organización de numerosos congresos (Larsen-Freeman & Long, 1994, p.15).

Desde el comienzo del estudio sistemático de la A.S.L., ha habido también una evolución bastante notable y diversos enfoques. A continuación mencionamos el enfoque metodológico general para la Didáctica de Segundas Lenguas dentro del que se ubica nuestro proyecto de trabajo.

1.6.5.- El enfoque comunicativo

Desde mediados de los setenta y hasta nuestros días ha ido tomando peso un movimiento dentro de los teóricos de la enseñanza-adquisición de segundas lenguas, que se caracteriza por poner un especial énfasis en el proceso comunicativo. Este enfoque especial, según Savignon (2002, p.4), es fruto de una perspectiva multidisciplinar que incluye, al menos a la Lingüística, la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Investigación Educativa. El enfoque considera al lenguaje desde una dimensión social, como herramienta de comunicación y socialización entre seres humanos. En este sentido, el estudio de la metodología de Adquisición de Segundas Lenguas se reorienta hacia la comunicación y no tanto hacia la corrección de lo aprendido.

Clave fue el desarrollo del término “Competencia Comunicativa”, acuñado por Hymes (1966) a partir de la diferenciación hecha por Chomsky entre competencia y actuación (Chomsky, 1965, p.3). Hymes consideraba que la actuación estaba minusvalorada frente a la competencia. Por Competencia Comunicativa se entiende el conocimiento y la habilidad que un hablante debería desarrollar con el fin de llevar a cabo de forma efectiva un proceso de comunicación. Según Chomsky, este conocimiento estaría basado en el control de las reglas gramaticales. Por el contrario, para Hymes el cómo, cuándo y dónde se utiliza el lenguaje (la actuación) son aspectos fundamentales para el establecimiento de una comunicación efectiva y lo son hasta tal punto que considera

que es ahí donde hay que poner el énfasis en la investigación. De esta manera, este autor enriquece el concepto de Competencia Comunicativa.

Más tarde, Hymes (1974, pp.53-62) especifica cuáles deben ser las Reglas de la Actuación. El autor considera que existen 16 aspectos fundamentales en una adecuada interacción lingüística. Por tanto, en un proceso adecuado de enseñanza-adquisición de una segunda lengua, se tienen que tener en consideración. Hymes organizó dichos componentes en un acrónimo peculiar: SPEAKING (hablar, en inglés). Los componentes son los siguientes:

- Localización y escenario (Setting and Scene). Por localización se refiere al lugar y al tiempo en el que se da un acto de comunicación. El escenario es la situación psicológica o cultural, que incluye características tales como el grado de formalidad de la situación.
- Participantes (Participants). Es decir, el hablante o hablantes y la audiencia. Dentro de la audiencia se puede distinguir dos subgrupos. Por ejemplo, la o las personas a las que se dirige el hablante y el resto de la gente que lo está escuchando.
- Fines (Ends). Son los propósitos y las metas. Pueden ser muchos y muy variados y modifican nuestra habla.
- Secuencia de actuación (Act Sequence). Es decir, la forma y el orden en el que se produce la situación comunicativa. Si hay interrupciones o no; si hay paradas explicativas o no...
- Clave (key). Se refiere a pistas o elementos que informan sobre el tono o el espíritu del acto comunicativo.

- Instrumentalidades (Instrumentalities). Se refiere a las formas o estilos de habla. Por ejemplo, si se usa lenguaje coloquial o un registro más formal.
- Normas (Norms). Con esto el autor se refiere a las reglas sociales que dirigen el evento.
- Género, tipo (Genre). Es el tipo de acto comunicativo. Este puede ser, por ejemplo, una historia o una disertación. En función del tipo de acto comunicativo que se lleve a cabo, se utilizará un tipo de lenguaje u otro.

Los estudios de Hymes se desarrollaron en Estados Unidos, a la vez que en Europa aumentaba también la preocupación por la enseñanza-adquisición de segundas lenguas y se reorientaba el foco de atención hacia el uso y la utilidad de lo aprendido. Halliday (1978) acuñó el concepto de “Potencial de Significado”, que puede ser comparable al de “Competencia Comunicativa” de Hymes. También se utilizó el término de Competencia Comunicativa para desarrollar un estudio de investigación dirigido por la Universidad de Illinois (Savignon, 1972). En este estudio se valoraba la capacidad de los sujetos investigados para interactuar utilizando la segunda lengua que estaban aprendiendo: francés. Esto suponía un cambio importante en las investigaciones de enseñanza-adquisición de segundas lenguas realizadas hasta la fecha, en las que el objetivo era estudiar capacidades gramaticales. Las estrategias de comunicación que se detectaron en este estudio sirvieron a Canalé y Swain (1980, pp. 1-47) como base para estudios posteriores que culminaron con el desarrollo de su Marco de Competencia Comunicativa. Estos autores establecieron los requerimientos educativos para la Educación Primaria, en función de tres componentes:

1.- Competencia gramatical: palabras y reglas.

2.- Competencia sociolingüística: adecuación del uso de la lengua.

3.-Competencia estratégica: uso adecuado de estrategias comunicativas (por ejemplo, cambio de discurso, si la reacción del oyente nos indica incomprendición o desagrado).

Stephen Krashen (1982, 1983, 1985), otro de los investigadores fundamentales en la Didáctica de las Lenguas, considera que existen 5 hipótesis fundamentales para explicar y dominar la enseñanza de las segundas lenguas. Estas hipótesis son:

1º.- Hipótesis del orden natural (The Natural Order Hypothesis). Esta hipótesis establece que adquirimos las reglas del lenguaje siguiendo un orden predecible.

2º.- Hipótesis de la adquisición/aprendizaje (The Acquisition/ Learning Hypothesis). Según esta hipótesis los adultos (y –en nuestra opinión– puede ser generalizable a niños a partir de 9-10 años) tienen dos formas distintivas para desarrollar competencias en una segunda lengua. Por un lado está la *Adquisición* (usando el lenguaje en situaciones reales de comunicación) y por otro, el *Aprendizaje* (que consistiría básicamente en conocer o saber sobre el lenguaje) (Krashen & Terrell 1983). Tal y como hemos expuesto anteriormente, aunque ambas formas son necesarias, interesa resaltar la primera frente a la segunda, puesto que solamente a través de la “adquisición” podemos garantizar que la lengua sea utilizada con fines comunicativos en futuros entornos reales de comunicación.

3º.- Hipótesis del monitor o editor (The Monitor Hypothesis). Esta hipótesis establece que el aprendizaje consciente de una segunda lengua solamente puede utilizarse como monitor o editor posterior (una vez adquirida la lengua). Nunca como elemento facilitador de los primeros estadios en el aprendizaje (Krashen &

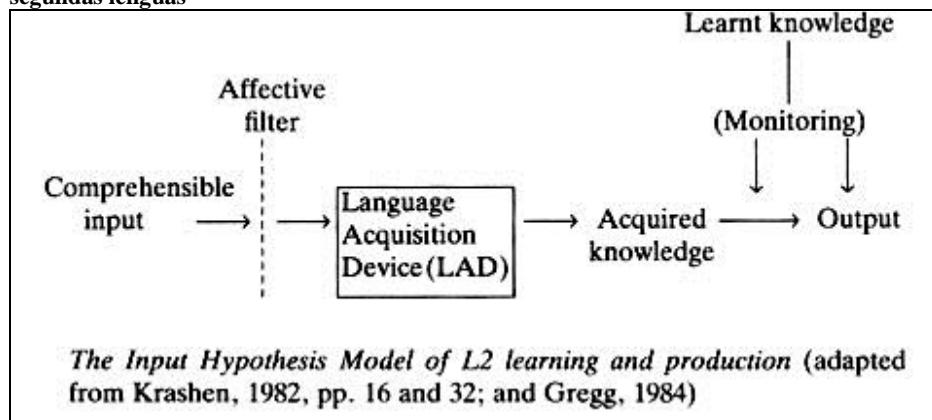
Terrell, 1983). Siguiendo esta hipótesis, resulta inútil o – incluso- contraproducente trabajar una segunda lengua con alumnos noveles, usando como base fundamental el método deductivo: partir de las reglas (gramaticales, sintácticas...) para que los alumnos deduzcan ejemplos.

4º.- Hipótesis del input (The Input Hypothesis). Según este autor, los seres humanos adquirimos el lenguaje de una sola forma: mediante la comprensión de mensajes (o –lo que es lo mismo- mediante la recepción de un “input comprensivo”).

5º.- Hipótesis del filtro afectivo (The Affective Filter Hypothesis). Los adultos (o niños mayores) en proceso de aprendizaje de una segunda lengua podemos sufrir un “shock” afectivo que tenga como consecuencia la reducción o la imposibilidad para llegar al mecanismo de adquisición de lenguaje (Krashen, 1985, p.100). Este shock afectivo puede estar provocado por sentimientos de incapacidad, “sentido del ridículo”, sensación de “no avanzar”...

Según este autor, es importante que se combinen tanto la adquisición como el posterior aprendizaje de una segunda lengua, combinándose las estrategias, según indica en el modelo:

Figura N° 1: Modelo explicativo de la Hipótesis del Input en el aprendizaje de segundas lenguas



Fuente: David Krashen, 1982

Teniendo en cuenta este enfoque y las aportaciones de los autores anteriormente mencionados, el Grupo de Trabajo establecerá objetivos que estén más centrados en garantizar la comunicación que en una corrección del lenguaje utilizado. Asimismo evaluará otros aspectos que –aunque en principio no directamente relacionados con la lengua- son fundamentales en una interacción comunicativa:

1º.- Cómo es la situación de enseñanza-adquisición: si es muy formal, muy informal; si todos los alumnos se sienten cómodos o, de no ser así, por qué no se sienten cómodos; si la interacción comunicativa en el aula está monopolizada por dos o tres alumnos o todos se comunican...

2º.- Cómo viven los participantes esa situación: si expresan gusto, disgusto, indiferencia y por qué.

3º.- Qué relación hay entre la situación, la percepción de esa situación por parte de los alumnos y los resultados académicos.

1.6.6.- Cuál es el mejor momento para la enseñanza-adquisición de una segunda lengua

Todavía los autores no están totalmente de acuerdo sobre este tema. Lo que es bastante claro es que no se aprende del mismo modo cuando eres un niño y cuando eres un adulto. Por tanto, es evidente que no se puede enseñar del mismo modo cuando trabajas con niños que cuando trabajas con adultos (o con adolescentes). El psicolingüista Eric. H. Lenneberg (1967), que fue pionero en estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano, propuso que existía un período crítico para la adquisición del lenguaje. Este período iba desde el nacimiento hasta la pubertad, momento en el que finalizaba el proceso de lateralización hemisférica cerebral. Consideraba que la falta de plasticidad cerebral posterior a dicha lateralización es la responsable de las diferencias entre los niños y los adultos en la adquisición de una segunda lengua.

Sin intención de desarrollar este punto y profundizar en la discusión de los expertos sobre la edad ideal (que no es el objetivo de nuestra investigación), nos basamos en la experiencia personal y asumimos una realidad que está fuera de nuestra capacidad de decisión: nosotros no podemos elegir la edad del alumnado con el que trabajamos la adquisición de una segunda lengua. Así, tomamos el referente de la edad de comienzo como necesario para centrarnos en las características personales, madurativas y emocionales de los alumnos y, de este modo, diseñar estrategias metodológicas que se ajusten a sus necesidades.

1.7.- Qué es C.L.I.L. (Content and Language Integrated Learning)

En 1995, en su Libro Blanco sobre la Educación y la Formación, la Comisión Europea (1995) señalaba lo siguiente:

...el mundo está atravesando un periodo de transición y profundos cambios y en Europa, al igual que en otras partes del mundo, existen indicios de que está a punto de comenzar una nueva era más variable e impredecible que cualquiera de las anteriores... no hay duda de que esta nueva era...[hace difícil] ver la dirección futura... La diversidad cultural europea, su larga existencia y la movilidad entre distintas culturas son activos muy valiosos para adaptarse al nuevo mundo en puertas. (p.260)

En este texto se recoge una realidad que Coyle, Hood y Marsh (2010) consideran como un enorme reto. Según estos autores, hay cambios significativos al menos en tres niveles:

- A escala mundial, la globalización es un hecho fundamental. Las fronteras se diluyen desde el momento en que aparecen las nuevas tecnologías que pueden conectar cualquier punto del planeta en cuestión de décimas de segundo. Esto supone abrir posibilidades económicas a las empresas pero también supone nuevas demandas de formación para los trabajadores, que deberán estar preparados para comunicarse con compañeros de trabajo que quizás se encuentren en otro país y tengan como lengua materna otra diferente. La consecuencia es que el uso de una lengua franca se convierte en una necesidad cada vez más grande.
- Dentro de la Unión Europea esta necesidad es –si cabe– más acuciante. Se han diluido las fronteras laborales, cualquier ciudadano de la Unión puede trabajar en cualquiera de los países miembros. Pero eso será

prácticamente inviable sin el aprendizaje de la lengua que se maneja en ese país o –en su defecto- de una lengua franca que les permita a ambos comunicarse.

- En un nivel más cercano a nuestro foco de investigación, la era tecnológica supone un enorme reto para el docente. Si hasta ahora los sistemas educativos estaban orientados a “enseñar ahora para que sepan cómo utilizar después” la vertiginosa rapidez con la que cambia el mundo actualmente obliga a modificar esta orientación hacia “enseñar mientras se practica y practicar mientras se aprende”. Los alumnos pueden (y deben) aprender a acceder al conocimiento en una fracción de segundo, a través de internet. El maestro no es la única fuente de conocimiento e –incluso- en ocasiones se ve en desventaja frente al alumnado. Esta nueva realidad educativa demanda un alumnado activo en la búsqueda de información (para lo que resulta muy valioso que maneje al menos dos lenguas). Pero también un alumnado que tenga una flexibilidad cognitiva que le permita adaptarse a nuevas y desconocidas demandas de conocimiento en el futuro. Este último aspecto se puede trabajar de varias formas, pero la formación en idiomas está comprobado que favorece el desarrollo cognitivo y está directamente relacionada con la “mente que aprende” (CERI, 2007).

Según lo expuesto anteriormente, la enseñanza de lenguas toma un valor diferente y especial, no solamente para garantizar la comunicación de ideas “en el vacío” sino como forma de estimular la flexibilidad cognitiva y como medio para el intercambio de información sobre estilos de vida, especialmente en una realidad multicultural y multilingüística como es la de la Unión Europea. Pero, ¿cómo se hace esto, sin sobrecargar los horarios de los estudiantes?

Una de las estrategias metodológicas para dar respuesta a la necesidad creciente de mejorar la enseñanza-adquisición de

segundas lenguas es la metodología C.L.I.L. o A.I.C.L.E. en español. Tal y como menciona Marsh, (1993, p.12) en los últimos años, el “aprendizaje integrado del contenido y el idioma” (C.L.I.L., en siglas en inglés) ha sido adoptado en diferentes ámbitos de la enseñanza de segundas lenguas en Europa, como solución a muchas de las dudas y problemas planteados anteriormente. El desarrollo de esta forma de trabajar la adquisición de segundas lenguas está basado en los programas de inmersión que se llevaron a cabo en Canadá (Genesse, 1987, 1994; Lyster, 2007). El éxito de estos programas ha animado a diferentes autoridades educativas a continuar en la misma línea. Y ha sido así hasta tal punto que en Europa C.L.I.L. ya se utiliza como sinónimo de enseñanza bilingüe (Ruiz de Zarobe, 2009). C.L.I.L hace alusión a una forma de adquisición de segundas lenguas en la que las asignaturas, o partes de las asignaturas, se enseñan en una segunda lengua, con propósito doble: por un lado, el aprendizaje de los contenidos; por otro, la adquisición simultánea de esa lengua (Marsh, 1994). De este modo, se trabajaría poniendo el énfasis a la vez en los contenidos de la materia que se esté trabajando y en los objetivos lingüísticos de la lengua que se utilice en esa materia.

Se utiliza especialmente C.L.I.L. para trabajar dos aspectos que están bien diferenciados:

- Por un lado, se están desarrollando propuestas de C.L.I.L. para trabajar la “Educación Bilingüe” como integradora de las necesidades sociolingüísticas y culturales de alumnos con idiomas minoritarios en la comunidad en la que crecen. Por ejemplo, existen muchos países en los que la lengua oficial y escolar no se corresponde con la de la mayoría del alumnado (Mozambique, Suráfrica...) Habría que plantearse hasta qué punto el alto fracaso escolar registrado en estos países no está condicionado por el hecho de trabajarse la segunda lengua de forma inapropiada. Probablemente un planteamiento C.L.I.L. podría ayudar a estos países a mejorar su situación educativa. También en Europa el

número de inmigrantes cuya lengua no es la escolar ha aumentado muchísimo, dando lugar a nuevas necesidades en torno a la enseñanza de contenidos y de idioma.

- Por otro lado, también el trabajo de C.L.I.L. sirve para colaborar en la formación de una nueva identidad. Es el caso de la Unión Europea, que es una realidad multilingüística y multicultural. Para que haya comunicación fluida entre los miembros de la Unión Europea es fundamental que se manejen lenguas francas. Esta realidad ya se constató en 1958, cuando una regulación de la Comunidad Económica Europea determinó cuáles serían los idiomas oficiales en el territorio. Desde entonces, la necesidad de intercomunicación ha sido creciente hasta nuestros días, cuando C.L.I.L. fue recomendada por el Consejo Europeo como una práctica óptima para trabajar el plurilingüismo en Europa (EC, 2005).

El término C.L.I.L. fue acuñado en 1994 (Marsh, Maljers and Hartiala, 2001), dentro del contexto de la Unión Europea, para definir una serie de prácticas didácticas y metodologías variadas que se habían estado llevando a cabo en colegios muy diferentes de muy diferentes países, pero con un objetivo común: trabajar conjuntamente la enseñanza-adquisición de una segunda lengua y un contenido concreto.

La existencia de enseñanza de segundas lenguas, e incluso de combinación de contenido y lengua no es novedosa. Ya cuando los romanos invadieron Grecia, hay constancia de que las familias poderosas romanas educaban a sus hijos en griego para garantizarles un mejor futuro y mayores oportunidades laborales, entre otras la posibilidad de cargos de confianza en el nuevo territorio conquistado. Sin embargo, según afirman Coyle, Hood y Marsh (2010) lo que sí es novedoso es el modo en el que el aprendizaje de lenguas, especialmente el integrado con el contenido, ha sido desarrollado abriendose para otros

muchos estudiantes, no solamente para aquellos privilegiados o pertenecientes a élites socioeconómicas.

Dos son los motivos por los que se propugna la metodología C.L.I.L/A.I.C.L.E. para la enseñanza de segundas lenguas:

1º.- La motivación en el aprendizaje es intrínseca, ya que rápidamente el alumno encuentra la utilidad en el objeto del aprendizaje.

2º.- La lengua es auténtica, en situaciones reales y no forzadas.

La importancia de la metodología C.L.I.L. para la enseñanza de segundas lenguas es tan grande que se ha identificado como un área prioritaria dentro del “Plan de Acción para el Aprendizaje de Lenguas y la Diversidad Lingüística” propuesto por la Unión Europea (2003 – 2006).

El enfoque C.L.I.L. se ha visto muy influido por teorías como la de los Aprendizajes Múltiples (Gardner, 1983), la Teoría de la Integración (Ackerman, 1996), la teoría de la Autonomía del Aprendizaje (Holec, 1981; Gredler, 1997; Wertsch, 1997; Kukla, 2000) o la Teoría de la Conciencia de Aprendizaje (Hawkins, 1984). Todas estas teorías, a su vez, no hubieran sido posibles sin la influencia de las teorías de Bruner o Vigotsky y sin los trabajos previos de Piaget. Por tanto, se puede decir que la metodología C.L.I.L. está basada en principios como el andamiaje o la relación combinada entre desarrollo madurativo y estimulación externa para optimizar la adquisición de la segunda lengua. Es decir, siguiendo una línea didáctica muy afín a la de la norma educativa oficial, tanto nacional como europea.

1.8.- Conclusiones al capítulo. El proyecto bilingüe-plurilingüe en nuestro centro como objetivo de nuestro trabajo

Así pues, hay que tener en cuenta que nuestro objeto de investigación será la puesta en marcha de un proyecto de plurilingüismo, utilizando metodología C.L.I.L. y siguiendo las directrices que marca la Unión Europea a través del Marco Europeo para las Lenguas, así como las directrices educativas que marca la ley. Pero, además, es fundamental que tengamos en cuenta el contexto específico en el que dicho proyecto se debe poner en marcha, ya que el contexto en el que se produce una situación de aprendizaje es algo que afecta indiscutiblemente al proceso. Tal y como describe Richard Young, el contexto se puede considerar de muchas formas (hasta ocho tendencias diferentes, según recogen Goodwin y Duranti en un estudio realizado en 1992). Sin embargo, Young considera fundamental la relación dinámica entre el contexto y los participantes en un proceso de uso de la lengua. Esta visión aporta una nueva perspectiva a nuestra Investigación-Acción:

En la mayor parte de los estudios (...) se considera el contexto como algo dado y se describe como una categoría que existe más allá del hecho central del habla y que perdura a través de ella (...). Por otro lado (...) se sostiene que las categorías sociales pre-existentes son relevantes para la comprensión del uso lingüístico solamente en la medida en que los participantes se proyectan a sí mismos en esas categorías de la interacción. Desde ese particular punto de vista, el contexto es algo emergente y dinámico y los participantes no son portadores de categorías dentro de la interacción, sino que estas categorías se negocian por medio de la interacción (Young, R. 2000, p.29).

Es decir, el contexto en el que se desarrolla nuestro proyecto de Sección Bilingüe influirá notablemente sobre los resultados.

Pero el modo en el que los participantes en este proceso (profesorado, alumnado y familias, tanto dentro como fuera de la Sección) viven la experiencia, será determinante para reestructurar el contexto educativo.

En el tercer capítulo se describirá el contexto en el que se sitúa nuestro proyecto de Investigación-Acción. Pero, si consideramos el contexto como algo interactivo podremos llegar a la conclusión de que éste no será el mismo a partir de la puesta en marcha de nuestro proyecto de Investigación-Acción. A lo largo de los siguientes capítulos y en las conclusiones podremos mostrar ejemplos de situaciones que demuestran que –efectivamente- la influencia del proyecto ha hecho que se modifique el contexto, desde el aula hasta la comunidad educativa, pasando por las relaciones en el centro escolar, dinámicas de poder, etc.

CAPÍTULO II: LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hablando un poco del tiempo:

Para consolidar los conceptos, en cualquier lengua, hay que practicarlos mucho. En los colegios existe la rutina extendida de escribir la fecha diariamente (practicando así los días de la semana, los meses y las estaciones), así como hablar un poco de las condiciones atmosféricas. En los grupos de la Sección Bilingüe realizamos esta rutina diaria en inglés. Así pues, observamos y escribimos si el día está siendo lluvioso (rainy) o soleado (sunny) o si nieva (snowy) o cualquier otra variación posible.

El otro día, el grupo de niños de 1º de la sección, salió al patio feliz – como siempre-. Además de tener su bien merecido recreo, hacía un día estupendo. Algo fresquito pero con un sol fantástico. La pequeña L. se volvió a su profe, para informarle de esto:

*Seño seño. ¡MIRA QUE DÍA! ¡ESTÁ SANÍSIMO! (sunny + ísimo)
(Diario de la profesora-investigadora curso 2009-2010 p.25)*

2.0.- Introducción al capítulo

En este capítulo, dedicado a la metodología, pretendemos presentar los fundamentos de la investigación, el proceso seguido y las herramientas utilizadas para el desarrollo de nuestro trabajo. Con ese objetivo, haremos lo siguiente:

- En primer lugar una exposición de la posición en la se encuentra la investigadora en cuanto a la metodología de trabajo. Para ello se reflexiona sobre el papel de la escuela y del profesorado, las necesidades detectadas así como su relación con la universidad, que tradicionalmente han sido los generadores de nuevos conocimientos. Se contrastan las características de los dos marcos fundamentales de investigación – cuantitativo y cualitativo- y se presenta la investigación cualitativa como un enfoque muy valioso para aportar información contrastada y válida así como respuestas a las actuales necesidades en Educación. A continuación se presentan diferentes métodos de investigación dentro del enfoque cualitativo y se analiza y justifica la elección de la Investigación-Acción como el método más adecuado en nuestro caso.
- Una vez determinada la posición en relación con la metodología, se pasa a definir los componentes de dicha metodología: las bases metodológicas y los instrumentos utilizados para la recopilación de los datos en todo el proceso, así como la descripción de las fases de nuestra investigación-acción.
- Por último, se analiza nuestra investigación siguiendo criterios de fiabilidad y validez.

2.1. Reflexión sobre la metodología de trabajo en relación con la educación

Una metodología de trabajo se debe de ajustar a unas necesidades, pero también partir de una reflexión epistemológica sobre el paradigma que se asume para trabajar y el contexto general de trabajo. En opinión de esta investigadora, la ciencia debe partir de un planteamiento siempre crítico y no adscribirse a un paradigma u otro por motivos emocionales o sentimentales. En su lugar, debemos madurar las implicaciones de cada paradigma y considerar científicamente su uso para un objeto de estudio determinado. A continuación, se expondrá una reflexión sobre el papel de la escuela en el proceso de formación individual, el papel de la investigación en la educación y la dicotomía investigación cuantitativa-investigación cualitativa. Dicha reflexión supone el marco teórico sobre el que se apoya la elección de una metodología determinada para trabajar en nuestro caso.

2.1.1.- El papel de la escuela como elemento formación personal y social. Dificultades encontradas por el profesorado y planteamiento de las soluciones

La educación es una herramienta básica en una sociedad. A su valiosa función de ayuda en el crecimiento personal del individuo se suma su no menos valiosa función de “socialización” de los educandos, de guía para que desarrollen las estrategias que les permitan integrarse y vivir en una sociedad determinada. De ambos aspectos son muy conscientes las élites políticas quienes, en el momento en que asumen el poder, modifican o cambian la legislación educativa para adaptarla a su programa político, su particular visión de la educación o sus intereses. Las políticas educativas, por ejemplo, son motivo de debate constante en nuestro país. De igual modo, las Autonomías con lengua propia consideran la escuela como un pilar fundamental de sus estrategias políticas.

Y sin embargo –de forma paradójica- tanto el estatus de los maestros como la reflexión que surja de ellos en relación con la implantación de las leyes educativas o los enormes cambios en la actual sociedad parece que no tienen el peso que deberían tener. Allender y Allender (2008, p.20) consideran que “en algún momento de la historia, el estatus de la profesión de educador pierde peso, haciendo que se vea a los profesores como incompetentes”. Según ellos, esta visión de los profesores es un lastre injusto para cada uno de nosotros.

No hace falta un estudio en profundidad para reconocer que, en los 35 años de nuestra democracia, la sociedad española ha cambiado drásticamente. A pesar de la tremenda crisis que sufre el país, todavía la investigadora considera que muchos de los cambios han sido positivos: podemos opinar y elegir a nuestros gobernantes tanto locales como regionales y nacionales (aunque con grandes limitaciones); se han estrechado los lazos y hay continuos intercambios con otros países, especialmente desde la entrada en la Unión Europea; hemos pasado de ser un país masivamente generador de inmigración a ser un país receptor de inmigración, lo que indica un crecimiento económico; los papeles del hombre y la mujer en la familia poco a poco están dejando de ser desiguales y ahora la antigua responsabilidad de las mujeres en el cuidado de la casa y de los hijos se ha transformado en una co-responsabilidad (a veces de hecho, siempre de derecho) pudiéndonos permitir la incorporación a puestos de trabajo...

Pero, lógicamente, los cambios también han supuesto una mayor complejidad social, lo que –sin duda- se refleja en la escuela. En la época franquista, los profesores eran considerados “técnicos” cuya función era la transmisión de los contenidos organizados por el régimen, para garantizar así –entre otras cosas- la continuidad del mismo. Por otro lado, se trataba de una España con un índice de analfabetismo bastante alto, donde los maestros se consideraban figuras de autoridad, especialmente en pequeñas localidades (el alcalde, el cura y el maestro). Actualmente, el maestro (y con esto me refiero tanto

al profesor de primaria como al de secundaria) se encuentra con una escuela que cambia muy rápidamente (estamos en la era de la información rápida), con frecuentes problemas que no sabe cómo afrontar y que suponen que el día a día de su trabajo se convierte en un reto. Tal y como menciona Gonzalo López,

...la escuela cambia con la sociedad: los contextos sociales, económicos, políticos y culturales determinan, en cada período histórico, los límites de lo posible y las esperanzas de lo deseable. La escuela es un instrumento social con vida propia, precursora de muchas cosas y recreadora, con imaginación y decisión, de realidad pero ininteligible al margen de la sociedad que la acoge. (López, G. 2008, p.3).

Es el momento en el que hay que encontrar fórmulas nuevas desde la pedagogía, la didáctica y la psicología, para dar respuesta a las demandas que surgen. El maestro dirige su mirada hacia los investigadores y teóricos en estos campos, en espera de respuestas a las dudas y problemas que surgen en el aula y que –tristemente en demasiadas ocasiones- llevan a una situación de indefensión a los profesionales.

Sin embargo, de algún modo, los maestros sienten que cuando tales respuestas llegan, suelen ser desajustadas y muy poco aplicables en el aula. La generación de la teoría pedagógica de forma alejada de quienes son responsables de la práctica educativa diaria, los maestros y maestras, supone concebir a éstos en una posición subordinada, con el único papel de aplicar las reglas elaboradas por otros más expertos y competentes que ellos (académicos, políticos, técnicos). Sin embargo, tal y como ha señalado García Fernández (2013, p. 119) “para la ciencia crítica, en cambio, la teoría y la práctica son mutuamente constitutivas, se relacionan de forma dialéctica”. Por eso, desde esa posición se defiende que el proceso de investigación educativa ha de estar bajo el control de los profesionales de la educación. Así, se redefine el papel docente, que deja de ser un mero transmisor acrítico de conocimientos para transformarse en investigador en el aula (Stenhouse, 1984), en intelectual transformativo (Giroux, 1990).

Quizá la respuesta esté en buscar y plantear las soluciones desde el mismo lugar y por las mismas personas a quienes se les plantean los problemas. Es el momento en el que los profesionales de la educación, las personas que estamos “a pie de obra” asumamos también parte de la responsabilidad en la búsqueda sistemática de nuevas vías para mejorar la vida presente y futura de nuestro alumnado en particular y de toda la comunidad educativa, en general.

2.1.2.- La investigación en las ciencias de la educación. Su “status” y su relación con el trabajo en el aula

Durante muchos años, las Ciencias Sociales (Psicología, Sociología, Pedagogía...) han estado “batiéndose el cobre” para demostrar y demostrarse que también son ciencias, tanto como la Física o la Química. Quizá por este motivo, en su proceso de investigación y mejora en el ámbito de cada disciplina, han puesto un enorme énfasis en la “pulcritud metodológica”: definir las hipótesis, extraer variables de trabajo, evitar influencias que contaminen el “grupo de control” o el “grupo experimental”, falsar/no falsar hipótesis...de forma que no pudiera cuestionarse la validez y fiabilidad del experimento. En educación, este esfuerzo ha podido ser el desencadenante de una cierta separación entre la investigación pedagógica y el trabajo diario en el aula. Elliot recoge esta situación, estableciendo una diferencia clara entre la investigación educativa y la investigación sobre la educación:

Tabla N°: II.- Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre la educación.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN
1. Conceptualiza la acción desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.	1. Conceptualiza la acción desde un punto de vista científico, “más allá” de la acción.
2. Emplea conceptos sensibilizadores que captan la particularidad de las situaciones.	2. Utiliza conceptos definidores, concretados operacionalmente, dispuestos para realizar generalizaciones.

3. Utiliza datos cualitativos.	3. Utiliza datos cuantitativos.
4. Trata de desarrollar una teoría sustantiva de la acción en el aula.	4. Tiende a desarrollar una teoría formal.
5. Su método básico es el estudio de casos.	5. Emplea el método experimental.
6. Generaliza de manera naturalista; la investigación la validan profesores y alumnos.	6. Generaliza de manera formalista; la investigación es validada por “procedimientos científicos”.
7. Los conceptos se desarrollan y se revisan mientras se estudia el caso.	7. Los conceptos se definen a priori.
8. Implica necesariamente a los profesores y alumnos como participantes activos en el proceso de investigación.	8. Los profesores y alumnos son considerados como objetos de investigación.
9. Se usa la observación participante.	9. Observación desde fuera con categorías prefijadas.

Fuente: Elliot, J. 1990

Desde el punto de vista epistemológico, la diferencia fundamental está en que la Investigación Educativa pretende “discernir las particularidades de una situación desde el punto de vista de un agente y –en dicho proceso- discriminar sus características relevantes para trabajar el cambio”. Se trata del tipo de conocimiento práctico que Aristóteles denominaba *phoresis*. El filósofo diferenciaba este conocimiento del razonamiento teórico, cuyo objetivo sería “el descubrimiento de verdades universalmente válidas, esenciales e inmutables (*episteme*)” (Elliott, 2009, p.23).

Apoyando la tesis que exponen Pérez Gómez y otros (2009), en España se ha asumido de forma demasiado general una visión positivista de la investigación en ciencias sociales. Como consecuencia de ello, durante muchos años se han recogido cientos de datos que se han organizado en teorías con mayor o menor grado de abstracción y relevancia, pero que reflejaban una distancia, que se asumía como natural y necesaria, entre el mundo de los “académicos” (investigadores y/o profesores en la universidad) y de los “técnicos” (en nuestro caso, los maestros y los profesores de instituto). Las investigaciones se han diseñado desde los foros científicos, buscando falsar o contrastar investigaciones previas e intentando dar solución a los problemas que se planteaban en los centros educativos, pero desde una distancia metodológica y nomotética.

Por otro lado, los maestros y maestras hemos dado frecuentemente la espalda a la posibilidad de buscar ayuda en la universidad y hemos afrontado nuestros problemas ante los dramáticos cambios surgidos en la sociedad y –consecuentemente- en la educación española, dando “palos de ciego” y elaborando mini-teorías personales que –en la mejor de las circunstancias- pueden servir en una situación concreta y por un tiempo limitado.

Carr y Kemmis (1988) afirman que, si es la investigación de problemas educacionales lo que proporciona a la Investigación Educativa la poca o mucha unidad y coherencia que tenga,

(..) la piedra de toque de la investigación educativa no será su refinamiento teórico ni su capacidad para satisfacer criterios derivados de las ciencias sociales, sino, por encima de todo, su capacidad para resolver problemas educacionales y mejorar la práctica de la educación. (p.122).

No se puede negar que se sigue avanzando en la investigación en Ciencias Sociales. Pero, probablemente, uno de los mayores retos que se tiene a la hora de investigar en la escuela no sea el QUÉ debemos hacer sino el CÓMO lo hacemos. Y, a esta pregunta es más complejo dar respuesta desde el exterior. Los motivos son varios, pero se pueden citar dos como fundamentales:

- En primer lugar es difícil dar respuesta desde el exterior porque es frecuente que exista una distancia emocional grande entre el investigador externo –que trae “las soluciones”- y el técnico –que debe asumir y poner en práctica dichas soluciones-. El maestro puede sentirse cuestionado y juzgado desde fuera y esto puede provocar un fuerte rechazo hacia cualquier iniciativa de cambio que perciban como externa y/o amenazadora, independientemente de que lo sea o no. Las emociones y la autoimagen en las organizaciones son factores que

tienen un gran peso en la trayectoria de la relación profesional.

- Pero, además, es difícil dar respuesta desde el exterior porque el cómo aplicar los métodos que solucionen nuestros problemas depende muchísimo de cada contexto escolar, de cada comunidad educativa. Cómo son los profesores y cómo es su relación, qué tipo de alumnado tienen y cómo éste evoluciona cada semana o cada día; cómo es la relación con las familias, en general; qué necesidades específicas les surgen a cada momento... El acto educativo es eminentemente un acto contextual y como tal debe ser abordado. No solamente las características generales de un centro influyen en la dialéctica de una clase. También lo hacen el estado de ánimo concreto del profesor ese día, lo “activos” o no que encuentre a los alumnos, si pueden salir al patio o no, si es primera hora o última hora de la mañana...

Por tanto, sería lógico dotar de herramientas metodológicas y guiar al profesional de la educación, para que sea él o ella quien se convierta en investigador de su propia labor educativa. Y, yendo más allá, la situación ideal sería aquella en la que los mediadores ayudan a los maestros a coordinar sus esfuerzos para investigar en conjunto su propia labor educativa y poner soluciones de forma cooperativa y consensuada, evaluando “in situ” la eficacia de las mismas y reajustándolas tantas veces como sea necesario. Y, avanzando por ese camino, nos encontraríamos con la Investigación-Acción.

Desde el punto de vista de la sociología y la psicología social, un colegio es una organización muy compleja. Se trata de un grupo de líderes (el profesorado tiene que aprender –de forma más o menos consciente- a desarrollar un liderazgo) que deben coordinar sus esfuerzos entre sí y con los padres y madres, con un fin que es común y compartido: ayudar al alumnado a prepararse para la dura tarea de afrontar un futuro profesional y una vida social “sana”. Este grupo de líderes debe estar guiado por un Equipo Directivo, que parte del propio grupo y que

puede volver a él en cualquier momento. Esto complica las dinámicas de interacción.

Por supuesto, para llevar a cabo la tarea de educar al alumnado también hay que tener en cuenta que dicho alumnado no está formado por “pizarras en blanco” como consideraba el planteamiento conductista. Cada uno de los niños y niñas trae consigo un carácter innato, una formación concreta previa y un contexto familiar y social que condicionan (y en muchos casos, determinan) el resultado de la interacción. En esta circunstancia, la coordinación y el consenso se perfilan como buenas medidas para conseguir la mejora de la calidad de la docencia. Coordinación de intenciones y herramientas de trabajo entre profesorado, familias y alumnado. Este enfoque, que se resume fácilmente en una línea, es sin embargo un objetivo realmente difícil de alcanzar. Pero en eso consiste nuestro trabajo.

2.1.3.- Las respuestas que se dan a los problemas del aula. Paradigmas cuantitativo y cualitativo

En la definición dada por Hernández Pina sobre Investigación Educativa, esta sería

...el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales. (1995 en Buendía, Colás y Hernández, 1997, p.56)

Esta definición, tal y como afirman Buendía y cols. (1997) trascendería y recogería ambos paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo. Sin embargo, en el mundo de la investigación educativa, tanto en general como en ASL (Adquisición de Segundas lenguas) los teóricos e investigadores se han posicionado de forma tradicionalmente inflexible hacia dos tipos de métodos de investigación: algunos han optado por los métodos cuantitativos, con información contrastable y medible en términos estadísticos, permitiéndoles así generalizar los

datos resultantes de sus estudios. Otros –los investigadores e investigadoras cualitativos- han optado por una forma de trabajo basada en el estudio etnográfico, donde se describe y analiza en profundidad una situación concreta a lo largo de un tiempo determinado, añadiendo dificultad a la generalización de hipótesis, pero con una mayor validez, ya que buscan reflejar la realidad cotidiana de dicha situación, con todas sus particularidades.

Según Reichardt y Cook (1979, p.10), se puede definir cada uno de los paradigmas en función de los siguientes aspectos:

Tabla N° III: Aspectos para definir el paradigma cualitativo y cuantitativo.

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Partidarios del uso de métodos cualitativos.	Partidarios del uso de métodos cuantitativos.
Recursos fenomenológicos y <i>verstehen</i> : se interesa por “comprender” el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del actuante.	Positivismo lógico: busca los <i>hechos o causas</i> sociales sin apenas tener en cuenta los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y no controlada.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Cercano a los datos; perspectiva desde dentro.	Al margen de los datos; perspectiva del de fuera.
Fundado, orientado al descubrimiento, explorativo, expansionista, descriptivo e inductivo.	Infundado, orientado a la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
Orientado hacia el proceso.	Orientado hacia los resultados.
Válido; datos “reales”, “copiosos” y “penetrantes”.	Fiable; datos “sólidos” y “reproducibles”.
No generalizable; estudios de casos aislados.	Generalizable; estudios de varios casos.
Globalizador.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Fuente: Reichardt y Cook, 1979.

Tal y como afirma Rist (1977):

En los últimos tiempos, el problema no radica en las estrategias de investigación en sí, sino en que la adhesión a uno de los paradigmas por oposición a los demás predispone a ver el mundo y las cosas que en él suceden de formas sustancialmente distintas. (p. 43)

Erdás (1987, p. 162) clasifica los trabajos de investigación sobre educación realizados hasta ese momento, ubicándolos en tres categorías:

- 1.- La investigación científica, que tiene un carácter descriptivo de la Educación y de la actuación del profesorado.
- 2.- La investigación analítica, que se propone ayudar al profesorado a entender mejor su papel, sus objetivos y los valores del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3.- La investigación participativa, en la que el profesorado tiene un papel fundamental y activo dentro del proceso de investigación y del análisis e interpretación de los resultados.

La investigadora cree muy saludable el mantener un espíritu crítico y abierto al análisis de nuevas perspectivas teóricas y/o metodológicas. En este sentido, la asunción de una línea de investigación determinada no debería suponer una adscripción sin reservas a uno u otro estilo de investigación, sin tener en cuenta las aportaciones que investigadores que siguen otra línea pudieran hacer. Sin embargo, es fundamental partir de un paradigma que permita realizar un trabajo coherente. Al fin y al cabo, “un paradigma representa una matriz disciplinaria que abarca generalizaciones, supuestos, valores, ciencias y ejemplos corrientemente compartidos, de lo que constituye el interés de la disciplina” (Molina, 1993, p. 118).

A partir de la situación descrita anteriormente en el capítulo (distancia entre las investigaciones de la universidad y el trabajo del aula; sensación de poca utilidad de los resultados por parte de los docentes; separación jerárquica –de estatus– entre investigadores y maestros...), resulta lógico pensar que la posición actual tanto metodológica como ideológica de la investigadora es más afín al paradigma cualitativo, paradigma naturalista o perspectiva interpretativa. Y, más aún, considera la

investigadora que la tercera categoría expuesta por Erdás (la investigación participativa) será la más fructífera porque permite romper las barreras que separan la investigación y la puesta en práctica de dicha investigación.

Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) sostienen que la perspectiva i-nterpretativa

...se orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales...Aborda el mundo personal de los sujetos, no observable directamente ni susceptible de experimentación (p. 193).

Esta perspectiva interpretativa permite a maestros/as un posicionamiento más allá de meros sujetos pacientes en espera de las teorías elaboradas por los investigadores, pudiendo formar parte activa en la construcción de nuestro propio modelo de educación. Además, tal y como Guba explica “*el paradigma naturalista no percibe la realidad como única, fragmentable y manipulable, sino que la concibe como múltiple e interrelacionada.*” (Guba, 1981 citado en Jimeno Sacristán y Pérez Gómez 1989, pp.148-165). De este modo, el paradigma naturalista se ajustaría mucho más a la multiplicidad y complejidad de la realidad escolar, que no se puede reducir a un simple número de variables interrelacionadas.

2.2.- Marco teórico y conceptual que sustenta la metodología de nuestra investigación

2.2.1.- El paradigma cualitativo

Por metodología cualitativa nos referimos a aquella metodología que se centra en las particularidades. Tal y como explican Taylor y Bogdan (1994, p. 98), no se trata de demostrar o medir con cuanta frecuencia y en qué grado aparece una característica a estudiar, sino de estudiar tantas situaciones como sea posible, y estudiarlas en profundidad. Según estos autores, las características fundamentales de la investigación cualitativa serían las siguientes:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- Tiene una perspectiva holística, esto es, que considera el fenómeno como un todo.
- Se trata de estudios en pequeña escala que solo se representan a sí mismos.
- Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.
- No suele probar teorías o hipótesis. Es, principalmente, un método de generar teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento. El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
- La base está en la intuición. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- En general no permite un análisis estadístico.
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.

- Los investigadores cualitativos participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian, es el instrumento de medida.
- Analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de estos últimos. Debe eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

El punto de partida teórico de la metodología cualitativa es el de que los fenómenos o sujetos a estudio deben ser tratados de forma particular y los datos no pueden ser directamente generalizables. Markee, desde el punto de vista de la epistemología, sitúa la metodología cualitativa en una posición muy cercana a la hermenéutica:

La hermenéutica (esto es, el arte de la interpretación) asume la existencia de múltiples realidades y que los acontecimientos humanos pueden ser interpretados solo de acuerdo con sus efectos. En términos de metodología de la investigación...la metodología cualitativa, naturalista, se asocia a la tradición hermenéutica. (Markee, N.P. 1994, p. 90)

Dentro del paradigma de investigación cualitativa se considera fundamental el recoger los siguientes métodos de investigación, por considerarse posibles alternativas metodológicas para realizar nuestra investigación:

- La Investigación Biográfico-Narrativa
- El Estudio de Casos
- La Investigación-Acción

A continuación, se expondrá brevemente en qué consiste cada una de las metodologías y se explicará el motivo por el que se opta por una de ellas.

2.2.1.1. La Investigación Biográfica-Narrativa

Con este nombre se denomina la investigación centrada en un espacio variable de tiempo de la vida de una persona, que narra sus experiencias sobre un objeto de investigación a través de un

diario. De esta forma se analiza la perspectiva subjetiva del narrador sobre dicha experiencia a la vez que se permite situar ésta en un contexto temporal y espacial haciendo explícitos los valores, el auto concepto, los prejuicios, sesgos, estilos cognitivos y otros muchos aspectos personales y sociales que condicionan y se ven condicionados por el proceso de interacción con el objeto de estudio. Según Pujadas Muñoz,

Su interés reside en que permite a los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre: 1. El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y 2. La plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte. (Pujadas Muñoz, 2002, p. 57, citado en Barba, 2010, p. 152)

La investigación biográfica resultaría interesante en nuestro caso, ya que permitiría extraer información sobre los procesos educativos y sociales que se llevan a cabo en el colegio a lo largo de los cuatro años de implantación de la Sección Bilingüe, así como la valoración que el profesorado hace de las mismas y los motivos sociales y personales que pueden explicar esa valoración. El trabajo en un centro escolar implica un complejo proceso contextualizado, en el que interactúan algunos aspectos objetivos (como horarios, contenidos de aprendizaje, número de alumnos...) con muchísimos aspectos subjetivos (la percepción que se tiene de esos horarios; la autoimagen del profesorado y del alumnado; las relaciones entre profesores; las relaciones entre profesores y alumnos...). El poder reflejar y analizar la experiencia del profesorado, así como los valores y principios que guían la percepción de dicha interacción aportaría muchos datos interesantes a nuestro trabajo. Sin embargo, se descarta el uso de esta metodología por tres motivos fundamentales:

1º.- En primer lugar, la urgente necesidad de una respuesta estratégica para abordar la puesta en marcha de la Sección Bilingüe no podría ser satisfecha utilizando este método.

2º.- En segundo lugar, se requeriría de un compromiso firme de constancia de trabajo, en la realización de un diario pormenorizado por parte de todos los participantes en el grupo. La investigadora no puede pedir ese compromiso.

3º.- Si bien un análisis detallado y longitudinal de los diarios de los profesores permitiría hacer explícitos aspectos que están condicionando la relación laboral del grupo de trabajo, el énfasis interesa que esté en las interacciones como herramienta para producir cambios.

Así pues, hay otros métodos dentro de la investigación cualitativa que pueden ser más útiles en nuestro caso. A pesar de esto, sí se utilizará alguna de las técnicas de análisis de datos típicas de los estudios biográficos. En concreto, a lo largo de los cursos en los que se lleva a cabo la investigación, los participantes en el grupo de trabajo se han ido uniendo en la creación de diarios de aula, que pudieran ser analizados posteriormente, con una cierta perspectiva. En ese análisis posterior nos ha resultado de gran utilidad consultar propuestas de investigación en la línea de los estudios biográficos. Los resultados se expondrán en los capítulos correspondientes a los ciclos de Investigación-Acción de esta tesis.

2.2.1.2. El estudio de casos

El estudio de casos es el análisis sistemático, procesual y en detalle de un caso, teniendo en cuenta que éste puede ser una persona, un aula, una ciudad, una situación determinada, un colegio...

Los estudios de casos derivan directamente de los estudios de campo, tradicionalmente una de las herramientas fundamentales

utilizadas en la Antropología. Los antropólogos, establecen tres etapas diferentes para sus investigaciones:

- Una primera etapa de investigación de gabinete, donde se recopilaban datos previos sobre el grupo étnico que se desea estudiar.
- Una inmersión cultural conocida como “trabajo de campo”. En ella, el/la antropólogo/a convive con el grupo a estudiar, registrando todos los datos que observaba, pero incluyendo también los diarios de su permanencia, donde se relatan los estados de ánimo y las fases por las que el investigador va pasando.
- Una tercera y última etapa en la que se analizan (desde la distancia física y temporal) los datos recopilados en su estudio de campo y se establecen unas conclusiones sobre los patrones culturales del grupo que ha estudiado.

Este método de trabajo, que se limitó durante muchos años al campo de la Antropología, era visto por los investigadores en Psicología, Sociología y Pedagogía como “poco científico”. Por ejemplo, en el manual sobre diseños de investigación experimentales y cuasi-experimentales de Campbell y Stanley (1963) se señalaban los estudios de caso único como no rigurosos ni científicos.

Sin embargo, estos estudios comenzaron a utilizarse en la investigación educativa a principios de los setenta, cuando un reducido grupo de evaluadores se replantearon la metodología y los modelos de evaluación utilizados hasta el momento (Simons, 1987). Hay que destacar el papel fundamental de los investigadores de la universidad de Illinois, Tom Hastings, Lee Cronbach y Robert E. Stake que fueron pioneros aplicando estas herramientas a la investigación educativa. Estos investigadores dieron un giro de 180 ° a la metodología utilizada en el CIRCE (Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation) desde su creación en 1963 (muy centrado en mediciones y datos “precisos”) hasta la actualidad

(donde los datos se utilizan como complemento al estudio de casos).

Dentro del estudio de casos, la investigadora considera fundamental no solamente la descripción en profundidad del caso “visto desde fuera”, sino también la vivencia que los protagonistas del caso tienen sobre él. Y aún más, el registro del investigador o la investigadora como parte que interactúa, en mayor o menor medida y profundidad, en el caso. A juicio de la investigadora, este último aspecto marca un enorme paso hacia adelante ya que incluye al investigador y sus interacciones durante el proceso como objeto de estudio. Esta dinámica de influencia mutua (investigador y objeto de estudio), lejos de dificultar, enriquece la investigación.

Un estudio de casos podría ayudar mucho a la consecución de nuestro objetivo (la adecuada puesta en marcha de un proyecto de Sección Bilingüe en Primaria). Sin embargo, consideramos que –dadas nuestras circunstancias-, el análisis procesual del caso de estudio era limitado porque no permitía la revisión y corrección de los aspectos a cambiar en un proceso que nos acercase a la consecución de nuestros objetivos de trabajo como grupo.

2.2.1.3.- La Investigación-Acción

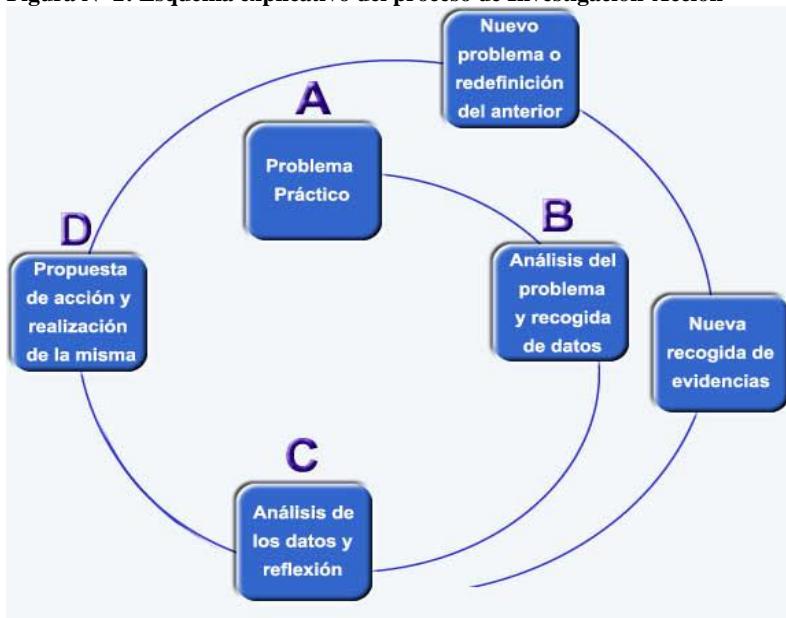
La Investigación-Acción comenzó a principios-mediados de los años 20, asociada a las ciencias sociales. En concreto, son determinantes los trabajos de Kurt Lewin sobre la búsqueda de la justicia social. Lewin (1942) define la investigación-acción como *el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma*. Él definió la metodología de trabajo “en espiral”, que es la característica fundamental del proceso de Investigación-Acción, comenzando por la definición del problema, el diseño de un plan de acción, la puesta en marcha de este plan de acción, la observación y reflexión de esa puesta en acción y la toma de decisiones subsiguientes.

A partir de este momento, la Investigación-Acción se ha ido desarrollando, tomando diferentes variantes y aplicada a diferentes campos, pero siempre manteniendo un principio básico: el hecho de que es un proceso en el que los actores son los investigadores de su propia acción.

Según Carr (2004, pp. 55-73), la Investigación-Acción es “*una forma de filosofía práctica que unifica el proceso de desarrollo de una teoría y su práctica*”. Se trataría de una forma de investigar en la que los propios actores son parte activa de dicho proceso. Esto lleva a relacionar inevitablemente los conocimientos y planteamientos teóricos en Didáctica, Pedagogía, Sociología o Psicología con los conocimientos y los problemas prácticos. De este modo, se rompe la tradicional diferenciación establecida por las Ciencias Sociales, entre *Métodos Nomotéticos*, que giran alrededor de conocimientos universales; y, *Métodos Ideográficos*, centrados en el conocimiento de los particulares. (Elliot, J., citado en Somekh y Noffke, 2009, p. 29. Traducción propia)

El proceso de investigación-acción queda perfectamente claro con el esquema en espiral que propone Elliot:

Figura N° 2: Esquema explicativo del proceso de Investigación-Acción



Fuente: Elliot, 1993

Tal y como se observa, el proceso de Investigación-Acción surge con la existencia de un problema práctico y un grupo de trabajo que se dispone a abordarlo. En una primera fase, se realiza un análisis del problema y una recogida de datos para definirlo. Dichos datos se deben analizar, permitiéndole al grupo una reflexión sobre lo que está pasando. Fruto de esa reflexión en grupo surgiría un plan de acción, con las propuestas de solución para dicho problema. Una vez puestas en práctica las propuestas, se vuelve a analizar la situación, detallando los nuevos problemas surgidos (o no) y con una nueva recogida de datos, para volver a plantear otro nuevo plan de acción. De este modo, la Investigación-Acción no tiene un final predeterminado sino que se convierte en un proceso en espiral y tiene el final que los propios actores determinen.

El proceso de Investigación-Acción educativa les permite a los docentes abordar situaciones nuevas, para las que no se han preparado y para las que –incluso- no hay respuesta en los ámbitos académicos. De este modo, los profesionales de la

educación pueden disponer de una herramienta que les acompañe en su trabajo y les aporte una valiosa información, totalmente contextualizada, que les permita obtener nuevas teorías sobre aspectos concretos.

Eso en ningún caso significa que los profesores deban “dejar de lado” las aportaciones teóricas de la pedagogía, la didáctica o la psicología. Tal y como afirma Elliot (2004, p.3), los profesores que desarrollan sus teorías basándose exclusivamente en su propia experiencia e ignorando las aportaciones teóricas o prácticas anteriores, corren el riesgo de “reinventar la pólvora”.

Blández (1996) expone como ventajas de la Investigación-acción las siguientes:

- Aumenta la autoestima profesional, porque implica la participación activa por parte de los docentes, teniendo en cuenta aspectos como su experiencia y su opinión, ya que estas aportaciones construyen y desarrollan las investigaciones.
- Rompe con la soledad del docente, ya que se comparten las experiencias prácticas y se vivencian de forma global en el grupo, al tener la posibilidad de compartir con otros profesionales las dificultades y las incertidumbres que se dan dentro del aula y resolverlas colectivamente. Los fracasos se viven de forma positiva como punto de partida para resolverlos.
- Refuerza la motivación profesional, haciendo frente a la apatía, la depresión y desmotivación. La I-A (Investigación-Acción) refuerza el interés por mejorar la práctica docente.
- Permite a los docentes que investiguen, ya que la experiencia docente queda siempre dentro del aula.

- Destaca la formación de un profesorado reflexivo, ya que los cuatro pilares fundamentales en que se asienta la I-A (planificación, actuación, observación y reflexión), son acciones difíciles de llevar a cabo y conllevan una gran responsabilidad, lo cual supone un reto al profesorado.

2.3.- Justificación para la utilización de esta metodología en nuestra investigación

Leung (2005, pp. 238-252), refiriéndose a la investigación de los proyectos bilingües pone de manifiesto el peligro de centrarse solamente en los datos cuantitativos. Según el autor, la información que aportan los datos estadísticos no puede nunca servir de referente de desarrollo de estrategias metodológicas o recoger toda la complejidad de variables que inciden más o menos directamente en los resultados.

En este apartado, se expondrá en primer lugar el motivo por el que se opta por la metodología cualitativa, para justificar a continuación la elección de una técnica concreta (Investigación-Acción) dentro de los métodos cualitativos. Desde nuestro punto de vista, el conocimiento del mundo social difiere del conocimiento del mundo físico, pues en él, como sostienen Guba y Lincoln (2012), cobran importancia los mecanismos del formulación de significados del mundo social, mental y lingüístico en que habitan las personas. Por ello el conocimiento no puede estar separado de quien conoce, ya que surge desde las concepciones mentales o lingüísticas generadas sobre y desde ese mundo.

Guba (1981, p. 149) expone diferencias claras entre los dos paradigmas de investigación fundamentales: el paradigma racionalista y el paradigma naturalista o etnográfico. La primera diferencia reside en la consideración de la realidad de ambos. Para el paradigma racionalista existiría solamente una realidad que puede ser fragmentada en pequeñas partes observables y manipulables (variables). Para el paradigma naturalista (dentro del cual se sitúa la Investigación-Acción) el

investigador parte de la base de que hay múltiples realidades, interrelacionadas entre sí. De este modo, cuando escoge un objeto de investigación, no consideraría que está observando, analizando y manipulando una parte de una única realidad, sino detallando y describiendo (y también manipulando) una realidad que es diferente y única. Sin embargo, debido a esa interrelación entre las diferentes realidades, el resultado de la investigación de este objeto, puede ayudar a la comprensión de objetos de investigación relacionados.

Desde nuestro Grupo de Trabajo consideramos las relaciones profesor-clase como algo contextual y –por tanto– único. La interacción en el aula o en el centro educativo es generalmente similar, pero nunca igual. En ese sentido, las consideraciones teóricas sobre el objeto de estudio coinciden plenamente con las del paradigma naturalista. Desde nuestro punto de vista, el conocimiento del mundo social difiere del conocimiento del mundo físico, pues en él, como sostienen Guba y Lincoln (2012), cobran importancia los mecanismos de formulación de significados del mundo social, mental y lingüístico en que habitan las personas. Por ello el conocimiento no puede estar separado de quien conoce, ya que surge desde las concepciones mentales o lingüísticas generadas sobre y desde ese mundo.

También Guba (1981, p.149) considera que ambos paradigmas difieren en la relación que el investigador tiene con el objeto de estudio. Mientras que para el investigador racionalista es deseable que exista una independencia entre él y el objeto de estudio, la investigación naturalista considera que existe una interrelación entre las personas investigadas y el propio investigador. En nuestro caso, resultaría imposible plantear una independencia entre la investigadora y el objeto de la investigación puesto que éste no es nada más y nada menos que nuestro propio trabajo. Por tanto, la opción de un planteamiento cualitativo, naturalista, es absolutamente incuestionable.

Dentro de la investigación cualitativa, existen diferentes métodos. Algunos han sido previamente mencionados, en el

apartado 2.2.1. La completa adecuación de la Investigación-Acción a las necesidades de nuestro grupo de trabajo es el motivo por el que se optó por este método. Así:

1.- La Investigación-Acción es un trabajo de equipo. Tal y como afirma Carl Glickman “*la Investigación-Acción es un estudio dirigido por colegas en una escuela, estableciendo los resultados de sus actividades para mejorar la enseñanza*” (Guba, 1990, p.37). Tomando este aspecto fundamental, el primer elemento que requiere esta investigación es la presencia de un grupo, que trabaja en lo mismo y se organiza para la consecución de un objetivo común: la mejora de su propia actividad. En nuestro caso esta circunstancia se cumple totalmente. En el centro que es objeto de estudio hay un grupo comprometido y coordinado. Además, se trata de profesionales con entusiasmo y con una clara vocación docente que han establecido el firme compromiso de conseguir mejorar su trabajo, dedicándole a esta tarea las horas que sean necesarias.

2.- La Investigación-Acción necesita la existencia de un problema, vivido como tal por el grupo: en el caso de nuestra investigación, el problema precedió al grupo. En el curso 2008-2009, el grupo de profesores y profesoras de inglés se negaron a asumir las plazas de Sección Bilingüe. Dichas plazas, por tanto, tuvieron que ser asumidas por las nuevas incorporaciones al colegio. Solamente dos profesoras que llevaban ya un curso en el centro tuvieron plaza de Sección Bilingüe y, en ambos casos, manifestaban su total desilusión, disgusto e incluso angustia ante el reto. Es decir, el profesorado consideraba la Sección como un problema al que no sabían dar solución. Los comentarios en la primera reunión de Sección Bilingüe y que se exponen en el siguiente capítulo, fueron muy clarificadores: tanto la tutora de 2º como la de 3º estaban de acuerdo en su descontento con la situación que tenían y manifestaban un desconocimiento absoluto de los medios para abordar el reto, con la consiguiente sensación de frustración y ansiedad.

Resultaba evidente que se imponía al menos la primera de las etapas determinadas por Kurt Lewin para realizar una *investigación en la acción*: se necesitaba clarificar ideas y diagnosticar el problema para poder trabajar sobre él.

3.- El proyecto de investigación-acción que se desarrolla en el centro objeto de estudio no pretende desarrollar, probar o falsar teorías pedagógicas. En este sentido, asumimos la definición que de investigación-acción hacen Carr y Kemmis:

La investigación en acción no trata de conseguir fórmulas pedagógicas sino de llegar a fórmulas de acción que ayuden a la superación de problemas, tomando decisiones que afecten al propio ejercicio profesional. Es lo que suele llamarse investigación activa y vinculada a la mejora de la calidad de la educación. (Carr, W & Kemmis, S. 1988, citado en Boggino y Rosekrans, 2007)

4.- Nuestro trabajo de investigación en la acción, sin embargo, no surge como en muchas otras ocasiones, de la madurez reflexiva de un grupo de personas con conocimientos y experiencia investigadora. Ni siquiera surge de dicha madurez en una persona que, a posteriori, hubiera motivado y encauzado los pasos de un equipo dinámico. Nuestra experiencia de investigación en la acción surge de la ansiedad ante la existencia de un problema que los miembros del claustro vivían con pánico y que estaba dificultándoles e incluso imposibilitándoles el ejercicio adecuado de su docencia. Surge del desconocimiento metodológico y la sensación de que algo “nos viene grande” y “no sabemos cómo comenzar”. Por tanto, la primera fase de dicha investigación viene determinada por la precipitación y la escasa planificación, fruto de la urgencia por comenzar a dar unas pautas.

2.4. Herramientas metodológicas utilizadas en el proceso de investigación

Para seleccionar las técnicas más adecuadas a los fines del trabajo, hay que plantearse las siguientes cuestiones claves, expuestas en la tabla siguiente (Ander Egg, 1990):

Tabla N° IV: Criterios para seleccionar técnicas de trabajo.

Localización de la información ¿Quién tiene la información que necesitamos?	Decisión acerca del procedimiento de recopilación de datos ¿Qué técnicas utilizar?
¿Está en documentos: planes, programas, informes registros, memorias, archivos...?	Recurso a la documentación.
¿La tienen determinadas personas?	Entrevistas.
-Algunas en particular.....	Informantes claves.
-Comunidad educativa.....	Encuestas, sondeos.
-Se puede detectar en el medio ambiente físico-social.....	Diario de campo.
-En la vida cotidiana de la gente.....	Contacto global.
	Observación

Fuente: Ander Egg, 1990

En función de las cuestiones previamente mencionadas, en nuestra investigación se han utilizado las siguientes herramientas para recoger información:

Tabla n° V: Técnicas de recogida de información utilizadas

1.- Diarios:
1.1.- Diario del profesor-investigador
1.2.- Diario del profesor/diario de aula*
1.3- Diario dirigido del alumno (5º curso)*
2.- Entrevistas
2.1.-Al profesorado:
2.1.1- Profesorado especialista en Inglés en la Sección Bilingüe
2.1.2.- Profesorado especialista en Inglés no en la Sección Bilingüe
2.1.3.- Profesorado no especialista en Inglés que está en el colegio
2.2.-A familias:
2.2.1- Al comienzo de la investigación
2.2.2.- A lo largo de la investigación
2.2.3.- Al final de la investigación
2.3.- Al Equipo Directivo y la Inspección:

2.3.1.- Al principio de la investigación 2.3.2.- Al final de la investigación
3.- Cuestionarios: 3.1.- A familias: 3.1.1- Padres y madres que están en la Sección Bilingüe 3.1.2.- Padres y madres que acaban de incorporarse a la Sección Bilingüe
3.2.- Al profesorado: 3.2.1.- Profesores y profesoras que están dentro de la Sección Bilingüe: a) Al principio de la investigación b) Al terminar cada Plan de Acción 3.2.2.- Profesores y profesoras que no están dentro del proyecto de Sección Bilingüe: a) Al principio de la investigación b) Al terminar cada Plan de Acción c) Al final de la investigación
4.- Inventario de material en inglés*
5.- Análisis de los documentos oficiales: Proyecto de Solicitud de Sección Bilingüe, Libros de texto para Sección Bilingüe, PGA y memoria del curso anterior.
6.- Registro de anécdotas (con alumnos, con profesores, con padres...)
7.- Fotografías, vídeos, observación de las aulas, etc.
8.- Estudio de sesiones (observación en el aula o grabación de clase)* 8.1.- Observación participante 8.2.- Análisis en grupo, a posteriori.
9.- Acta de las reuniones mantenidas semanalmente (el primer curso) o quincenalmente (el segundo y tercer cursos).
10.- Datos externos en pruebas objetivas a los alumnos participantes y no participantes en la Sección Bilingüe: resultados en test estándar de 4º, formación de los progenitores y resultados obtenidos en el Test Badyg (pasado en 3º de Educación Infantil).*

Fuente: elaboración propia

*Las técnicas señaladas con un asterisco se utilizaron a partir del curso 2009-2010, como resultado de la reflexión de la profesora-investigadora a partir de las conclusiones del Primer Ciclo de Investigación-Acción.

A continuación, vamos a exponer en mayor detalle las características específicas de las técnicas utilizadas durante nuestro proceso de investigación.

2.4.1.- El diario

La técnica del diario es una de las más utilizadas y de las más fructíferas en la investigación cualitativa. Diversas investigaciones ponen de manifiesto que el uso de los diarios genera un incremento de la capacidad de reflexión del profesorado sobre su propia práctica y supone una estrategia de formación, ya que ofrece la posibilidad de valorar e investigar sobre los cambios más ventajosos que pueden realizarse en la propia práctica (Lucio, 2008) o la reconstrucción organizada de los aprendizajes realizados (Grilles, Llorens, Madalena, Martínez, & Souto, 1993).

Tal y como recogen Vazquez-Bernal y Jiménez- Perez (2013), su uso se ha documentado en proyectos de I-A, de tal manera que se ha constatado que inciden en cuestiones que afectan a la forma en que los participantes contemplan y reflexionan sobre sus progresos, dificultades encontradas e interpretación de resultados de su práctica docente (Hewson, Tabachnick, Zeichner, & Lemberger, 1999; Lemberger, Hewson, & Park, 1999).

Quizás un resumen de las características del diario en el proceso de Investigación-Acción sea el siguiente:

Con miras a la Investigación-Acción, el diario es un documento personal, una técnica narrativa y un registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor. (McKernan, 2001, p. 105)

Según Holly (1989, citado en Zabalza 2004, p.18) se pueden diferenciar diversos tipos de diarios, en función del tipo de narración utilizado. Así, podemos hablar de:

- *Journalistic writing*, que sería un diario muy centrado en la descripción más superficial de los procesos que se estén registrando.
- *Analytical writing*, donde, además de hacerse una descripción de lo que se desea registrar, el autor del

diario focaliza su atención en aspectos específicos del campo de observación.

- *Evaluative writing*. En este tipo de diarios, el autor registra el objeto de observación enjuiciándolo también.
- *Ethnographic writing*, donde, además de mantener el estilo de diario descriptivo, se tienen en cuenta características relacionadas con el contexto cultural y social de la situación sobre la que se está escribiendo.
- *Therapeutic writing*, donde se utiliza el diario como un elemento de catarsis personal, para volcar las emociones (positivas y/o negativas) del autor o autora.
- *Reflective writing*. Estos diarios cumplen la función de crisol de las ideas del autor, que lo utiliza como una forma de “pensar en alto”.
- *Introspective writing*. El contenido del diario se vuelca totalmente sobre uno mismo, tanto los pensamientos como los sentimientos y las emociones.
- *Creative and poetic writing*. En este tipo de diarios, no siempre se busca reflejar una situación con la mayor fiabilidad. Se anteponen criterios estéticos a la hora de la selección de los temas o el estilo narrativo.

La investigadora considera imposible ceñirse a un estilo de diario. El diario de la profesora-investigadora, elaborado durante los cursos que ha durado este trabajo, en ocasiones está más cercano al estilo del diario periodístico y otras veces más cercano al diario introspectivo o catártico, mezclándose continuamente el discurso más introspectivo con el más aséptico y objetivo. En todo caso, se considera de fundamental importancia la aportación que el diario ha supuesto para recabar información sobre el proceso de Investigación-Acción, especialmente aportando lo que Zabalza menciona como

sistematicidad de las observaciones recogidas. En el diario se recogen los momentos álgidos tanto positivos como negativos, la rutina (y cómo se vive ésta por parte del profesorado) y las interacciones diarias. Esta variedad de información no podría recogerse de otro modo (con las entrevistas o los cuestionarios) y –sin embargo– se trata de información clave. Hasta tal punto es así, que son estas interacciones diarias las que marcan “el pulso” del desarrollo del proceso de Investigación-Acción. Hay semanas o días en los que se registran en el diario interacciones negativas (o –por lo menos– emocionalmente intensas) entre los miembros de la Sección Bilingüe (entre ellos, con el equipo directivo o con el resto del profesorado). Esas semanas o esos días coinciden casi con total precisión con reuniones poco fructíferas o con evaluaciones negativas del proceso de Investigación-Acción.

En este trabajo de investigación se han utilizado tres tipos de diario:

2.4.1.1.- El diario de la profesora-investigadora

Woods (1987, pp. 126-129) considera esta herramienta como algo fundamental. Según su opinión, el diario del investigador le permite a éste ver plasmadas sus ideas y sus contradicciones y, de este modo, poder extraer soluciones o captar dónde están las claves para que la investigación avance. Pero Woods señala también la importancia del diario como confidente del investigador, como herramienta para plasmar aspectos emocionales. Aun valorando enormemente la primera función, consideramos la segunda como algo remarcable, especialmente desde el momento en el que la investigadora forma parte del grupo de docentes y convive con ellos, lo que le dificulta (o le imposibilita) tener una perspectiva más objetiva y neutra.

En el diario de la profesora-investigadora se reflejan las situaciones que se han considerado relevantes con relación al proceso de Investigación-Acción: entrevistas, reuniones,

discrepancias, problemas o resultados positivos...Al principio del proceso, el diario de la investigadora también está incluido en el registro de las reuniones celebradas por el grupo de Sección Bilingüe. Se distingue de la presentación de los hechos porque se señala en cursiva. El motivo por el que se ha hecho de este modo es el siguiente:

La investigadora sentía la necesidad de vincular dentro del contexto las opiniones y visiones particulares. La dificultad para combinar una visión más objetiva de las interacciones (esperable en un investigador) con una participación activa dentro de la comunidad (al ser un miembro más del equipo de trabajo) es una constante de todo este proceso de investigación. Así pues, con la intención de realizar un análisis posterior más objetivo de las reflexiones de la investigadora, se opta el primer curso por vincularlas directamente con los momentos en los que surgen.

A lo largo del segundo curso escolar, sin embargo, se decide separar algo más el registro de las reuniones y el diario de investigación, buscando en las primeras una exposición más objetiva y volcando en el segundo las opiniones y sensaciones más subjetivas.

En el tercer curso escolar la investigadora propone “pasar el testigo” de la coordinación de las reuniones a otra profesora que ha participado en el proyecto durante los dos cursos anteriores. De este modo, se pretenden dos objetivos:

- Por un lado, implicar más al resto del profesorado en el proceso de reflexión y análisis de la puesta en marcha del proyecto.
- Por otro lado, situarse en un lugar algo menos activo frente al grupo de trabajo, lo que le permite a la investigadora realizar una evaluación más objetiva tomando un poco de distancia emocional respecto al objeto a analizar.

Por tanto, en el tercer curso escolar, el registro de las reuniones se hace de forma mucho más objetiva y el diario de la profesora-investigadora se desvincula aún más de las reuniones, recogiendo mucho más las sensaciones y percepciones con relación tanto a las sesiones de reunión como a las situaciones del día a día, en la puesta en marcha del Plan de Acción.

2.4.1.2.- Diario de aula. Profesorado

En la investigación también se han tenido en cuenta los diarios de aula de alguna de las tutoras dentro de la Sección Bilingüe. En estos diarios se recogen diferentes momentos de clase durante un curso escolar y cómo los han vivido las profesoras. Se recogen situaciones que corresponden a materias dadas en inglés y en castellano, porque se concibe el proyecto de puesta en marcha de la Sección Bilingüe como un todo. Aunque los aspectos que se ponen en común en las reuniones son los relacionados con las áreas trabajadas en inglés, nos planteamos que no debemos desvincular el trabajo llevado a cabo en inglés con el trabajo llevado a cabo en castellano. De este modo, a través del diario de aula podemos aunar todas las materias y contenidos trabajados.

Sin embargo, los diarios son diferentes en dos aspectos fundamentales:

- En el marco temporal. El primero de los diarios recoge las sensaciones de la profesora durante los cursos 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011. En los otros dos casos, debido a una posterior incorporación a la Sección Bilingüe, los diarios son los realizados en los cursos 2009-2010 y 2010-2011 respectivamente.
- En el estilo de diario. Mientras la profesora nº 1 prefiere un diario más íntimo, más personal, relatando sus dificultades en el aula, sus dudas y sus aciertos y alegrías, las otras dos profesoras optan por un diario aséptico, que recoge las actividades a realizar cada día, con pequeñas

anotaciones sobre el éxito, las dificultades o el fracaso de la actividad.

2.4.1.3.- Diario de aula. Alumnado

Tal y como expone Zabalza,

El contenido de los diarios puede ser cualquier cosa que (...) resulte destacable. El contenido de las narraciones puede quedar plenamente abierto (a iniciativa de quien hace o escribe el diario) o venir condicionado por alguna consigna o planificación previa. (Zabalza. 2004, p.16)

En nuestro caso concreto, ha sido necesario guiar a los alumnos y alumnas en la realización de un diario, porque no estaban acostumbrados a reflexionar sobre lo que se trabaja en clase y –mucho menos- sobre sus emociones en relación con lo que se trabaja en clase. Durante los 6 primeros meses del curso 2010-2011, se han dedicado de 15-20 minutos dos veces por semana, a reflexionar por escrito sobre aspectos planteados por la tutora. Estos tenían generalmente relación con los aspectos educativos o los problemas/ventajas que ella observaba que podía haber como consecuencia de la peculiar situación educativa que supone una Sección Bilingüe. El objetivo de dicho proyecto era múltiple:

- Por un lado, estimular en el alumnado el impulso a la escritura, ayudándoles a vencer el pánico al papel en blanco.
- Por otro lado, ayudarles a canalizar sus emociones en relación con su proceso de aprendizaje, a organizarlas y exponerlas de forma que se puedan trabajar.
- Por último, recoger la opinión del alumnado sobre las actuaciones puestas en marcha como fruto del Plan de Acción.

En los diarios, que se presentan en los Anexos, la profesora ha encauzado a los alumnos y alumnas hacia aquellos aspectos que pretende evaluar, centrándose especialmente en la motivación, la autoimagen del alumnado y la vivencia de las relaciones en el aula, así como la influencia que éstas puedan tener en los aspectos anteriores.

2.4.2.- La entrevista

Según Rodríguez, Gil y García, la entrevista sería “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado”. (Rodríguez, Gil. y García, 1996, p.167)

Sostienen López Estrada y Deslauriers (2011) que la entrevista tiene un formidable potencial para permitirnos acceder a las concepciones mentales de las personas sobre un determinado fenómeno o proceso,

pero también tiene una dimensión vital, a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que establecen y valoran.

Estos autores insisten en la idea de que el proceso investigador por medio de la entrevista debe considerarse como un proceso que no puede ser comprendido aisladamente, es decir, únicamente como una técnica de la investigación cualitativa. La entrevista, en su opinión, está vinculada con una problemática de investigación y con una estrategia específica. Esta es la perspectiva que hemos mantenido también en nuestro estudio.

La entrevista ha cumplido un papel muy importante durante nuestro proceso de Investigación-Acción porque ha servido al Grupo de Trabajo como medio para clarificar las ideas, opiniones y sensaciones especialmente de aquellos profesores y profesoras que no participaban del grupo de Sección Bilingüe, dándole a los entrevistados la libertad para expresar sus opiniones en un contexto lo más neutral posible. Así pues, a partir de las entrevistas, hemos ido captando la imagen que el

proyecto tenía en los ojos del resto del profesorado, aunque también de las familias. Esto nos ha permitido reorientar nuestro trabajo, en un intento constante de integrarnos lo más posible dentro de la comunidad educativa (sin perder la esencia de nuestro trabajo).

Durante los ciclos de Investigación-Acción se han realizado numerosas entrevistas al profesorado del centro, así como a los miembros del equipo directivo y a algunos padres y madres de alumnos cuyos hijos o hijas están en el proyecto. Las entrevistas han sido semi-estructuradas en su gran mayoría. Es decir, la investigadora

disponía de un pequeño esquema previo, pero se han ido canalizando a medida que transcurría la entrevista (Santos Guerra, 1990, p. 81). En todas las ocasiones, la colaboración del profesorado y las familias ha sido inmediata y se han mostrado muy relajados. Considero que esto es una ventaja que puede asociarse al hecho de que no perciben a la investigadora como una extraña sino como una compañera. Por tanto, manifiestan no tener ningún problema en opinar y que sus opiniones sean grabadas.

En cuanto a la credibilidad de la información obtenida en las entrevistas, Taylor y Bogdan (1992, p.102) comentan la necesidad de realizar controles cruzados porque, en ocasiones, no es lo mismo lo que se dice en la entrevista que lo que se hace en realidad. Otros autores, como Woods (1987, p. 129) o Santos Guerra (1990, p. 77) se manifiestan también en ese sentido. En nuestro caso, dicha credibilidad se constataría relacionándola con los comportamientos de las personas entrevistadas, que quedarían recogidos en el diario de la profesora-investigadora o en los registros de reuniones.

2.4.3.- El cuestionario

Rodríguez, Gil y García consideran que “El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la

ausencia del encuestador, por considerarse que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado". (Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. 1996, p. 186)

Si bien el cuestionario es una de las herramientas fundamentalmente utilizadas por los investigadores cuantitativos, puede resultar de gran utilidad también en la investigación cualitativa. Incluso autores tan significativos dentro de la Investigación-Acción, como Kemmis y McTaggart (1988), ofrecen una descripción de la técnica definiéndola como repertorio de preguntas escritas que requieren respuestas y se refieren a su utilización en los ciclos de la Investigación-Acción. McKernan (2001, p. 145), por su parte, afirma que muchos "investigadores de la acción defienden la técnica de cuestionario".

En nuestro caso particular, el uso de los cuestionarios ha sido de gran utilidad para los siguientes objetivos:

1º.- En primer lugar para recabar información general de grupos grandes en poco tiempo. En muchas ocasiones, la falta de tiempo para hacer entrevistas individualizadas y profundas de forma sistemática nos han llevado a decantarnos por el cuestionario como forma de conseguir información sobre la que –más adelante- poder profundizar.

2º. En segundo lugar, para permitir la expresión anónima de gustos/disgustos sobre el proceso de Investigación-Acción. A juicio de la investigadora, las dinámicas de relación de los grupos de Investigación-Acción que conviven muchas horas son más complejas (aunque también más enriquecedoras). Las relaciones sociales, las "luchas de poder" explícitas o implícitas, las afinidades personales... influyen enormemente en el proceso, aun cuando los participantes intenten tener una posición profesional y objetiva. En nuestro caso, en ocasiones ha quedado muy evidente que en las reuniones no siempre se han expresado con claridad los gustos o disgustos de los participantes. En estas circunstancias, el cuestionario anónimo resulta de gran

utilidad para sacar a la luz dificultades o problemas que surgen y que –de otro modo- no se harían manifiestos.

Los resultados del cuestionario le han servido al Grupo de Trabajo para obtener datos sobre los que reflexionar en grupo, con el fin de tomar decisiones consensuadas. También le han servido para presentar la información al Claustro de Profesores y al Equipo Directivo, en un formato que éstos consideraban como más “fiable” que las entrevistas individuales o el diario del aula.

Se han pasado cuatro modelos diferentes de cuestionarios que intercalaban preguntas cerradas con preguntas abiertas.

2.4.3.1.- Cuestionarios a las familias

A los padres y madres del alumnado se les han pasado dos modelos diferentes de cuestionario:

- El primer modelo pretende recabar información general y algo rápida sobre los motivos generales que les llevaron a elegir la opción de una Sección Bilingüe, su grado de satisfacción con la elección, los aspectos que les preocupan o los que consideran “puntos fuertes”... Se diseñó en principio para establecer una línea de evaluación inicial después de la “respuesta de urgencia” y se pasó a las familias del alumnado que estaba en 1º, 2º y 3º de Primaria, en la Sección Bilingüe. En el segundo y tercer Ciclo de Investigación, este modelo se pasó también a los padres-madres del alumnado que comenzaba la Sección Bilingüe. En los dos últimos ciclos, el cuestionario se pasó al finalizar cada curso escolar (2009-2010; 2010-2011).
- Un segundo modelo, que intentaba conocer la información de que disponían las familias antes de

apuntar a sus hijos/as a la Sección Bilingüe. Este segundo modelo de cuestionario se pasó a los padres y madres de los alumnos que comenzaban la Sección Bilingüe en el curso 2010-2011. El objetivo fundamental era saber si el grado de satisfacción detectado en los cuestionarios previos era transmitido a amigos o familiares. También intentábamos valorar la utilidad de las reuniones informativas que se comenzaron a organizar en el curso 2008-2009 para los padres de los alumnos de Educación Infantil.

2.4.3.2.- Cuestionarios al profesorado

También se les han pasado dos tipos de cuestionarios a los profesores:

- Cuestionarios al profesorado participante en la Sección Bilingüe. En este caso, se han pasado cuestionarios al principio y al final de cada curso en que hemos estado trabajando. En cada cuestionario se incluyen preguntas generales sobre satisfacción y propuestas de mejora.
- Cuestionarios a profesores que no participan en la Sección Bilingüe. En este caso se han pasado algunos cuestionarios a diversos profesores y profesoras que públicamente apoyaban y no apoyaban el proyecto de Sección Bilingüe y que no disponían de tiempo para poder realizar una entrevista. Se pretende tener una primera impresión de cómo viven este proyecto, de si lo sienten como algo extraño, como algo ajeno a ellos o como algo de lo que pueden participar de algún modo. Buscábamos la “visión exterior” de lo que representábamos para el resto de los compañeros. Aunque es evidente que no es un cuestionario totalmente anónimo, consideramos muy positivo el combinar cuestionarios y entrevistas para garantizar una mayor libertad en las respuestas (así como para evitar una reacción quizás no lo deseablemente neutra por parte de la investigadora).

2.4.4.- Observación participante

Woods (1987, p.50) considera la observación participante como un medio para llegar de forma más íntima a la realidad que quiere observar. La observación participante se trata de un paso más dentro de la técnica de observación. En el caso de la observación no participante, el investigador se sitúa en una zona (preferiblemente no visible) y actúa de mero espectador externo, registrando las variables que se plantee estudiar. Pero no deja de ser algo extraño en el lugar de observación; un elemento que modifica y altera de algún modo la situación a observar. En el caso de la investigación participante, el investigador se funde con el entorno, al participar dentro de la dinámica que está observando. Si se trata de un aula-clase, coopera con el/la profesor/a a observar. De este modo, se altera mucho menos la situación contextual y posiciona al investigador en una situación cognitiva y emocional más cercana al contexto que observa, permitiéndole así un conocimiento más profundo de lo que quiere observar. Spradley (1980, p. 54) describe las razones de las diferencias entre la observación participante y la realizada por un observador diario. En primer lugar, en su opinión, porque el observador participante «no baja la guardia» dando las cosas por supuesto; en segundo lugar, porque está atento a los aspectos culturales tácitos de la situación social analizada; en tercer lugar, porque tiene una experiencia desde dentro y desde fuera de la situación estudiada por su rol ambivalente de participante y de observador, es decir, porque enriquece sus datos con estrategias tanto de aproximación como de distanciamiento; y, en cuarto lugar, porque mantiene un registro sistemático de los hechos, tratando de no confundir en su diario de campo las observaciones con las deducciones que genera a partir de ellas.

En nuestro caso se han realizado dos observaciones participantes, que se registran en este documento. Quizás sea

conveniente precisar más la posición de la investigadora. Señala McKernan (2001), haciendo eco de una previa clasificación de Gold (1958), que pueden distinguirse cuatro roles en la observación: el participante completo, el participante como observador, el observador como participante y el observador completo. No cabe duda de que el rol más cercano al de la investigadora es el segundo, típico de los estudios comunitarios. Al pertenecer la investigadora al contexto a observar, no existía el problema de la distancia cognitiva y emocional previamente mencionada. El hecho de que en todas las clases que hemos estado como observadores participantes, todo el alumnado nos conocía perfectamente (bien porque habíamos sido tutoras suyas en cursos anteriores o bien porque habíamos realizado actividades conjuntas y/o sustituciones en esos grupos) eliminaba completamente la sensación de “ser extraño” por parte de los niños. Así pues, se ha utilizado esta herramienta para contrastar o para extraer líneas generales de trabajo dentro de nuestro Plan de Acción.

2.4.5.- Registro de las reuniones

Junto con el diario de la profesora-investigadora, el registro de las reuniones supone una herramienta fundamental para detectar el ritmo de trabajo del grupo, así como las variaciones y las dificultades, afinidades y diferencias que van surgiendo y que forman una parte inevitable y esencial de un proceso como el nuestro. El grupo de trabajo estableció una frecuencia de reuniones semanal, durante el primer curso escolar. Dicha frecuencia se redujo a quincenal a partir del tercer trimestre y durante los cursos siguientes. Sin embargo, además de las reuniones oficiales, en el registro aparecen reuniones extraordinarias, en ocasiones con todas las profesoras especialistas en inglés y en ocasiones con el Inspector de educación o con las familias. Algunas de las reuniones fueron grabadas. En todas se facilitó a los participantes la copia de las actas, de forma que se pudiera conocer el contenido, a efectos de futuras modificaciones.

2.5.- El análisis de los datos

El análisis de datos cualitativos en investigación sobre educación presenta características que lo hacen diferente y –en opinión de la investigadora- más consistente que el análisis de datos cuantitativos, ya que permite analizar la realidad en toda su complejidad. Sin embargo, tal y como afirman Rodríguez, Gil y García (1996), existen algunas dificultades derivadas de este tipo de análisis que hay que afrontar:

- Para empezar, el carácter polisémico de los datos recogidos. A través de una entrevista o de una grabación se recoge una ingente cantidad de información que puede ser interpretada de múltiples maneras. Para analizar esos datos, el investigador necesita haber planificado meticulosamente los criterios que va a utilizar para extraer información de esas muestras.
- También dificulta el análisis el hecho de que los datos sean en su gran mayoría de naturaleza verbal. Por tanto, resulta imprescindible utilizar registros con grabadora, para apoyar la información recogida en las notas del investigador o los análisis de campo, que son necesariamente mucho más sesgados.
- Por último, pero no menos importante, hay que tener en cuenta la gran cantidad de información recogida. Es necesario contar con un programa de sistematización, para organizar los datos siguiendo un esquema coherente.

A estas dificultades que se presentan en toda investigación cualitativa, se añaden otras que corresponden a la peculiaridad de nuestro trabajo:

- Por un lado, la cantidad y la variedad de la información de que disponíamos era aún mayor que en un proceso de investigación en el que el investigador es externo. En nuestro caso, no solamente se trataba de la recogida a

través de las herramientas señaladas en el punto anterior. Diariamente surgía información que considerábamos pertinente y que se transmitía a través de conversaciones en los pasillos o notas pasadas entre los miembros del Grupo de Trabajo. El diario de la profesora-investigadora intenta recoger cada uno de esos momentos, aunque –inevitablemente– habrá información que se ha perdido.

- Por otro lado, la dificultad para establecer una distancia emocional entre el objeto de análisis y la investigadora, al encontrarse ésta inmersa en el contenido a analizar. Esto supuso que en ocasiones fuera necesaria una distancia temporal y espacial, para poder abordar el análisis de los datos de una forma más objetiva.

2.6.- Establecimiento de categorías de análisis

Según Elliot (1986; 1990; 1993), un proceso de Investigación-Acción consta de varias fases, bien determinadas:

- 1º.- Establecimiento de un grupo de trabajo.
- 2º.- Evaluación de la situación. Toma de datos.
- 3º.- Establecimiento de un Plan general.
- 4º.- Puesta en marcha del primer Plan de Acción.
- 5º.- Análisis de los datos recogidos y evaluación de la puesta en marcha del Plan de Acción.
- 6º.- Replanteamiento de la situación: segundo Plan de Acción.
- 7º- Puesta en marcha del segundo Plan de Acción, o Plan de Acción corregido.
- 8º.- Análisis de los cambios producidos.

Estas fases se acoplarían dentro de una temporalización. En nuestro caso, la situación contextual ha marcado un ritmo algo diferente. Los motivos son los siguientes:

- En primer lugar, el desconocimiento de nuestra meta final, “hacia dónde queríamos llegar”, impedía que pudiéramos establecer unos pasos intermedios que se adecuaran a dicho objetivo. Teníamos una meta, pero esta consistía más en un deseo que en una certeza: queríamos que funcionase bien el proyecto de Sección Bilingüe. Pero nos faltaban datos fundamentales que no estaban consensuados. Por ejemplo: ¿A qué nos referimos con “funcionar bien”? ¿Qué es lo que entendemos cada uno de los miembros de la Sección cuando escuchamos “proyectos bilingües”? El establecer un camino común ha sido una tarea más ardua de lo que ninguno de nosotros hubiéramos supuesto en un principio. De hecho, a lo largo de los tres años de trabajo, todavía son frecuentes las reuniones en las que –con un plan de trabajo predeterminado– tenemos que abandonar lo planeado y centrarnos de nuevo en reorganizar objetivos comunes. Esto supuso que no pudiéramos seguir con precisión el tercer punto establecido por Elliot; es decir, no pudimos tener un Plan General de trabajo, claro y consensuado, hasta muy avanzado el proceso de Investigación-Acción. Y, sin embargo, nuestro Plan de Acción continuaba.
- En segundo lugar, los miembros del grupo de trabajo éramos también novatos en la metodología de Investigación-Acción. No existía una figura externa, un experto que guiara nuestras frecuentes reuniones, marcando una pauta clara desde el principio. El asesoramiento del tutor de tesis, si bien imprescindible y muy cualificado, no podía estar contextualizado, puesto que no se trataba de un proyecto de colaboración universidad-centro escolar. De este modo, el proceso de toma de datos, recogida de información, análisis del problema y formación teórica con respecto a la metodología se ha solapado en muchas ocasiones con la puesta en marcha de los planes de acción. A lo largo de los años en los que se ha realizado el trabajo se han ido

puliendo las herramientas de recogida de datos, mejorando las preguntas, introduciendo variables que aumenten la fiabilidad (grabadoras, videograbadoras, cuestionarios...), etc. Pero tenemos que asumir que, especialmente las fases 2º y 5º (recogida y evaluación de datos y análisis) en el primer plan de acción no las consideramos óptimas en una evaluación a posteriori.

- En tercer lugar, la cercanía espacial y temporal de todos los miembros participantes en el grupo de trabajo ha hecho que los contactos y el intercambio de ideas y opiniones o la resolución de problemas que surgían en el día a día variara, en ocasiones, de forma sustancial, nuestros planes de acción. Así, no podemos hablar de un Plan de Acción “estanco”, que se pone en marcha durante un tiempo determinado y se analiza y evalúa a partir de ese momento. En nuestro caso, si bien existen puntos del Plan de Acción que han seguido la temporalización modelo, otros puntos se han modificado, eliminado o han surgido a lo largo de la puesta en marcha de dicho Plan de Acción.
- Por último, este trabajo se ha llevado a cabo dentro de una organización compuesta por personas, que se interrelacionan siguiendo patrones organizacionales y personales complejos, frecuentemente de forma más emocional que racional. Es fundamental resaltar que estas dinámicas tangenciales en ocasiones han marcado el ritmo de nuestro trabajo: problemas personales entre participantes en el grupo; diferencias entre miembros del grupo y el equipo directivo; presión de trabajo en otros ámbitos no directamente relacionados con la Sección Bilingüe...Estos hechos dificultaron el desarrollo “neutral” de nuestro proceso de Investigación-Acción. Sin embargo, siguiendo los criterios establecidos por Guba (1983) estos hechos aportan enorme validez a la información, porque la sitúan en un contexto real, que es el único que puede

servir de auténtico referente a la hora de aplicar-generalizar los datos obtenidos.

Para un análisis más adecuado de nuestro trabajo, hemos considerado la presentación de los resultados siguiendo dos modelos complementarios: por un lado, expondremos los tres ciclos de la investigación, que se corresponden con los tres cursos escolares en los que hemos estado trabajando. Por motivos de organización lógica en un centro de Primaria, se determinó el mes de junio como el mes de recogida y análisis de los datos y el mes de septiembre como el de replanteamiento del Plan de Acción. Así pues, en conjunto, los ciclos de investigación de nuestro proyecto han tenido una duración aproximada de octubre a mayo.

Por otro lado, consideramos imprescindible explicar el proceso de nuestro trabajo como un continuo y no como ciclos predeterminados e interrumpidos. Para ello, nos planteamos el análisis a través de categorías, es decir, la agrupación de diferentes informaciones que comparten propiedades y atributos (Goetz y LeCompte, 1988). Por este motivo, pre-establecemos unas categorías alrededor de las cuales consideramos que se organiza toda la información en función de los aspectos que valoramos fundamentales en nuestro proyecto. Las categorías son las siguientes:

2.6.1.- Relación personal con la tesis

Esta categoría se ha convertido en un aspecto importante de todo el proceso de trabajo. Tal y como afirmaba Umberto Eco (1977), en ocasiones “no es tan importante el tema de la tesis como la experiencia de trabajo que comporta”. El diseño y realización de una tesis es un proceso complejo en el que los aspectos emocionales juegan un papel fundamental. En una situación de Investigación-Acción, la investigadora se atrevería a decir que estos aspectos cobran quizá una mayor relevancia.

El hecho de ser juez y parte, de tener que buscar una distancia (para analizar las situaciones con una cierta objetividad) y asumir una cercanía (necesaria y beneficiosa en la mayoría de los casos) ha supuesto enormes dificultades y también situaciones de enormes avances. En este apartado se analizan y describen fundamentalmente los siguientes aspectos:

- Por un lado, quedan registradas las dificultades y las ventajas personales encontradas en el proceso de trabajo con las compañeras de la Sección Bilingüe, con el alumnado, con las familias y con el resto del profesorado del Claustro. En esta investigación no es posible hablar desde el punto de vista universalista y pretendidamente objetivo, como se hace desde el enfoque positivista, sino que se ha optado por lo que Foley y Valenzuela (2012), denominan como principio "más modesto": se habla desde un punto de vista situado histórica y culturalmente y atravesado por las relaciones personales que se mantienen con el resto de miembros de la comunidad educativa. El hecho de que la figura de mediador del proceso de Investigación-Acción forme parte del día a día del colegio hace que la relación sea más fluida, que pueda captar la noticia del éxito o fracaso de las propuestas cuando todavía está "caliente". Pero también hace que otros muchos aspectos entren en juego: las relaciones de poder y liderazgo, la competitividad o las mayores o menores afinidades en tanto en cuanto pudieran interferir en los resultados del trabajo, por citar algunos.
- Por otro lado, en esta categoría se intentan registrar todos los aspectos relacionados con el papel de la investigadora como registradora y analizadora de datos. En ese sentido, se analizan las situaciones más complejas en el desarrollo del trabajo (momentos de confusión para organizar la información, saturación frente a la cantidad de trabajo que se ve "por delante", sensación de banalidad de los datos como consecuencia

de la profusión de información o la dificultad/imposibilidad de analizarla con una cierta distancia). Por supuesto, también se analizan los momentos en los que la investigadora ha experimentado emociones muy positivas en el desarrollo de la tesis (el orgullo cuando el grupo consigue que las propuestas cobren sentido, la sensación de “eureka” cuando las cosas cuadran, la motivación que producen los avances en la consecución de los objetivos, el cumplimiento de tiempos o la sensación de “comunión intelectual” cuando estás enfrente de un trabajo con el que te sientes muy afín...)

2.6.2.- Realización de documentos y utilidad de los mismos

Esta categoría es eminentemente organizativa. Da respuesta a una necesidad absolutamente sin cubrir. En el momento del establecimiento del Grupo de Trabajo, las decisiones anteriores tomadas dentro de la Sección Bilingüe (si había alguna) no quedaban reflejadas en ningún documento. Más allá de lo establecido en el Proyecto de Puesta en Marcha, que se analiza en el siguiente capítulo y de una propuesta general en las programaciones de 1º y 2º en la P.G.A., no aparecían más datos de la Sección en ningún documento oficial. En esta categoría se recogen todos los cambios experimentados a partir de la puesta en marcha de nuestro proyecto y que suponen un mayor ajuste a la norma vigente y una mejora en nuestra organización del trabajo, en todos los niveles del proceso educativo. En ese sentido, se registran los cambios relacionados con el establecimiento de objetivos (lingüísticos y no lingüísticos), la selección de los contenidos a trabajar por nivel, el debate en relación con las líneas metodológicas básicas e incluso el diseño de nuevos recursos metodológicos comunes, y la instauración de un “banco de recursos” que permita al nuevo profesorado incorporarse sin las dificultades vividas por

nosotros. Por supuesto, también se analiza la utilidad que esto supone para el Grupo de Trabajo y para el centro educativo.

2.6.3.- Relaciones personales/profesionales dentro de la Sección Bilingüe

Esta categoría cobra gran importancia porque, al fin y al cabo, una Investigación-Acción es un proceso complejo de establecimiento de objetivos, puesta en marcha y evaluación de un plan de acción por parte de un grupo. Y esto también supone –por supuesto– emociones poderosas. La reflexión sobre tu propia acción en el contexto resulta de vital importancia a la hora de analizar la información. Durante el proceso de Investigación-Acción, la investigadora recoge y analiza datos, pero situándose totalmente dentro del contexto en el que suceden los hechos narrados. Así pues, la interpretación y el análisis tanto de los hechos como del contexto en el que suceden, son fundamentales para entender esa realidad (Sanday, 2000; Janesick, 2000). Más aún, ese proceso de reflexión sobre la acción tiene grados durante la investigación. De hecho, algunas influencias del contexto serán más fáciles de identificar y articular que otras, que requerirán distancia temporal y espacial por parte de la investigadora (Mauthner y Doucet, 2003). Durante el registro del diario se exponen situaciones en las que la investigadora necesita de esa distancia espacial y temporal.

En esta categoría se recogen las situaciones y los procesos de consenso, los de tensión, de acuerdo y desacuerdo, de enormes discrepancias, de emoción, de motivación y de satisfacción. Dentro de esta categoría se pretenden registrar y analizar estilos de liderazgo y las relaciones entre ellos, modos de gestión de las emociones y estilos motivacionales y cognitivos, así como la influencia que las interacciones de los participantes en el grupo tiene sobre el trabajo en común. La categoría intenta abarcar información relacionada con el grupo en general y con las dinámicas entre los integrantes del grupo entre sí.

2.6.4.- Relaciones del profesorado de la Sección Bilingüe con el resto del Claustro

En esta categoría se pretende analizar la interacción entre dos grupos dentro del Claustro (profesores participantes en la Sección Bilingüe y profesores que no). Se pretenden analizar los siguientes aspectos: percepción del profesorado de Sección Bilingüe hacia el resto; percepción del resto del profesorado hacia la Sección Bilingüe; interacciones profesionales entre ellos: cooperación por niveles, ciclos, actividades comunes o interacciones que cobren importancia para el proceso de Investigación-Acción.

2.6.5.- Relaciones con las familias

El colectivo de padres y madres es una parte fundamental en la dinámica que supone un centro escolar. Así pues, resulta de vital importancia analizar las dinámicas que se establecen entre los profesores y los proyectos de la Sección Bilingüe y las familias de los alumnos: grado de satisfacción con el trabajo, grado de participación en las actividades, cooperación en determinadas actividades... Esa información quedará recogida en esta categoría.

2.6.6.- Respuesta del alumnado

Ellos son el objetivo final de nuestro trabajo y –por tanto- un referente fundamental a la hora de evaluar los resultados de la Investigación-Acción. En este apartado se pretenden recoger datos relacionados con el trabajo del alumnado, las relaciones con el profesorado, entre ellos y con las actividades, las dificultades que surgen... Esta categoría se circunscribe al tercer ciclo de investigación, cuando el grupo de trabajo y la investigadora se centran en recoger información relativa a la

motivación y a la autoimagen del alumnado, y la influencia que, a este respecto, podía estar teniendo el trabajo en la Sección Bilingüe. Estos datos nos ayudaron a modificar consciente e inconscientemente, algunas dinámicas de trabajo tanto en el aula como en el colegio.

2.7.- Criterios de validez de la investigación

Según Guba (1981) hay cuatro aspectos a tener en cuenta en la relación entre investigación y realidad. Estos aspectos serían:

- Valor de verdad: hasta qué punto la investigación refleja la verdad de la situación.
- Aplicabilidad: cómo son de generalizables a otras investigaciones los datos obtenidos.
- Consistencia: en qué medida los resultados obtenidos se mantendrían dadas unas circunstancias similares.
- Neutralidad: hasta qué punto los resultados expuestos son fruto de las personas investigadas y no de la interpretación del investigador.

Estos cuatro aspectos se tienen en cuenta en ambos paradigmas (cuantitativo y cualitativo), especificándolos del siguiente modo:

Tabla N° VI: Términos rationalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad

<i>Aspecto</i>	<i>Término científico</i>	<i>Término naturalista</i>
Valor de verdad	Validez interna Credibilidad	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba & Lincoln (1994)

A continuación se expondrán las estrategias que se han llevado a cabo para intentar garantizar los criterios de validez en la investigación expuestos anteriormente.

2.7.1.- Valor de verdad

Para buscar garantizar el valor de verdad, o credibilidad, nuestra investigación ha utilizado las siguientes estrategias:

1º.- La grabación de entrevistas, reuniones, clases... Con esto se pretende tener una prueba audiovisual de que la información recogida es veraz.

2º.- La puesta en común posterior de las actas de las reuniones llevadas a cabo. No en todas las reuniones ha sido posible grabar las sesiones (por problemas técnicos, por protestas de alguno/a de los/as participantes o –en los casos más frecuentes– por olvido, despiste...). Así, se estableció como rutina la lectura o la facilitación del acta a todas las personas participantes en las reuniones, así como a la Inspección.

3º.- Triangulación. A la hora de analizar la situación y los efectos de las actuaciones propuestas por el grupo de trabajo, se han intentado siempre recoger las opiniones de todos los miembros de la Comunidad Educativa. Así, siempre se recoge la opinión de las familias, del Equipo Directivo, de las personas que participan en el Grupo de Trabajo, del resto del profesorado no participante en la sección y –cuando ésta ha llegado al 3º ciclo– del alumnado. Por otra parte, nuestra investigación se ha realizado, tal y como señalara Guba, durante un período prolongado de tiempo, de tal modo que han podido irse eliminando las distorsiones iniciales y se ha eliminado también cualquier sensación que se hubiera dado en los inicios de que alguien pudiera sentirse como participante en un "experimento" inventado, diferente de la realidad escolar cotidiana. También se ha establecido la denominada adecuación referencial: tras reflejar por escrito el desarrollo de cada ciclo de la Investigación-Acción se ha contrastado después con documentos, materiales o grabaciones que fueron recogidos o

producidos mientras el estudio se estaba realizando. También puede considerarse como un factor que favorece la credibilidad el hecho de contrastar los análisis realizados por la investigadora con las compañeras e, incluso, con el director de la tesis.

2.7.2.- Aplicabilidad

En nuestra investigación, el propio establecimiento de un Plan de Acción, extracción de conclusiones, modificaciones posteriores y segundo Plan de Acción, ha permitido testar la aplicabilidad o transferibilidad de los resultados recogidos. Así, tanto los recursos como las estrategias metodológicas diseñadas y testadas en un aula han sido utilizados y testados de nuevo por otra profesora, con otros alumnos diferentes, aunque en el mismo nivel escolar para el que fueron diseñados los recursos. Del mismo modo, los principios didácticos generales, que fueron recogidos en un documento diseñado en el curso 2009-2010, han sido revisados y modificados –ampliados/reducidos– en los cursos posteriores, comprobándose su utilidad y –por tanto– su aplicabilidad.

Por otro lado, el hecho de explicar las dinámicas sociales que surgen a partir de la puesta en marcha del proyecto, tanto entre los miembros del grupo como entre el grupo y diferentes grupos de la Comunidad Educativa, ayudan a situar los resultados en un contexto absolutamente real, teniendo en cuenta aspectos que difícilmente aparecerían en una investigación más externa, pero que condicionan e –incluso– determinan los resultados del trabajo. El planteamiento abierto de estas dinámicas aporta aplicabilidad a nuestro trabajo. Como establece Guba, se ha realizado un muestreo teórico; es decir, se ha recurrido, por ejemplo, a entrevistar a aquellas personas que parecen más representativas, porque pueden ofrecer conocimientos más relevantes o más significativos. También se han realizado descripciones minuciosas de las situaciones y de los contextos y se han recogido datos en abundancia, del modo más fiel posible (un ejemplo de ello es la transcripción de las entrevistas).

2.7.3.- Valor de consistencia

La consistencia en el trabajo realizado se puede testar a partir de la recogida de datos, tanto en los diarios de la profesora-investigadora como en los registros de las reuniones. Ambos reflejan un trabajo constante que sigue una línea de actuación consensuada y unos objetivos cada vez más claramente definidos con un Grupo de Trabajo que se mantiene constante (con pequeñas variaciones inevitables) en la consecución y ampliación de dichos objetivos. De nuevo, la dinámica del proceso de Investigación-Acción, que determina el análisis de cada Plan de Acción y la posterior revisión para diseñar el nuevo Plan, garantiza que haya una continuidad y una consistencia en el proceso.

Incluso se ha establecido lo que Guba denomina una pista de revisión, para posibilitar el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones. La pista de revisión se concreta en documentos (la transcripción de las entrevistas, los registros de las reuniones,...) y se concreta en una explicación progresiva del proceso (que se detalla aún más en los diarios elaborados).

2.7.4.- Valor de neutralidad

Esta característica es a juicio de la investigadora, la más costosa y la que le ha llevado más esfuerzos conseguir. El hecho de formar una parte activa de la Comunidad Educativa enriquece enormemente la descripción constante del contexto y sitúa a la investigadora en una posición de observante privilegiada. Sin embargo, en la misma medida, dificulta una lectura neutral de los datos. Durante todo el proceso, dicha neutralidad se ha intentado garantizar a través de dos recursos:

1º.- Por un lado, la triangulación. Se ha intentado que todas las personas que forman parte de la Comunidad Educativa puedan opinar acerca de los objetivos en cada uno de los

Planes de Acción. De este modo, se asegura un consenso –o se detectan las diferentes opiniones- alrededor del proceso de Investigación-Acción.

2º.- En segundo lugar, la investigadora ha intentado registrar con la mayor precisión posible todas las emociones que han ido surgiéndole a lo largo de los ciclos de trabajo. Dichas emociones quedan registradas en cursiva, tanto en las reuniones del grupo de trabajo como en el diario de la profesora-investigadora. De este modo se pretende que el lector pueda detectar cuáles son esas emociones para poder explicar comportamientos consecuentes. Del mismo modo, el análisis de los datos recogidos se realiza durante los meses de verano, buscando que la distancia física y temporal atenúe las emociones y se pueda realizar un análisis más neutral. No obstante, en el capítulo de conclusiones se dedica un apartado a la importancia de las emociones en el proceso de Investigación-Acción, ya que se considera éste un punto fundamental.

Tratándose de un proceso de Investigación-Acción, la autora de esta tesis espera haberse acercado a otro tipo de validez: la denominada validez catalítica, de la que Kincheloe y McLaren (1994, p. 152), haciendo eco de Lather, realizan la siguiente definición: "La validez catalítica señala el grado en que la investigación lleva a quienes la practican a entender el mundo y el modo en que está formado con el propósito de transformarlo". En otras palabras, confíamos en que la investigación haya aumentado nuestro conocimiento de la realidad educativa estudiada y haya despertado en nosotros el ánimo de emprender su transformación. Tal y como señalase Freire (2001, p. 90) " nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral". No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí la adaptación es sólo el camino para la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad. Esa ha sido nuestra intención con este estudio: intervenir en la realidad para transformarla.

A todos estos valores, nos gustaría añadir un compromiso ético, que resulta indispensable siempre, pero muy especialmente cuando hay una estrecha convivencia entre el investigador y el objeto de la investigación. Así, a lo largo de este estudio vamos a mantener el anonimato de personas y lugares, siguiendo el principio de discreción expuesto por Taylor y Bogdan (1990, p.112). Según afirman estos autores, “son muy pocos los intereses legítimos de la investigación que se producen publicando los nombres auténticos. Y los riesgos son sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; auto exaltación; ocultamiento de detalles e información importantes”. Por tanto, eliminaremos sus nombres, utilizando exclusivamente las iniciales.

Una vez definido el objeto de nuestra tesis y establecida la metodología a utilizar se analizará detenidamente la situación. Para ellos se hará una descripción del centro, de los colectivos que trabajan en él y del problema que existe y que justifica la creación de un Grupo de Trabajo y una Investigación-Acción. Después, se expondrán los diferentes ciclos de Investigación-Acción establecidos. Por último, se extraerán las conclusiones finales y se establecerán nuevas posibles vías de investigación.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

El otro día vino I., la madre de M., con M. de la mano. M. tiene 6 años. El niño venía super enfadado, con lágrimas en los ojos y mirando de soslayo. Me agaché para hablar con él: ¿Qué te pasa, M.? –le dije. ¿Por qué estás con esa cara enfurruñada? Su madre sonrió, me miró y me dijo: por favor, dile que es “we are going to have a party tonight” y no “we are going to have a pony tonight”. Llemavos con esa discusión desde ayer y estaba tan enfadado que no quería venir al cole. No para de decir que él sabe más inglés que yo. (Diario de 16 de diciembre 2008, p.18)

3.0.- Introducción al capítulo

Este capítulo está dedicado a la descripción pormenorizada del contexto en el que se lleva a cabo nuestra investigación. Comienza por describir las características generales del lugar: cómo es el pueblo y cómo es el centro educativo donde tiene lugar nuestra Investigación-Acción.

A continuación, sitúa la investigación, revisando las tesis con temática similar así como algunos de los proyectos educativos desarrollados con un planteamiento similar al de nuestro centro. Más adelante, se justifica la necesidad de nuestro trabajo a partir del Marco Teórico de Las Lenguas.

3.1.- Características del pueblo y del centro educativo donde se realiza la Investigación-Acción

3.1.1.- El municipio

El centro escolar donde se realiza la Investigación Acción pertenece a la provincia de Segovia aunque solamente está situado a 66 kms. de Madrid y a 56 kms de Ávila. Tal y como se señala en el P.E.C. (Proyecto Educativo de Centro, en el Anexo Nº XVII), la población se halla en un cruce de provincias que influye mucho en las características del pueblo. Por ejemplo, supone una estrecha relación con Comunidad de Madrid (segundas residencias, veraneantes, relaciones comerciales o incluso muchas primeras residencias de personas que viajan diariamente a Madrid al trabajo). Igualmente, supone relaciones laborales tanto con Ávila capital y provincia como con la propia Segovia.

El Municipio comprende tres localidades diferentes aunque próximas, más una gran urbanización con más de 1.000 habitantes. En total, la población es de 9.749 habitantes (según el censo municipal del año 2012).

El Municipio se sitúa a los pies de la Sierra de Guadarrama. En las montañas alrededor de la localidad existen numerosos bosques de pinos y robles así como extensas llanuras de pradera, que son muy importantes para la ganadería local.

Su ubicación, a los pies de la montaña, le confiere una identidad muy personal. Los habitantes de este Municipio viven intensamente el contacto con la naturaleza que les rodea, a la que incluyen con frecuencia en sus tradiciones.

3.1.2.- Economía

Aunque antiguamente fue un Municipio dedicado casi exclusivamente a la explotación maderera (lo que lo convirtió en un Municipio muy rico), actualmente combina esto con otras actividades económicas. Hay bastante ganadería, tanto de reses para el consumo de carne como cría de toros de lidia o cría de caballos de carreras y saltos. La agricultura no es una fuente de ingresos para el Municipio. La actividad agrícola es frecuentemente para consumo propio o se combina con otra actividad principal. Con relación a la industria, hay que señalar que existen dos polígonos industriales en el Municipio. En ellos se localiza una gran fábrica de productos alimenticios y bastantes negocios más pequeños. Sin embargo, una de las principales fuentes de riqueza para el Municipio es el turismo interior, que hace que se dupliquen los ingresos en el sector servicios durante los meses de verano (cuando la población pasa de 10.000 a cerca de 25.000 habitantes). Esto se debe a la masiva afluencia de personas de Madrid capital y provincia, que poseen en la localidad una segunda residencia para la temporada estival. Como consecuencia de esto se genera una gran demanda de puestos de trabajo temporales para construcción, mantenimiento de jardines, tareas de hogar, refuerzos en las tiendas...que, en su mayoría, suponen una segunda ocupación. Dentro del sector servicios hay que señalar una gran empresa de gestión de autopistas, que da trabajo a muchas familias de la localidad. También hay que destacar el creciente número de familias que se han establecido en el Municipio y que tienen a alguno de sus miembros –o ambos– trabajando en Madrid.

3.1.3.- El Centro Escolar

En el Municipio hay tres centros escolares, cada uno en una de las localidades reconocidas como tales (la urbanización ha sido reconocida como localidad perteneciente al Municipio hace tan solo un año). El centro escolar donde se realizó la I-A se sitúa en la localidad de mayor tamaño. Se trata del centro escolar más grande de la provincia de Segovia. Cuenta con 702 alumnos (datos de matriculación del curso 2011-2012) que se reparten en dos edificios: uno, de Educación Infantil (220 alumnos) y otro de Educación Primaria (482 alumnos). Los dos edificios se encuentran a una distancia aproximada de 2kms, lo que dificulta las relaciones entre ambas etapas.

El edificio de Educación Infantil se encuentra en el centro del pueblo, a 2 minutos del Ayuntamiento. Dispone de 9 aulas y algunos espacios comunes (gimnasio/sala de psicomotricidad, dos despachos, una pequeña biblioteca y una sala de informática). También dispone de comedor escolar. La comida se elabora en la cocina del colegio de Primaria y se transporta a Infantil diariamente. Es de destacar que el edificio ha tenido que ir adaptándose al incremento del alumnado en los últimos años, por lo que ha ido perdiendo salas comunes para reconvertirlas en aulas, no siempre con las condiciones adecuadas para niños de esas edades.

El edificio de Educación Primaria es de reciente construcción. Se estrenó durante el curso 2010-2011. El edificio se construyó en una zona de crecimiento del casco urbano. Se trata de un gran edificio que consta de 18 aulas grandes, 5 pequeñas (para P.T., A.L., Educación Compensatoria y desdobles) así como varias salas comunes: un salón de usos múltiples, una biblioteca, una sala de informática, un laboratorio de idiomas, una sala de profesores, varios trasteros y un gran gimnasio. A pesar de la magnitud del colegio, desde su apertura se sabe que va a ser insuficiente para albergar a toda la población escolar en los próximos 10 años. Este es un tema que preocupa a la Comunidad Educativa y que es objeto de constante debate en la Comisión Municipal de Coordinación Pedagógica (órgano que

debate las cuestiones que afectan a la población escolar de la localidad).

3.1.4.- Las familias

Según la información recogida en el P.E.C. (Anexo N°XVII), las familias de nuestro centro educativo tienen una situación económica media dentro del contexto provincial. En su mayoría, se trata de trabajadores por cuenta ajena. El ambiente familiar y afectivo del alumnado es generalmente estable, sin grandes problemas ni conflictos. En general, hay una buena colaboración entre el centro educativo y las familias para promover el desarrollo físico, cognitivo y afectivo-emocional de los niños. La mayor parte del alumnado que asiste al colegio tiene muchos vínculos familiares con la población (hay que excluir de esta circunstancia a aquellos alumnos que provienen de la urbanización)

Últimamente, existe un grupo creciente de alumnos cuyos progenitores han decidido asentarse en la población por motivos económicos (especialmente por poder comprar una vivienda a un precio más asequible), a pesar de que no tengan vínculos familiares y de que trabajen en Madrid. Este alumnado hace uso de los servicios de madrugadores y de continuadores, ya que sus padres tienen que añadirle al horario de trabajo, el tiempo para desplazarse a la capital.

También en los últimos 10 años, según la información de que disponemos en el P.E.C., ha habido un fuerte incremento de la población inmigrante. La mayor parte de la comunidad es marroquí. También hay algunas familias brasileñas, ecuatorianas, colombianas, rumanas y búlgaras. La integración en el centro de este alumnado es bastante buena. Aunque variable, tienen constante relación con el resto del alumnado. Sin embargo, sí se detectan algunas diferencias que tienen que ver con la diferente sensación de implicación con el centro que se percibe entre algunas de las familias inmigrantes y las familias de la zona. Consideramos que hay varias razones que pueden explicar esto. Se expondrán más adelante.

3.1.5.- Los servicios del centro

El centro dispone de una cocina propia, donde se elabora la comida. Hay una cocinera y dos auxiliares de cocina para realizar esta labor. También hay un equipo de 8 cuidadores que se encargan de ayudar a los niños durante la hora de la comida. Diariamente, se quedan a comer alrededor de 300 estudiantes (entre Infantil y Primaria). La mayoría de ellos proceden de la urbanización mencionada anteriormente. Estos estudiantes son desplazados, por lo que el transporte y el comedor son servicios gratuitos.

El centro dispone también de una persona de mantenimiento, que depende del Ayuntamiento. Además hay una plaza de auxiliar de secretaría, ya que se trata de un centro de tres líneas y el volumen de trabajo de secretaría sería difícil de asumir solamente por el Secretario.

Hay un equipo de limpieza que depende del Ayuntamiento y consta de dos personas a jornada completa y tres a jornada parcial.

El centro tiene servicio de madrugadores (desde las 7.30 a.m. hasta las 9.00) y servicio de continuadores (desde las 4.00 p.m. hasta las 18.00) aunque este último desaparece durante el segundo curso de la I-A, por considerarse redundante al servicio de talleres que realiza el profesorado del centro.

3.1.6.- El profesorado

El centro tiene una plantilla de 47 profesores y profesoras, incluyendo al Equipo Directivo (datos del curso 2011-2012). Solamente cinco de los miembros de la plantilla son de la localidad. El resto se trata de gente bastante joven procedentes de Ávila, Valladolid y Segovia. Al ser un centro de primeros destinos, la rotación del profesorado es bastante alta. Hemos calculado que hay solo una media de 6 cursos de permanencia en el centro. Esto le confiere un carácter especial al colegio. Por un lado, no hay grandes diferencias ni grandes enfrentamientos enquistados entre los miembros del claustro (que generalmente

surgen con el conflicto de intereses y la confianza). Existe uno, pero muy localizado (y ya se mencionará a lo largo del documento). Por otro lado, tampoco hay proyectos sólidos de centro, ya que para eso se requiere una permanencia mayor. Este dato es relevante a la hora de comprender la situación en la que se encontraba la Sección Bilingüe cuando comenzamos a trabajar en el Proyecto.

3.2.- Investigación sobre la aplicación de metodología C.L.I.L. en centros de Educación Primaria. Estado de la cuestión

A continuación, vamos a intentar exponer el panorama de investigación y aplicación de la metodología C.L.I.L. en Educación Primaria. Comenzaremos por centrarnos en las investigaciones y tesis doctorales publicadas alrededor de este tema. A continuación revisaremos algunos de los proyectos educativos que se han desarrollado con esta metodología con una mención superficial a los proyectos mundiales que más han trascendido y centrándonos algo más en los de España.

3.2.1.- Tesis publicadas sobre C.L.I.L. en Primaria

Dentro de las investigaciones de modelos similares al nuestro, se han desarrollado al menos tres líneas diferentes de trabajo, centrando el foco de investigación en los aspectos más cognitivos:

- Por un lado las investigaciones sobre los efectos que la metodología CLIL tiene en el aprendizaje de las materias no lingüísticas trabajadas en la segunda lengua:

(ejemplo. Jäppinen, 2005; Seikkula-Leino, 2007; Van de Craen, Ceuleers y Mondt, 2007; Vollmer, 2008).

- Una segunda línea de investigación se centra en el desarrollo de la segunda lengua, usando la línea metodológica de CLIL (Ejemplo: Admiraal, Westhoff and de Bot, 2006; Dalton-Puffer, 2007; Mewald, 2007; Merisuo-Storm, 2007).
- Por último, hay una tercera línea de investigación que se centra en el desarrollo de la adquisición de la segunda lengua de forma general (Ejemplo: Müller-Schneck, 2005; Serra, 2007; Zydatiß, 2007).

Consideramos que nuestro Proyecto se ubicaría en la segunda línea de investigación, ya que se trata de un intento de reflexión sobre nuestro trabajo así como de desarrollo de una metodología y unos recursos que nos permitan trabajar mejor la enseñanza-adquisición de una segunda lengua, dentro de un proyecto C.L.I.L. Sin embargo, las investigaciones más frecuentes realizadas con proyectos de aplicación de metodología CLIL, tanto en Europa como en España se refieren a un alumnado adulto o adolescente, en educación superior. Por ejemplo, Fernández Romero, Hugh y Ciércoles (2009) publican su proyecto de trabajo que consiste en presentar al alumnado del grado de periodismo de la Universidad San Jorge (Zaragoza) una unidad didáctica sobre la participación de extranjeros en la Guerra Civil. El objetivo de su trabajo es múltiple, porque además de los contenidos de historia propios del tema, se pretende abordar la comprensión y expresión de la lengua inglesa, así como transmitir aspectos derivados de las manifestaciones culturales anglosajonas.

En un nivel de edad inferior, Gerapokolou (2011) analiza estrategias pedagógicas adecuadas para trabajar en contextos CLIL en centros de Educación Secundaria.

En cuanto a los trabajos de investigación o tesis realizadas sobre proyectos C.L.I.L en Educación Primaria, hay que decir

que no son muy abundantes, especialmente en nuestro país. Quisiéramos destacar los siguientes.

- Por un lado, la tesis titulada: El perfil del docente de disciplina en el marco de la metodología C.L.I.L., presentada por D'Angelo en la Universidad de Zaragoza y dirigida por los profesores García Pascual y Dallari, en mayo del 2011. En ella se reflexiona sobre la formación del profesorado que trabaja en proyectos C.L.I.L. o A.I.C.L.E., fundamentalmente en España y en Italia. En la tesis, se presentan los resultados de diferentes entrevistas, grupos de reflexión tanto en España como en Italia y análisis de diarios, para llegar a unas características que conforman un perfil personal determinado y característico de los docentes de C.L.I.L. valorando no solamente la importancia de la formación profesional, sino también centrando parte del trabajo en el concepto de representación figurativa de la experiencia, que considera la reflexión sobre el propio trabajo como una fuente fundamental de transformación (Kolb, 1984, p. 61). En esta tesis, se han encontrado varios puntos de gran afinidad tanto en las conclusiones en cuanto a las mejores estrategias para poner en marcha proyectos C.L.I.L como en lo referente al papel de la investigadora y las dudas que expone D'Angelo con respecto a la utilidad de su trabajo durante el proceso de recogida de datos.
- En una línea similar se sitúa el trabajo de investigación de Fernández Fontecha (2008), que hace una revisión de las carencias existentes en España en relación con C.L.I.L. organizándolas en tres niveles: en primer lugar las carencias en relación con la investigación en C.L.I.L., especialmente en primaria; en segundo lugar, en relación con las propuestas oficiales para abordar proyectos C.L.I.L.; y en tercer lugar, pero no menos importante, señala las carencias que se detectan en el aula, a través de un cuestionario al profesorado que

trabaja en centros donde se está implementando esta didáctica.

- Por otro lado, Coral Mateu (2012) presenta su tesis que versa sobre el aprendizaje C.L.I.L. para el área de Educación Física en tercer ciclo de Educación Primaria. En este trabajo de investigación también se utilizó la Investigación-Acción como metodología de trabajo, junto con la observación participante y la observación externa, para analizar los resultados de la metodología C.L.I.L en las clases de Educación Física. A pesar de que la Educación Física tiene unas características que la hace especial y diferente a nuestro trabajo (por ejemplo, el hecho de usar espacios abiertos y de realizar fundamentalmente actividades que implican motricidad), coincidimos con esta tesis tanto en parte del objeto de estudio como en la metodología, por lo que nos resulta de interés.

Asimismo, consideramos de gran interés algunos trabajos de Máster presentados:

- Para empezar, el trabajo de Hibler en el 2010. Este trabajo está centrado en el estudio de la interrelación laboral del profesorado especialista en inglés y los auxiliares lingüísticos nativos en el Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. En el trabajo se plantean las dificultades y las ventajas de un adecuado trabajo en equipo, así como se presentan ejemplos de buenas prácticas docentes. En los proyectos bilingües de la Junta de Castilla y León, la colaboración con auxiliares lingüísticos nativos se reduce a una hora semanal durante un trimestre (por lo que es impensable extrapolar los resultados de su investigación a nuestro caso). Pero sí hemos considerado de gran utilidad el apartado de ejemplos prácticos de adecuadas prácticas

docentes, de los que hemos podido extraer ideas útiles para nuestro trabajo.

- También queremos destacar el trabajo de Díaz Cano, presentado en el 2012. En él se presenta un análisis general sobre el tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en la Unión Europea y en España, presentando el modelo C.L.I.L. como una opción beneficiosa para dicho proceso. Este trabajo de máster presenta un marco de trabajo que nos resulta de gran utilidad para contextualizar nuestra investigación.

3.2.2.- Modelos educativos bilingües

Tal y como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el concepto de bilingüismo es un concepto que ha sido interpretado de múltiples formas por parte de los diferentes autores que han tratado el tema desde la lingüística aplicada (Fishman & Lowas 1970; Fishman, 1977; Hamers & Blanc, 1983; Mackey, 1970, 1976; Siguan & Mackey, 1986).

Del mismo modo la multiplicidad de modelos educativos que se han acogido bajo el paraguas de la denominación “programa bilingüe” es tal que resultaría por sí solo objeto de un estudio en profundidad. Sin embargo, mencionamos como esquema general la clasificación de tipos de propuestas de educación bilingüe (enseñanza de segundas lenguas en inmersión, enseñanza plurilingüe, etc.) que realizan Siguan y Mackey (1986). Estos autores se centran en seis criterios, a partir de los cuales organizar diferentes estilos de enseñanza bilingüe, multilingüe o de segundas lenguas:

1.- En función de los objetivos lingüísticos del sistema:

- a) Sistemas educativos que se proponen que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos

lenguas y que se hagan capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia.

- b) Sistemas educativos que se proponen que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.

Teniendo en cuenta esta diferenciación, nuestro proyecto de trabajo se situaría en la opción b.

2.- En función del lugar que ocupan las dos lenguas en el currículo:

- a) Sistemas educativos en los que ambas lenguas reciben la misma atención y las materias del currículo se reparten de forma equilibrada entre ellas.
- b) Sistemas educativos en los que una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse la lengua principal de educación, y la otra recibe una atención secundaria.

Del mismo modo, nuestro proyecto se encuentra dentro del grupo b.

3.- En función de la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de enseñanza:

- a) Sistemas educativos en los que la lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno (o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).
- b) La lengua principal de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera este hecho.

- c) La lengua principal de la enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende de este hecho.

En el caso de nuestro proyecto de trabajo, parece claro que la lengua principal de enseñanza coincide con la lengua de los alumnos (excepto en el caso de las nuevas incorporaciones de marroquíes y rumanos).

4.- En función de la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos:

- a) Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística.
- b) Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de enseñanza y otros tienen como primera lengua la secundaria.
- c) Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen en el currículum.

En nuestro caso, la mayoría de los grupos dentro de la Sección Bilingüe se situarían en la opción a y una minoría en el grupo c.

5.- Distancia sociocultural/sociolingüística entre las dos lenguas que intervienen en el sistema.

En nuestro caso, existe una cierta distancia sociocultural entre el castellano (que es la lengua materna de los alumnos y la lengua primera del sistema educativo) y el inglés (que es la segunda lengua). Es evidente que la cultura anglosajona no es tan cercana a la nuestra como lo puedan ser otras culturas mediterráneas. Sin embargo, también es evidente que hay otras muchas culturas (desde las asiáticas hasta las musulmanas, que,

sin embargo, están más cercanas físicamente) cuyas tradiciones y organización cultural nos supone un choque mayor.

6.- Lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo de un país.

- a) El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, bien por naturaleza administrativa o por sus objetivos.
- b) La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.
- c) La enseñanza bilingüe es común a todo un territorio con estructura política definida con distintas fórmulas.
- d) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sea sobre una base territorial, bien sea sobre una base personal.
- e) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos, pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.
- f) La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma restructuración en todo el territorio nacional.

Nuestro proyecto, en la actualidad, se ubica en algún punto entre la opción *a* y la *c*.

Desde su puesta en marcha como proyecto singular, la Junta de Castilla y León ha ido aumentando el número de centros de este tipo. Claramente, existe una estructura definida para los centros de Sección Bilingüe, aunque todavía nos encontramos en fase experimental. Sin embargo, desde el grupo de trabajo se lamenta que la organización de dicha estructura educativa

pudiera responder más a intereses políticos que didácticos y, por tanto, se lleve a cabo sin una estructura de recursos humanos, formación e inspección que pueda garantizar su óptima implantación.

3.2.3.- Los proyectos plurilingües o C.L.I.L. en el mundo, en Europa y en España

En este apartado, dedicado a la exposición de otras propuestas similares a la nuestra, nos vamos a limitar a aquellos proyectos de educación de segundas lenguas con características más similares. Es decir, siguiendo la clasificación de Siguán y Mackey (1986), nos referiremos a proyectos en los que la enseñanza de la lengua materna tiene más importancia que la de la segunda lengua; proyectos donde la gran mayoría de la población tiene como lengua materna la lengua primera del centro y desconoce la segunda lengua. En esta revisión descartamos proyectos como los llevados a cabo en California, Texas, Florida y otros estados de Estados Unidos, con un alto nivel de población centro y sudamericana, donde se trabaja de una forma diferente, en respuesta a una demanda diferente.

Asimismo, con el fin de acotar un poco nuestro capítulo, nos centraremos en proyectos con una dimensión más o menos estatal o autonómica. Con esto descartamos las propuestas educativas de adquisición de segundas lenguas llevadas a cabo en centros privados, por ejemplo.

3.2.3.1.- Algunos proyectos similares en el mundo. El ejemplo canadiense: la instrucción basada en el contenido (CIB)

Dentro de los proyectos de aplicación de una metodología C.L.I.L para la adquisición de segundas lenguas es necesario destacar las propuestas educativas que se llevaron a cabo en el Canadá francés durante los años 70, ya que fue esta experiencia la que lideró todas las propuestas posteriores que están recogidas bajo el paraguas de Aprendizaje Integrado de

Contenidos y Lengua Extranjera. En un intento de dar una respuesta pacífica a las necesidades sociopolíticas de una población, que consideraba que existía un abismo entre su realidad social –francoparlante- y la imposición educativa – sistema educativo en inglés- se diseñaron unos planes educativos de enseñanza de segunda lengua en inmersión. La propuesta surgió directamente de las familias del alumnado, que solicitaron y propusieron a los centros que se comenzase a formar a sus hijos no solamente en la lengua dominante oficial sino también en la lengua de la zona. Así se diseñó una modificación del currículum que incluía un alto porcentaje de docencia en la segunda lengua, en asignaturas no directamente lingüísticas Los resultados altamente satisfactorios de dicha experiencia animaron posteriormente a otros países y otras regiones a poner en marcha planes similares (véase Swain & Lapkin 1982, Swain, 1985, Genesee 1987, Harley et al.1990).
Según Krashen

La inmersión canadiense no es simplemente otro programa de enseñanza de lenguas. Puede ser el programa de enseñanza de lenguas más eficiente que se haya registrado hasta ahora en la literatura sobre el tema. Ningún otro programa ha sido tan detalladamente estudiado y documentado y, hasta donde yo puedo saber, ningún otro programa ha sido tan eficaz (Krashen, 1985b, p. 57)

3.2.3.2.- Proyectos similares llevados a cabo en Europa

Actualmente, las políticas europeas en cuanto a la enseñanza de las segundas lenguas buscan garantizar que en la mayoría de los países pertenecientes a la Unión Europea, los ciudadanos tengan un cierto dominio de al menos dos lenguas, además de su lengua materna. Con este objetivo en mente, muchos países han optado por introducir metodologías que permitieran la enseñanza-adquisición de segundas lenguas a la vez que se trabajasen otros contenidos. Es decir, han asumido la metodología C.L.I.L. (en cualquiera de sus variantes) como base de su trabajo. Según el informe Eurydicie (2006), todos los

países pertenecientes a la Unión Europea, exceptuando Portugal, Grecia, Dinamarca, Lituania y Chipre, tienen establecida la metodología C.L.I.L en varios de sus centros educativos (entre el 3% y el 30%), ya sea de forma permanente o en proyectos a corto-medio plazo. De entre estos países, Luxemburgo y Malta son los únicos en los que se trabaja la enseñanza de segundas lenguas en inmersión en todos los centros del país. Sin embargo, también hay que decir que en un gran número de casos, la didáctica de segundas lenguas con metodología C.L.I.L. se considera solamente para la educación secundaria y no para la primaria o –menos aún- para infantil. (Solamente en Gran Bretaña, Italia, Bélgica, Rumanía y España se tiene en cuenta la segunda lengua en educación infantil).

3.2.3.3.- Algunos proyectos CLIL en España

En España los proyectos con metodología CLIL llevan casi dos décadas implementándose. Sin embargo, hay que destacar que la mayor profusión de propuestas educativas CLIL surgen a partir del 2000.

a) Acuerdo M.E.C- British Council

El primer proyecto público de Educación Bilingüe (o educación de una lengua integrándola dentro del currículo, metodología C.L.I.L. etc...), se comenzó a llevar a cabo en 1996, a partir de un convenio entre el Gobierno de España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, teniendo como representantes al British Council y al M.E.C.(Ministerio De Educación y Cultura) que en aquel momento tenía las competencias educativas en toda España, exceptuando Cataluña y País Vasco. Dicho acuerdo, que comenzó como un

experimento singular con unos pocos centros fue creciendo hasta alcanzar unas dimensiones considerables. En el año 2001, la Comisión de Seguimiento estableció varias recomendaciones que concluyeron en la creación de un Grupo de Trabajo que diseñara una propuesta de trabajo realista, con objetivos, contenidos y criterios metodológicos consensuados, así como

sugerencias en cuanto a la organización de las materias y líneas metodológicas o recursos generales para todos los centros que estaban siguiendo el proyecto y los centros de futura incorporación.

El resultado de ese consenso es el Currículum Integrado para Educación Primaria y el Currículum Integrado para Educación Infantil, basados fundamentalmente en el Currículum español, pero con ideas y aportaciones del Currículum británico para Inglaterra y Gales.

Actualmente el proyecto está bien establecido, con un número creciente de colegios (127 centros, entre C.E.I.P.'s e I.E.S.'s) en los que la docencia de algunas asignaturas se hace totalmente en inglés.

Consideramos importante la experiencia de los centros del acuerdo M.E.C.-British Council por lo siguiente:

Supone la primera experiencia sistemática extensa con enfoque C.L.I.L. que se lleva a cabo en España. Además, es una experiencia llevada a cabo en centros públicos. Las experiencias anteriores se circunscriben a un entorno mucho más limitado y en centros privados. Esto supone que las características de los centros y del alumnado son suficientemente similares a las características de nuestro centro y nuestro alumnado, como para poder aplicar alguno de sus resultados a nuestro trabajo.

Y, sin embargo, dentro de las paradojas de la Administración Pública, en ningún momento se considera la experiencia de los centros dentro de este proyecto a la hora de formar o informar a los colegios que se van incorporando a la propuesta de creación de Secciones Bilingües, al menos dentro de la Junta de Castilla y León. No tenemos acceso oficial a su Currículum Integrado, ni se contemplan sesiones formales de información o formación por parte del profesorado del Proyecto M.E.C.-British Council a los nuevos centros de Sección Bilingüe.

Dentro del grupo de trabajo, tomamos la decisión de contar con la mayor información posible de la experiencia M.E.C.-British Council. Para ello:

1º.- Nos ponemos en contacto con el colegio de “El Peñascal”, situado en Segovia capital, y les solicitamos una visita informativa y –en la medida de lo posible- formativa. Ellos acceden amablemente y dicha visita se lleva a cabo en el mes de septiembre del 2009. El objetivo era plantearles dudas generales y pedir información de directrices didácticas generales, con el fin de poder utilizarlas en la puesta en marcha de nuestro proyecto. En los diarios quedan reflejadas algunas de las impresiones de esa visita.

2º.- Asimismo, accedemos a una copia de los Currículos Integrados de Infantil y Primaria, con el mismo fin: informarnos de líneas metodológicas generales y obtener una perspectiva general de partida.

b) Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía:

En el año 2005 (después de 7 años de trayectoria práctica con centros bilingües públicos, fundamentalmente de francés y alemán) el gobierno andaluz puso en marcha el Plan de Fomento del Plurilingüismo, con la idea de aplicar las políticas europeas en cuanto a la enseñanza-adquisición del inglés como segunda lengua. Entre sus objetivos fundamentales, el Plan incluye provisión para la creación de secciones bilingües en centros públicos. También la creación de herramientas de evaluación, para valorar el seguimiento de dichas secciones. Entre los cursos 2005-2006 y 2009-2010 el aumento del número de centros adscritos a este Plan de Fomento del Plurilingüismo ha sido de 400 a 700. En dichos centros se ha implementado el proyecto español-inglés en 625 centros; el

proyecto español-francés en 57 centros; y el proyecto español-alemán en 12 centros.

El Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía está regulado por la Orden del 24 de julio de 2006 (BJA nº 156 del 11 de agosto de 2006). Según esta Orden, se considera necesaria la implementación de un sistema educativo en el que se incluyan dos segundas lenguas. La primera comenzará a impartirse en Educación Infantil o en el Primer Ciclo de Educación Primaria, trabajándose en ella algunas asignaturas no lingüísticas (p.e. Conocimiento del medio). A partir del Tercer Ciclo de Educación Primaria se comienza a trabajar la segunda lengua no materna. En Secundaria ambas lenguas son obligatorias.

Tal y como afirman Casal & Moore (2009), el Plan ha obtenido el Sello Europeo de Innovación de Programas de Enseñanza-Aprendizaje de segundas lenguas, en 2005. Este sello reconoce el adecuado planteamiento y puesta en marcha de las siguientes líneas de trabajo:

- 1) En primer lugar, regula los horarios de las segundas lenguas en los centros y proporciona el currículum, así como los recursos tecnológicos y las visitas de estudio al extranjero tanto para los estudiantes como para los profesores participantes en el proyecto.
- 2) En segundo lugar, proporciona a los profesores que trabajan en las escuelas del proyecto la posibilidad de actualizar su dominio de la lengua, a través de un convenio con las escuelas oficiales de idiomas.
- 3) Garantiza la formación en el extranjero de los profesores que trabajan en los colegios del proyecto. La formación en el extranjero incluye tanto cursos de idiomas como programas de intercambio.

- 4) Dentro de la idea de comunidad educativa, el programa pretende desarrollar actividades complementarias para animar la participación de las familias, así como su mejora en la competencia en la segunda lengua que están aprendiendo sus hijos.
- 5) El programa también tiene en cuenta la pluriculturalidad y, por tanto, desarrolla una serie de acciones de formación con el fin de preparar a los profesores de la segunda lengua en la diversidad cultural (p.e. hermanamientos con centros de otros países).

El Plan de Fomento del Plurilingüismo en la Junta de Andalucía ha crecido mucho durante los años de su puesta en marcha. En el 2009 el número de estudiantes que están escolarizados siguiendo dicho plan es de alrededor de 40.000.

La importancia de este proyecto para nosotros está –al igual que en el caso anterior- en los años de experiencia en una situación similar a la nuestra. Sin embargo, la dificultad para acceder a información “de primera mano” (centro a centro) y la falta de tiempo nos limita a una revisión superficial de este proyecto, sin poder profundizar más allá, al menos hasta el momento presente.

d) Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

El proyecto de Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid comenzó a funcionar en el curso 2004-2005, con un total de 26 colegios de Primaria adscritos. En el curso 2009-2010 se contabilizan un total de 250 centros (entre colegios e institutos), 44 de ellos concertados. Además, otros 36 colegios de Primaria y 32 institutos de Secundaria tienen aprobada la continuación con el proyecto en el curso siguiente.

El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid va dirigido al centro en su conjunto, y no a una o varias líneas. De este modo, se comienza a implantar en el primer curso de Educación

Primaria, en todas las aulas de dicho nivel. El programa determina que el inglés suponga el 30% de las enseñanzas que se imparten en el centro educativo. Todas las áreas, exceptuando matemáticas, lengua castellana y literatura, pueden darse en inglés.

En cada centro se cuenta con un Coordinador del programa, que es designado por la dirección entre el profesorado especialista en inglés y habilitado para trabajar en los programas bilingües. Su función es la de coordinar el seguimiento del programa y el trabajo del profesorado involucrado, así como la labor de los asesores lingüísticos. También se encarga de hacer funcionar el hermanamiento con el colegio del Reino Unido que les haya correspondido.

La existencia de asesores lingüísticos constituye una de los pilares fundamentales para el desarrollo del proyecto de la Comunidad de Madrid. La orden recoge que los asesores lingüísticos deben ser nativos de habla inglesa y que tendrán una dedicación al centro de 16 horas semanales. El número de asesores por centro variará según el tamaño de los centros, pero será de entre 2 y 6.

En el año 2009, después de 5 cursos de implantación del proyecto bilingüe, las Asociaciones de Padres de Centros Bilingües empiezan a manifestar su preocupación por los efectos que pudieran derivarse de la enseñanza en dos idiomas, así como por la continuidad del proyecto en Educación Secundaria. Como consecuencia de esto, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid insta a las instituciones a realizar un estudio comparado entre el proyecto bilingüe madrileño y otras iniciativas similares. Dicho estudio se finalizó en el 2010 y de él se extraen las siguientes conclusiones:

- El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid ha logrado en poco tiempo un elevado nivel de desarrollo e implantación, teniendo en cuenta el número de centros educativos adscritos al mismo.

- El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid tiene varios puntos fuertes con respecto a otros programas similares:

- Implantación en todo el centro y no en una línea.
- Comienzo del Programa en 1º de Educación Primaria.
 - Elevada exposición a la segunda lengua (50% del tiempo de escolarización).
 - Examen realizado por evaluadores externos.
 - Un sistema de acreditación formal del profesorado.
 - Un amplio abanico de posibilidades de formación permanente para el profesorado de los centros.
 - Un sistema de incentivos económicos para el profesorado que se incorpora al programa.
 - Un importante compromiso político con el Programa.

Asimismo, se consideran éxitos los resultados conseguidos por el alumnado en las pruebas de nivel de inglés de 2º y 4º, realizadas por un evaluador externo, así como la implicación y la acogida familiar de los programas. Sin embargo, en el mismo estudio se reconocen puntos de mejora que deberán ir trabajando con el tiempo. La coordinación entre centros se considera uno de los puntos a trabajar.

e) Secciones Bilingües en Castilla y León

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, en su disposición adicional segunda establece lo siguiente:

- 1.
2. Los centros que imparten una parte de las áreas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Entre tales criterios, no se incluirán requisitos lingüísticos.

Esta norma abre las puertas a los centros públicos a solicitar la creación de proyectos bilingües, ya sea en todo el centro escolar

o en una o más líneas del mismo. Los idiomas en los que se puede desarrollar la Sección Bilingüe son el inglés, francés, alemán, italiano y portugués.

En el 2010 se registran un total de 305 centros de Sección Bilingüe en Castilla y León. De ellos, hay 230 centros de Educación Primaria, así como 29 centros de Educación Secundaria. Aunque el idioma mayoritario es el inglés, también existen centros de Sección Bilingüe de francés-español y de alemán-español.

En los centros con Sección Bilingüe se impartirán en la segunda lengua los contenidos de un mínimo de dos asignaturas no lingüísticas y un máximo de tres. El total de horas en la segunda lengua no puede suponer más del 50% de la jornada escolar. Para incrementar las horas de docencia en la segunda lengua, los centros educativos podrían incrementar el horario lectivo hasta 27 horas semanales en el caso de Educación Primaria, o hasta 32 horas semanales, en el caso de Educación Secundaria Obligatoria.

Existe un programa de formación continuada para el profesorado de Secciones Bilingües. Dicho programa tiene varias líneas:

- Por un lado, formación lingüística general, a través de cursos para la capacitación lingüística, para el profesorado con niveles más bajos.
- Por otro lado, formación metodológica, a través de los CFIE's (Centros de Formación e Innovación Educativa).
- Por último, formación combinada lingüística y metodológica, en cursos realizados en diferentes universidades británicas.

Los proyectos de Sección Bilingüe en Castilla y León son algo bastante reciente. De hecho, nuestro centro de trabajo es uno de los pioneros a sumarse en esta iniciativa, en el 2006. Desde ese año hasta la actualidad, se están sumando progresivamente

nuevos centros de Educación Infantil y Primaria, así como incorporándose algunos centros de Educación Secundaria. Las experiencias en dichos centros, sin embargo, no están resultando igualmente satisfactorias y, por el momento, la Junta de Castilla y León no ha evaluado la puesta en marcha de los proyectos de forma general.

3.2.4.- Tesis y publicaciones relacionadas con temas que, no siendo directamente el objeto de nuestra tesis, la influyen

Aunque el objetivo fundamental de esta tesis de investigación está relacionado con los proyectos C.L.I.L. en Primaria, hay muchos aspectos que se encuentran imbricados dentro de una propuesta de tal magnitud. Consideramos necesario también revisar el estado de la situación de aquellos temas que siendo tangenciales son muy influyentes en el desarrollo de nuestro trabajo.

3.2.4.1.- En relación con las T.I.C. (Tecnología de la Información y de la Comunicación)

Durante el proceso de puesta en marcha de la Sección Bilingüe fuimos introduciendo las T.I.C.s como un proceso natural, pero también con sus dificultades. Las T.I.C.s se han convertido en una herramienta imprescindible para el desarrollo de multitud de profesiones. También se han introducido en la vida social de una gran mayoría de ciudadanos. El Sistema Educativo no puede ser ajeno a esta realidad y debe actualizar su metodología, introduciendo las Nuevas Tecnologías en el día a día del aula. Sobre este tema, nos resulta interesante la tesis doctoral de Camacho Martí (2007), que realiza un estudio sobre los conocimientos en Nuevas Tecnologías que tienen los docentes de Educación Primaria y el modo en el que implementan éstos en el aula, para hacer a continuación propuestas de mejora que incluyen la creación de un Grupo de Trabajo online a través de plataformas como Moodle. También en esta línea se sitúa la tesis doctoral de Román Graván (2002),

que analiza la situación de las Nuevas Tecnologías en las familias y en los Centros Educativos españoles en ese momento. Y yendo un paso más allá, Beatriz Manzano García (2012) analiza cómo la digitalización de la información y la generalización de su uso está creando una cultura digital y una forma de relación diferente que lleva consigo inevitablemente a un cambio en los procesos de aprendizaje y en las necesidades de formación que suponen un reto en la escuela.

Por otro lado, en el Tercer Ciclo de Investigación nos centramos más en el alumnado, en su adquisición de destrezas en este ámbito y en cómo ellos podían realizar una evaluación y autoevaluación del proceso de conocimiento a través de la utilización de las T.I.C.s. En relación con este tema, queremos citar la tesis doctoral de Pérez Puente (2006) donde se investigan las Webquests como un elemento que genera gran motivación en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), particularmente en relación con la enseñanza del inglés como segunda lengua.

3.2.4.2.- En relación con el trabajo en equipo profesorado-familias

Este tema resulta de gran complejidad. Sin embargo, en opinión de las profesoras del Grupo de Trabajo, es la base que puede explicar el éxito o el fracaso educativo del alumnado. La idea de fondo no es que el profesorado sea comprometido y trabajador y/o las familias hagan un seguimiento pormenorizado del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. El fin es que tanto el profesorado como las familias, el alumnado y las instituciones educativas se coordinen con un objetivo común: la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando no solamente los aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo sino también los aspectos motivacionales y emocionales, que juegan un papel fundamental en este proceso. El trabajo en equipo entre las familias y el profesorado se convierte, así, en un pilar fundamental para el éxito educativo.

Queremos destacar las siguientes Tesis doctorales realizadas alrededor de este tema:

- La tesis de David Issó García (2011), que realiza un estudio cualitativo sobre la participación de las familias en una serie de centros públicos de Educación Primaria que incluían también los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Este trabajo pretende continuar en la línea de investigación comenzada por Carmen Elejabeitia sobre la participación familiar en la Educación en España.
- También resulta interesante la tesis de María del Carmen Aguilar Ramos (1999), quien analiza la relación entre el concepto de “sí mismo” y la interacción escuela-familia para atender a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales del alumnado.
- M. Guadalupe Díaz Tepepa (1998) hace una revisión de las condiciones socioculturales en las que se integra la escuela rural mexicana. A través de una revisión etnográfica, remarca la importancia de la estrecha relación de respeto y colaboración mutuos entre los centros de primaria y las familias de los pueblos en los que se encuentran.
- También cabe destacar la tesis doctoral de Pedro Rojas (2003) en la que se describen y analizan diferentes experiencias de colaboración familia-escuela, para trabajar el desarrollo de la lectura comprensiva.
- Por último, pero no menos importante, nos ha resultado muy interesante el trabajo de De la Guardia Romero (2002), sobre las variables que mediatizan la participación de las familias en los centros escolares. En este trabajo se hace una revisión exhaustiva sobre los aspectos legales, psicosociales y contextuales que están en la base de la participación de las familias en el centro escolar, valorando las posiciones de los participantes: el profesorado, los equipos directivos y las propias familias.
-

3.2.5.3.- En relación con los factores emocionales que influyen en el aula

Durante todo el proceso de Investigación-Acción se fue constatando la importancia de los factores emocionales en diferentes niveles:

- En el Grupo de Trabajo.
- En el Claustro Escolar.
- En la relación entre el profesorado de la Sección Bilingüe y las familias.
- En el alumnado de la Sección Bilingüe y entre éste y el resto del alumnado.
- Entre el Equipo Directivo y el Grupo de Trabajo en general y la investigadora en particular.

Hay varias tesis relacionadas con los factores emocionales. Nos resulta interesante el trabajo de Oliveira Pavao (2003), que estudia la importancia de los factores emocionales de un grupo de alumnos y alumnas de entre 10 y 16 años de un centro educativo en Brasil. Concluye que a estos factores se les da en general poca importancia en el trabajo diario, a pesar de ser fundamentales para una adecuada escolarización.

Por otro lado, Rodolfo Marcone (2001) hace un estudio correlacional que intenta describir la percepción que los docentes tienen de la cultura organizacional de sus centros, dentro de la Educación Primaria de Chile y cómo esto afecta a su docencia.

3.2.4.4.- En relación con la Investigación-Acción participativa

En este caso, la revisión de tesis doctorales sería inabarcable ya que, desde que John Elliott introdujera sus novedosas ideas sobre innovación pedagógica en el 1º Congreso de Didáctica en La Manga del Mar Menor en 1982, muchos hemos sido los que hemos sentido que la Investigación-Acción, como herramienta

que une necesariamente la reflexión teórica y la práctica, en un continuo diálogo interdependiente, era la metodología perfecta para abordar nuestras investigaciones.

Por tanto, en la búsqueda de tesis doctorales que complementen el trabajo de esta, la investigadora se ha centrado fundamentalmente en la Investigación-Acción en Primaria. Existen varias tesis que han servido de influencia:

- En primer lugar, la tesis de López, G. (2008) quien, a través de la Investigación-Acción lleva a cabo un proyecto de integración del alumnado inmigrante en centros de Secundaria y Primaria.
- La tesis de González, O. (2008) presenta un proyecto de educación intercultural a través de la música. Este proyecto se llevó a cabo utilizando la Investigación-Acción cooperativa como metodología y estrategia formativa.
- Arostegui, J.L. (2010) defiende su tesis de investigación, que consiste en el diseño de una propuesta metodológica que, a través del uso de medios audiovisuales y música, consiguiera mejorar la situación del área de música y la convivencia del grupo en el mismo, de un grupo de Educación Infantil y Primaria. Se utilizó la Investigación-Acción como metodología de trabajo e innovación pedagógica.

3.3.- Justificación social y legal de nuestro proyecto

La aparición y reciente multiplicación de centros bilingües responde a motivos que, más o menos criticables, son reales y hay que señalar. A continuación se exponen los motivos fundamentales que –a juicio de la investigadora- justifican el afrontar la enseñanza de segundas lenguas en nuestro país.

3.3.1.- El inglés como lengua de gran calado en el mundo

No cabe la menor duda de que el inglés tiene gran importancia en el mundo, como lengua de comunicación. Es la lengua franca actualmente. Cualquier congreso europeo o internacional que se precie, ya sea de empresarios, investigadores, educadores, médicos, políticos... debe tener este idioma como medio de comunicación principal.

Según Etnologue la población mundial es de 7.000 millones de personas, de las cuales solamente 335 millones tienen el inglés como lengua nativa. Sin embargo hay además 1.4 millardos de personas que lo tienen como segunda lengua (Crystal, 1985). Este hecho explica el interés general por incluir la enseñanza de esta lengua en la educación obligatoria del país.

3.3.2.- El inglés como modo de mejorar la capacidad para aprender idiomas y la permeabilidad a otras culturas en nuestros alumnos. Directrices europeas

Desde la Unión Europea se han impulsado numerosas propuestas para trabajar los idiomas de forma que los ciudadanos de los países miembros puedan eliminar la barrera lingüística y les facilite la movilidad por toda la Unión. Pero, la enseñanza de una segunda lengua obtiene unos resultados que van más allá de eso. Tal y como se expone en el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER):

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y

unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas". (MCER, p. 47)

Insistiendo en esta idea, que consideramos fundamental, el trabajar en una segunda lengua con una mayor frecuencia incide en el desarrollo de las capacidades o competencias básicas recogidas en la LOE (2006), especialmente de tres:

- La competencia de aprender a aprender: al mejorar las destrezas para comprender en una segunda lengua, mejora también la capacidad para comprender en la lengua materna, por lo que los nuevos contenidos se asimilarán mejor.
- La competencia lingüística: esta es la competencia que más claramente se verá mejorada por la adquisición de una segunda lengua. Es lógico que la consecuencia de trabajar en dos o más lenguas sea la mejora de capacidades directamente vinculadas con la lengua: memoria auditiva, memoria visual, capacidades supralingüísticas (extraer información lingüística a partir de un contexto, predecir, generalizar...).
- La competencia social y ciudadana: vinculando el concepto de plurilingüismo con el de pluriculturalidad, se desarrollarán las capacidades de los alumnos y las alumnas para asumir otras formas de organización cultural, para perder un punto de vista etnocéntrico y para ser más flexibles a la hora de analizar y/o juzgar comportamientos de grupos sociales diferentes, sean o no hablantes de la lengua que están aprendiendo los alumnos.

- La competencia artística y cultural: en el mismo sentido, al trabajar plurilingüismo y pluriculturalidad, el alumnado desarrollará la capacidad de aprender y asimilar tradiciones culturales, contrastándolo con sus propias costumbres y valorando ambas.

3.3.3.- Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Aportaciones teóricas y metodológicas a nuestro proyecto

El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un documento que forma parte de un largo proceso de unificación de criterios en cuanto a contenidos, fines y metodologías a llevar a cabo en relación con el aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas en los países de la Unión Europea. Es una de las consecuencias fruto del consenso entre los países de la Unión Europea en relación con la enseñanza de las lenguas. Conscientes de la importancia de esta disciplina, especialmente en una Unión Europea donde existen un buen número de lenguas oficiales, en el 2001 se celebró El Año Europeo de las Lenguas, como una de las apuestas más fuertes dentro de la política lingüística del Consejo Europeo. El fin último es el de coordinar esfuerzos para que los ciudadanos de la Unión Europea tengan un control comunicativo de al menos dos lenguas, además de la materna.

Durante ese año se llevaron a cabo más de 25.000 actividades con el objetivo de difundir un programa conjunto de enseñanza de segundas lenguas. Como una de las grandes apuestas de dicho año, surgió el compromiso de dar a conocer en todos los países de la Unión Europea

un documento, fruto del trabajo conjunto de muchos expertos en lingüística experimental durante 10 años: el marco europeo de las lenguas.

Según los autores, el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas pretende fundamentalmente dos objetivos:

1.- Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con las lenguas así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esa manera?
- ¿Cuáles de esas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio completo de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

2.- Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para sus alumnos y sobre cómo alcanzarlos.

Así, El MERCL se convierte en un marco en dos sentidos: por un lado, identifica los distintos marcos contextuales en los que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, dotando a los profesionales de herramientas para que manejen los mismos indicadores que permitan distinguir las fases de ese proceso. Pero además unifica los objetivos a alcanzar, al definir claramente niveles de competencia en cada una de las cuatro destrezas del lenguaje.

Como ya se ha mencionado previamente, el proceso de adquisición de una segunda lengua es complejo porque depende e influye en varios planos del aprendiz. En tres niveles fundamentalmente:

- Por un lado, es un proceso que depende e influye en el plano cognoscitivo.

- Por otro lado, también el aprendizaje depende e influye en el plano afectivo y emocional.
- Por supuesto, existe una estrecha relación entre el contexto y el aprendizaje de una segunda lengua.

El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, se centra fundamentalmente en los aspectos cognoscitivos (lingüísticos fundamentalmente) dejando el tratamiento de los otros niveles para los docentes y los aprendices de la lengua. Sin embargo, incluso, centrándose fundamentalmente en los aspectos cognoscitivos, los autores son conscientes de la complejidad que supone la adquisición de una lengua y explican los peligros de utilizar los niveles de adquisición como si de una regla se tratase. Parte de la aportación que el documento puede hacer a nuestro proyecto está en la reflexión que sobre el aprendizaje-adquisición de una lengua se hacen los autores:

- Una lengua no tiene por qué aprenderse siguiendo necesariamente los pasos que se establecen en el marco de referencia. Hay alumnos que podrán saltar de un nivel de adquisición a otro no consecutivo. También es posible –y, de hecho, muy probable que los alumnos estén en un nivel superior en algunos aspectos de adquisición de la lengua que en otros.
- Por otro lado, los niveles que se establecen no se corresponden con tiempos iguales; es decir, para pasar del nivel más básico al nivel intermedio generalmente se necesita menos tiempo que para pasar del nivel intermedio al nivel avanzado. Esto es así porque los niveles superiores suponen una ampliación del conjunto de actividades y destrezas y elementos lingüísticos en relación con los niveles inferiores. De hecho, un diagrama representativo de un proceso de adquisición de una lengua es el de un cucurcho, situándose el nivel inicial en el extremo más estrecho.

Competencias generales y competencias comunicativas

En el Marco Europeo de Referencia para las lenguas se definen las competencias lingüísticas que son básicas en un proceso de adquisición de lenguas: competencias puramente lingüísticas (como por ejemplo, la capacidad de almacenaje y recuperación de fonemas o de palabras); competencias sociolingüísticas (como las normas de cortesía entre individuos o el uso de diferentes códigos lingüísticos en función del contexto); y las competencias pragmáticas (la producción de actos de habla).

También se señalan varias competencias generales que son fundamentales en un proceso de aprendizaje o adquisición de segundas lenguas:

- La competencia declarativa, los conocimientos, el saber.
- La competencia procedimental, el “saber hacer”.
- La competencia existencial, el “saber ser”.
- La competencia de aprendizaje, el “saber aprender”.

Estas competencias generales influyen de muy diferentes modos y las personas que nos dedicamos a la didáctica de las lenguas (sea en el nivel que sea) debemos tenerlas en cuenta. De entre todas las competencias expuestas anteriormente destacaremos la competencia existencial, no porque consideremos las otras como de menor rango, sino porque es una competencia que –a nuestro juicio– se ha obviado durante años, en los contextos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Y, sin embargo, consideramos que es la causa de muchas situaciones de fracaso en la adquisición de segundas lenguas. Pondremos un ejemplo:

Cuando se está aprendiendo una lengua moderna en el aula, el alumnado debe trabajar las cuatro destrezas de dicha lengua: la comprensión y la expresión oral; la comprensión y la expresión escrita. De las cuatro destrezas, teniendo en cuenta las corrientes más comunicativas, se tiene que dar más importancia a las destrezas orales ya que son estas las que con más

frecuencia se van a necesitar (además de que una vez adquiridas, facilitan el desarrollo de las destrezas escritas). Así pues, el docente de una lengua debe garantizar la práctica oral de dicha lengua por parte de los estudiantes. Sin embargo, la práctica de las destrezas orales se ve en peligro por factores que tienen más que ver con las competencias emocionales que con las puramente comunicativas: el aprendiz de la segunda lengua tendrá éxito si es capaz de persistir, si tiene una alta resistencia a la frustración, si tiene una autoimagen positiva que no le lleva a pensar mal de sí mismo cuando se equivoca al hablar...En definitiva, si ha trabajado adecuadamente competencias que tienen que ver con el saber ser.

Al trabajar una segunda lengua con alumnos de temprana edad, estos factores emocionales y de autoimagen se difuminan enormemente. Un niño de 6 años no se siente mal si se equivoca (salvo que esté sometido a extrema exigencia en su entorno familiar o de aprendizaje). Un niño de 6 años no se siente ridículo si recita una poesía o hace un baile en público. Los conflictos de imagen, la importancia que se da a la opinión del grupo, la sensación de “hacer el ridículo”...son procesos más relacionados con la adolescencia o la pre-adolescencia. De este modo, el aprendizaje de una segunda lengua en niños pequeños será más fácil y más sólido entre otras cosas porque los factores existenciales no “interrumpen” o “dificultan” la tarea.

En la siguiente tabla, se exponen los niveles de referencia señalados para las cuatro destrezas de la lengua.

TABLA N° VII: Niveles de referencia del Marco Común Europeo para las lenguas.
Nivel A. (autoevaluación)

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente,	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por	Puedo participar en una conversación de forma sencilla	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar

	relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	lugar donde vivo y las personas que conozco.	felicitaciones. Sé llenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos.	Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

Fuente: B.O.C.Y.L. Nº 8 (Jueves 12 de enero de 2006)

TABLA N° VIII: Niveles de referencia del Marco Común Europeo para las lenguas.
Nivel B (autoevaluación)

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir	
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita	

B1	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p>Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.</p> <p>Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.</p> <p>Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <p>Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.</p> <p>Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.</p> <p>Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>
B2	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</p> <p>Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</p> <p>Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</p> <p>Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y</p>

					experiencias.
--	--	--	--	--	---------------

Fuente: B.O.C.Y.L. N° 8 (Jueves 12 de enero de 2006)

TABLA N° IX . Niveles de referencia del Marco Común Europeo para las lenguas. Nivel C. (autoevaluación)

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
C1	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema,	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y

	para familiarizarme con el acento.		sorteo la dificultad con tanta discrepancia que los demás apenas se dan cuenta	a recordarlas.	eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
--	------------------------------------	--	--	----------------	---

Fuente: B.O.C.Y.L. Nº 8 (Jueves 12 de enero de 2006)

3.3.4.- Ventajas y dificultades que se nos presentan para utilizar el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas

Es evidente que el Marco de Referencia Europeo es un documento que nos sirve de guía en parte de nuestro trabajo. Sin embargo, su seguimiento nos supone una serie de ventajas y de inconvenientes a la hora de aplicarlo totalmente en nuestro centro. A continuación se exponen ambas:

3.3.4.1.- Ventajas

El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas determina muy bien cuál es la secuenciación lingüística en la adquisición de una segunda lengua. Establece una conexión detallada entre un nivel y otro, centrándose no solamente en las 4 destrezas, sino en aspectos diferentes de alguna de ellas (por ejemplo, diferenciando la expresión oral, más centrada en el uso del lenguaje oral tomado de forma aislada, de la interacción oral que claramente se refiere al uso del lenguaje oral en relación con otros hablantes que están utilizando dicha lengua.)

3.3.4.2.- Inconvenientes

Resulta bastante evidente que este marco está más centrado en la enseñanza de segundas lenguas a adultos. De este modo, toda la secuenciación de destrezas lingüísticas se lleva a cabo teniendo en cuenta que el aprendiz ya ha adquirido un nivel de abstracción lógica y metalingüística similar al del adulto. Esto hace que nosotros podamos usarlo pero con ciertas limitaciones. Por ejemplo, nuestros alumnos fácilmente pueden llegar a un nivel A2 o B1 en la comprensión del lenguaje sin ni siquiera poder escribir en su lengua materna.

Por otro lado, el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas establece una progresión uniforme de las cuatro destrezas y eso es algo imposible cuando trabajas con niños. Es imprescindible jerarquizar las destrezas y –claramente- la comprensión oral se despunta como una de las principales, por dos aspectos fundamentales:

1º: Porque supone la base para una correcta comunicación. Una expresión adecuada puede llegar tras una comprensión adecuada. Pero al contrario no es tan fácil que suceda.

2º: Porque es la destreza que más fácilmente desarrollan los niños en tan temprana edad. Tienen todavía muy cercano el aprendizaje de su lengua materna y –por tanto- les resulta fácil desplegar todos los recursos inconscientes para relacionar la información auditiva con la información visual, con el énfasis del hablante etc., para extraer un contenido que sea comprensible para ellos.

Así pues, el grupo de trabajo determina que el Marco de Referencia Europeo para las lenguas se manejará como un apoyo más, aprovechando aquellos aspectos que nos puedan ser de utilidad para la consecución de nuestro objetivo.

4.- CAPÍTULO IV: 1º PLAN DE ACCIÓN

Inglés de mi pueblo:

El pequeño D. tiene 6 años y ya integra de forma natural el inglés en su vida diaria. El otro día venía entusiasmado con una noticia que “necesitaba que fuera escuchada”. Después de una paciente insistencia digna de crédito, consiguió mi atención. Quería contarme, DEBÍA CONTARME que ese fin de semana había un acontecimiento importante en su casa:

- “Seño, ¿sabes que este fin de semana matamos un pig?”-me dijo sonriente.

Yo le contesté en inglés (intentando recordar la palabreja que se usa para la matanza).

- “Oh, so you are having pig slaughter this weekend?” – pregunté, muy “finolis”.

D. se metió las manos en los bolsillos de sus vaqueros y arqueó la espalda echando los hombros hacia atrás a la manera que gastan los “hombres” en este pueblo. Muy ufano me respondió:

- Andá, a ver. Para hacer “ham” (pronunciando la “h” igual que una digna “j”, como “mandan los cánones”).

Y con la felicidad que da el terminar una tarea pendiente se fue, arrastrando un poco los pies y sin sacar las manos de los bolsillos. Solo le faltó silbar en el camino. (Diario de 05 de diciembre, 2008, p.18)

4.0.- Introducción al capítulo

Este capítulo está dedicado al análisis inicial de la situación así como a la presentación y análisis posterior del primer Plan de Acción diseñado por el grupo de trabajo.

En primer lugar, expondremos la situación de partida, tal y como la viven los distintos miembros de la comunidad educativa: Equipo Directivo, profesorado participante y no participante en la Sección, y madres de alumnos-as que están en el proyecto.

A continuación, se presenta el análisis de los datos de la evaluación inicial y el diseño del primer Plan de Acción, con los objetivos a conseguir, la temporalización prevista y las personas encargadas de cada uno de los objetivos. Despues, se recogen nuevos datos sobre la situación y se analizan dichos datos. Por ultimo, se extraen las conclusiones y se establecen los nuevos objetivos y temporalización, en lo que constituiría el 2º Plan de Acción.

4.1.- Situación de partida. Problema inicial

En nuestro caso, la puesta en marcha de un grupo de trabajo para analizar y mejorar el proceso de adquisición de una segunda lengua en Sección Bilingüe, utilizando para ello una metodología de Investigación-Acción, no surge de la reflexión madurada y la planificación minuciosa de un plan de mejora (tal y como se aconseja en la Investigación-Acción tradicional). Más bien al contrario, se trata de una medida que adopta de forma precipitada como respuesta a una necesidad tan acuciante que se prevé que impida el desarrollo de nuestra actividad educativa. Se podría decir que en nuestro caso, el problema nos “salta en el camino” y marca un ritmo de trabajo que en ocasiones ha entorpecido la ortodoxia del procedimiento de Investigación-Acción. García Fernández (2013) ha expuesto la

estructura básica de los procesos de investigación-acción y ha señalado que el primer paso consiste en definir el problema. Esa fase

inicial supone "la confrontación de las distintas partes del mismo, reflexionando a la luz de mayor información sobre el estado de la situación que deseamos cambiar. Sólo cuando se ha clarificado la idea general estamos en condiciones de planificar el proceso" (García Fernández, 2013, p. 124). Como podrá verse nuestra investigación no empieza con esas condiciones adecuadas de reflexión.

Como ejemplo clarificador sirva el diario de investigación, que refleja cuál era la situación del grupo de Sección Bilingüe el primer día del curso 2008-2009:

Comienza la reunión de profesores a las 10.00. Se nos hace entrega de unas fotocopias donde están escritos los nombres de todos los profesores del centro (...) A continuación, y por riguroso orden, vamos pidiendo nuestra plaza. A medida que van pasando los turnos, voy relajándome. En los pasillos, las profesoras que llevan más años aquí nos han comunicado su total desilusión con el proyecto de Sección Bilingüe y –por tanto- su deseo de optar por cualquier otra plaza (M.–la más veterana especialista en inglés del colegio- a pesar de ser una de las que firmó el proyecto y ser coordinadora el curso antepasado, nos cuenta que no tiene ninguna intención de continuar trabajando en el proyecto, después de muchos malos entendidos y sinsabores –que no quiere comentar-). I., que fue tutora de 1º, tiene que coger 2º, por fuerza, pero se confiesa desmotivada y bastante agobiada por la perspectiva. En fin. Me resulta evidente que no voy a tener ningún problema para cogerme el 1º bilingüe. De hecho, todas las plazas de la Sección, excepto la mía, son las últimas que se cogen (...) La última plaza en adjudicarse es el 3º bilingüe, que es para M. M. suspira y sonríe resignada. Su gesto no oculta que le desagrada el reto que le ha tocado y así lo manifiesta en cuanto salimos de la reunión (...)

(Diario profesora-investigadora, curso 2008-2009 pp. 2-3)

Después de esta reunión, a la investigadora le sorprende el efecto emocional negativo que parece tener el trabajar dentro de la Sección Bilingüe. En este momento, no sabe si es por motivos profesionales, por motivos personales o por ambos, pero los gestos de las compañeras que no son nuevas en el centro expresan una emoción muy parecida a la angustia.

Ese mismo momento se refleja en el diario de una de las profesoras que después participará en la Sección Bilingüe:

Me quedo con 3ºB. Nooooooo!!!! No me apetece nada. Y no me apetece, porque, primero, (y principal) estos niños no me gustan, me parecen unos listillos, no sé si tengo una idea equivocada, (espero que sí.) pero no sé, me da la sensación como que van de guays con el resto, como que ellos son especiales por estar en un grupo “especial”. Un grupo “especial”, que hablando de todo un poco, no tengo ni idea de cómo llevar. Ese es el segundo motivo. Estoy súper perdida, no sé cómo hacer las cosas, bastante tuve con ubicarme el año pasado con una tutoría, como para ahora hacer lo mismo pero en una bilingüe. Vaya movida. (Anexo N° II: Diario de profesora N°1, curso 2008-2009, p.2)

Esta emoción tan negativa se constatará y estallará en la siguiente reunión, también reflejada en el diario de la profesora-investigadora:

Tenemos nuestra primera reunión del Primer Ciclo (...) I. manifiesta su descontento por tener que asumir (sin ninguna motivación) la coordinación de la Sección Bilingüe (se solapa la reunión de Sección Bilingüe con la de ciclo, porque no hay ningún período para reunión del grupo de Sección Bilingüe). Argumenta que tiene que ser coordinadora de algo que no le gusta nada. Nos cuenta que, durante el curso pasado como profesora de Sección Bilingüe descubrió que “el inglés le gusta para ella, no para enseñarlo” y que le produce muchísima angustia tener que estar coordinando una actividad en la que no disfruta nada. (Yo comienzo a pensar que voy a pasar un año algo difícil, porque no me siento preparada para seguir consignas de una coordinadora que manifiesta de antemano “el disgusto” que le supone la

Sección Bilingüe, algo en lo que yo creo totalmente y por lo que considero que merece la pena pelear).

Comienza la reunión (...). Cuando llegamos a las actividades de la Sección Bilingüe, I. empieza a hablar de cómo vamos a hacer la programación de Inglés y la programación de Conocimiento del Medio y la programación de Plástica para la Sección Bilingüe. Yo le digo que no creo que eso sea posible, ya que la idea básica de proyectos de este tipo es la de utilizar el inglés como un medio y no como un fin. De este modo, no veo cómo se puede planificar de forma aislada el Inglés y el Conocimiento del Medio. Las cuatro destrezas del lenguaje se tendrán que utilizar en todo momento (tanto en los períodos de conocimiento del medio como en los de arte como en los de inglés). Y es la mejora de las cuatro destrezas (especialmente las orales) en lo que tenemos que poner énfasis. Así pues, ¿qué sentido tiene que planifiquemos aparte lo que tenemos que trabajar como “un todo”? (Como me conozco –y a ellos no- intento ser mesurada en mi forma de hablar, pero me temo que he puesto un poco “demasiado” de “pasión” porque se me quedan todos mirando y hay un incómodo silencio que no sé cómo interpretar). Entonces I. se pone a llorar e insiste en que ella no puede asumir la coordinación de la Sección Bilingüe porque no sabe hacerlo. Me dice que tengo que hacerlo yo y que va a hablar inmediatamente con el director. Media hora más tarde, A. se me acerca en el pasillo y me dice que “por aclamación popular” han decidido que yo sea la coordinadora de la Sección Bilingüe, si a mí me parece bien (...) (Anexo N° I: Diario 04 de septiembre 2008, p. 3).

En el registro de los primeros días del diario queda patente la sensación general de desconocimiento y falta de estrategias para abordar el proyecto, de objetivos mínimamente establecidos, ni colectivamente ni individualmente. También parece que se manifiesta una desmotivación consecuencia de lo anterior (en algunos casos, más vivida como indefensión ante una tarea que “nos desborda”).

Como consecuencia, se plantea la idea de constitución de un grupo de trabajo que, a través de la Investigación-Acción,

pueda ir diseñando un plan de trabajo que sirva de guía para la puesta en marcha de la Sección Bilingüe en nuestro centro escolar. Entonces, ni la investigadora ni el futuro grupo de trabajo tienen una idea clara de “hacia dónde” quieren ir, ni disponen más que de un conocimiento superficial sobre el objeto de estudio (C.L.I.L) o la metodología a usar (Investigación-Acción). Pero saben que, tal y como está organizada la sección, no funciona bien y les produce una ansiedad que inevitablemente se transmite al alumnado. De ese modo, no hay un plan preconcebido para comenzar a trabajar, pero sí existe el consenso en que es fundamental que se comience a trazar un camino, aún sin tener claro aún el punto de llegada deseable.

Para definir un poco más claramente cuál es la situación de partida y ver hasta qué punto concuerda con la sensación inicial de la investigadora, se realizan varias entrevistas al profesorado participante en la Sección Bilingüe así como a las profesoras que, pudiendo haber estado en la Sección, han optado por no estar (especialistas de inglés).

Asimismo se realizan varias entrevistas a familias de alumnos y alumnas que están en la Sección Bilingüe, a una parte del profesorado especialista en Inglés aunque no en Sección Bilingüe y a los miembros del Equipo Directivo. En cuanto a las entrevistas, se trata de entrevistas semi-estructuradas (Santos Guerra 1990, p.81), cuya transcripción se encuentra en el anexo V. En tres de los casos, al no disponer de tiempo en común con los profesores, se le hace entrega de un cuestionario con las mismas preguntas modelo y espacio para contestar por escrito. A la hora de entregar uno de los cuestionarios, surge una situación de entrevista informal, donde las profesoras aportan datos de importancia (ver anexo I: Diario profesora-investigadora, curso 2008-2009, 19 de Septiembre p. 7). Uno de los casos es el de la investigadora, por lo cual aparece directamente en el cuadro de respuestas, sin existir ninguna transcripción de entrevista ni cuestionario.

Las preguntas de la entrevista-cuestionario inicial que se pasa a los profesores participantes en la Sección Bilingüe son las siguientes:

Tabla Nº X: Cuestionario de preguntas para las entrevistas iniciales a los profesores especialistas de inglés

¿Cuántos años lleva en el centro?
¿Está en el proyecto por decisión propia?
¿Firmó el proyecto?
¿Ha trabajado antes en un proyecto similar?
¿Se siente con ganas de asumir la puesta en marcha del proyecto?
¿Cree que los padres tienen una opinión positiva de la Sección Bilingüe?
¿Qué ventajas le ve al proyecto?
¿Cree necesario un cambio de planteamiento en la forma de trabajar de los profesores de la Sección Bilingüe?
¿Cree que el formar un grupo va a ayudar a la puesta en marcha de la sección?

Fuente: elaboración propia

En las entrevistas/cuestionarios al profesorado recogemos la siguiente información resumida (la transcripción extensa de las mismas se encuentra en el Anexo V):

Tabla Nº XI: Resultados de las entrevistas/cuestionarios a profesores involucrados en la Sección Bilingüe

	Prof. Nº 1	Prof. Nº 2	Prof. Nº 3	Prof. Nº 4	Prof. Nº 5	Prof. Nº 6	Prof. Nº 7
Años que lleva en el centro	0	2	2	0	1	4	5
Está en el proyecto por decisión propia.	No. Obligada.	No. Obligada.	No. Porque no tiene otra opción.	Si	Sí	Por decisión propia, No estoy en el proyecto.	No estoy en el proyecto, ni en el colegio en el momento, por motivos personales
¿Firmó el proyecto?	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Ha trabajado antes en un proyecto	No	Sí. El curso pasado. Lo considero	El curso pasado, como apoyo.	Sí. 9 años en Ed. Infantil y 1 en	No	No	No.

similar		desastroso.		primaria			
Se siente con ganas de asumir el proyecto	No. Me parece un “marrón” considerable	No	En principio sí. Si hay que hacerlo...	Sí. Con muchas ganas.	No	Antes sí tenía ganas, pero la organización me ha desanimado.	Pienso que es un reto complejo. No me siento preparada.
Cree que los padres tienen una opinión positiva del proyecto	No sé muy bien. Este es mi primer curso	Los padres están en general contentos y me apoyan como profesora	Hay un poco de todo. En general, no parecen tener mucha idea.	Lo desconoce.		Algunos parece que sí, pero hay muchos que le han comentado que no piensan matricular a sus hijos en la sección	No lo sé
Ventajas que ve al proyecto	De momento, ninguna	Tengo claro que no me gusta nada	Me parece que, hoy por hoy, es un caos y funciona fatal.	Los niños aprenden más y mejor todo.	Quizá que el inglés resulta útil	Sé que proyectos parecidos funcionan en otros colegios. Pero pienso que aquí no tiene ninguna ventaja.	Pienso que proyectos como éste pueden ser muy beneficiosos para ayudar a los niños a mejorar su inglés.
¿Cree que el formar un grupo va a ayudar su puesta en marcha?	Sí	Sí	Es muy necesario	Sí	Sí	No lo tengo muy claro. Espero que sí.	Pienso que sí puede serlo.

Fuente: elaboración propia

Parece que el profesorado preguntado (excepto en un caso, que es el de la investigadora) no ha trabajado antes en un proyecto

similar y todos manifiestan desconocimiento en relación a los pasos que hay que dar para establecer un proyecto como el que se plantea. A algunos, esto les supone una angustia que les hace verbalizar posibles bajas médicas durante el curso (ver Anexo I: Diario de la profesora-investigadora curso 2008-2009, 04 de septiembre, p. 2 o Anexo V: Entrevistas iniciales al profesorado p. 3, como ejemplos). En otros casos simplemente admiten que no saben cómo comenzar a trabajar, pero no se plantean nada más. Sí parece que haya un consenso general en el profesorado que no es nuevo en el centro, en valorar el proyecto como algo que no funciona. También hay una opinión generalizada de que la creación de un grupo de trabajo va a resultar beneficiosa para el proyecto.

Las profesoras números 6 y 7 son docentes que, pudiendo hacerlo, decidieron no participar en la Sección Bilingüe. En este caso, en sus opiniones se observan dos posiciones diferentes aunque complementarias: por un lado, la sensación de decepción frente al proyecto y a la “organización” del mismo; por otro, la valoración positiva del proyecto, pero desde la no implicación por temor al mismo. En el caso de la profesora número 6, la investigadora considera muy interesante la conversación mantenida con ella a la hora de entregar el cuestionario (ver Anexo I: Diario de profesora-investigadora, curso 2008-2009, 19 de septiembre pp. 6-7). Expone cómo la falta de objetivos claros así como de estrategias metodológicas para abordar el reto deja un poco desatendido al profesorado. También manifiesta las consecuencias de este hecho: como no hay un procedimiento consensuado, las emociones se disparan y surgen los reproches y los roces, que llevan al abandono del proyecto. Esta conversación ejemplifica la importancia que los aspectos emocionales juegan en todo el proceso de puesta en marcha de la Sección Bilingüe. En muchas ocasiones van a ser un freno y en otras un acicate, pero de un modo u otro estarán presentes y es fundamental mencionarlos.

Queremos destacar como significativo el hecho de que – excepto dos- todas las plazas de la Sección Bilingüe salieron ofertadas para el profesorado que se incorporaba en este curso.

En el caso de las dos que no, se trataba de continuidad forzosa o de elección forzosa por ser la última en pedir. En este último caso, la profesora facilita además un breve diario del curso anterior. En él surge otra vez la idea de que el alumnado (y parte del profesorado) de la Sección Bilingüe transmite la imagen externa de que son “un grupo élite” y que no se relaciona mucho con el resto (ver Anexo II: Diarios de la profesora nº 1, curso 2007-2008).

En cuanto a las entrevistas al equipo directivo, hay que señalar que solamente se realizan a la jefa de estudios y al director, puesto que el secretario forma también parte del equipo de docentes de la Sección Bilingüe y los datos recogidos aparecen en el cuadro anterior. La transcripción de las entrevistas se encuentra en el Anexo VI.

Tabla N° XII: Protocolo de preguntas y respuestas iniciales del equipo directivo

Pregunta	Equip. Direct. 1	Equip. Direct. 2
¿Cuántos años lleva siendo miembro del equipo directivo?	3º como director. Anteriormente, fue secretario 9 años.	Lleva 10 años como jefa de estudios, antes con otro director.
¿Qué conocimiento tiene del proyecto o proyectos similares?		Considera que este colegio fue pionero, por lo que no hay referencias previas. Sabe de la existencia de proyectos en Madrid o en Segovia. Pero no los conoce aunque los considera diferentes
¿Qué opinión tiene del proyecto, de momento?	No tiene una opinión formada. Lo ve “en pañales”	Piensa que puede estar bien, con un poco de rodaje, pero que de momento es algo que no funciona.
¿Qué ventajas le	En principio, le parece que puede estar bien que los alumnos	El aprender inglés.

¿Qué ve a un proyecto como este?	aprendan inglés mejor. Pero, según está “el panorama...”	
¿Qué dificultades le ve a un proyecto como este?	Según está observando al profesorado, parece que hay muchas dificultades para abordar la docencia. ¿Qué pasa si el profesorado no quiere trabajar en eso? Pero piensa que los problemas son lógicos al principio	Los problemas parecen que surgen por dificultades de los profesores para adaptarse a las necesidades del proyecto. Pero piensa que esto irá mejorando con el tiempo.
¿Cuál puede ser la aportación que se haga desde el equipo directivo, a la puesta en marcha de una Sección Bilingüe?	Estar disponibles para valorar las peticiones, quejas... del profesorado e intentar echarles una mano en lo que se pueda (por ejemplo, con la inspección, solicitando ayudantes lingüísticos...)	Piensa que una ayuda importante es ajustar los horarios para que sus clases funcionen mejor y estar pendiente de sus peticiones. En cuanto a los aspectos académicos, no podemos ayudar mucho.
¿Considera que el proyecto de Sección Bilingüe de El Espinar puede tener continuidad?	Sí. Quizá se pasen por rachas malas (el principio de algo siempre es un poco difícil) pero la cosa acabará saliendo. Los profesores acabaréis “buscándoos la vida”.	Le parece que, si los profesores comienzan a coordinarse, como parece que lo están haciendo ahora, todo puede salir bastante bien.

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas aplicadas al Equipo Directivo, nos informan de un desconocimiento profundo del inglés, por lo que consideran que no pueden ayudar a la hora de guiar los pasos del profesorado. Se muestran optimistas en cuanto a la continuidad del proyecto, aunque sin saber bien cuáles serán los caminos que lleven a los profesores a encauzar su labor. En uno de los casos se expresa una concepción individualista del proceso de puesta en marcha de la Sección Bilingüe ya que hablan de que

cada docente se “irá buscando la vida” para resolver los problemas que surjan (ver Anexo VI: Entrevistas iniciales al equipo directivo p. 2). En el otro caso, se valora como muy positiva la coordinación del profesorado. Como aportación al grupo de trabajo en la puesta en marcha de la sección sugieren el “apoyo logístico”: ayudas con los horarios o búsqueda de libros, aprobación de pequeño presupuesto para cosas específicas de la sección...En principio, ninguno de los dos miembros del equipo directivo entrevistados consideran que puedan aportar más desde el punto de vista metodológico. Tampoco expresan necesidad ni deseo de participar en las reuniones del Grupo de Trabajo, ya sea con una asistencia regular o esporádica.

Por otra parte realizamos un análisis rápido y superficial de los documentos oficiales del centro: el Proyecto Educativo y las Concreciones curriculares, el Reglamento de Régimen Interior y la Programación General de Aula de los cursos 2007-2008 y 2006-2007. El objetivo es simplemente comprobar si la Sección Bilingüe surge como entidad propia, con objetivos propios, programación propia...Comprobamos que la Sección Bilingüe apenas aparece mencionada en un anexo de la P.G.A. del curso 2007-2008, como actividad complementaria del centro. El Proyecto de solicitud de una Sección Bilingüe tiene un marcado perfil burocrático. Es un documento corto donde se expresan generalidades y objetivos vagos, con el aparente único fin de cumplimentar los apartados marcados por la Junta de Castilla y León, para obtener así los permisos oficiales. En él, se expone un “*compromiso de evaluación continua, al servicio del alumno, del profesor y del proceso, con una utilidad formativa*” (Anexo XVII: Proyecto de Centro: Sección Bilingüe, p. 8). También se plantea una metodología que “*tenga en cuenta los conocimientos previos del alumnado y que atienda a su entorno, intereses, capacidades y aptitudes, fomentando en todo momento el aprendizaje significativo*” (Anexo XVII: Proyecto de Centro: Sección Bilingüe, p.7). Sin embargo, no se concretan ni objetivos operativos ni una

temporalización de los mismos. Tampoco se considera la posibilidad de una revisión coordinada del trabajo realizado con el fin de detectar mejoras y dificultades y reorganizar nuevos objetivos.

Como última aportación informativa a la evaluación inicial con respecto a los padres/madres del alumnado participante, realizamos cuatro entrevistas semi-informales con cuatro madres cuyas hijas están en la Sección Bilingüe. Curiosamente, coincide que tres de las cuatro son representantes del A.M.P.A. (Este dato, que se apunta en principio como una casualidad, resulta ser de gran importancia, como veremos más adelante. Se comprueba que los padres y madres del alumnado en Sección Bilingüe son claramente más participativos en las actividades escolares).

A continuación, recogemos sus opiniones en un cuadro (la transcripción de las entrevistas se encuentra en el Anexo VII):

Tabla nº XIII: Respuesta de madres a entrevistas iniciales

Padre/madre	Año que cursa su hijo/a	Se muestra satisfecho/a por la decisión tomada (inscribir a su hijo/a en la Sección Bilingüe)	¿Cree que hay aspectos que hay que mejorar? Mencionar algunos.	¿Recomendaría a otros padres/madres seguir su ejemplo?
Nº 1	2º	En general, sí.	Le parece que es muy duro el vocabulario de Science (pero no el de inglés). Sería bueno que modificasen eso (para que los contenidos fueran un poco menos duros). Por lo demás,	Sí, aunque piensa que los niños/as con más capacidades deben ser los que estén inscritos.

			todo me parece fenomenal.	
Nº 2	2º	Sí	Ahora no se le ocurre ninguno. Todo le parece muy bien.	Sí. Pero que tengan en cuenta que tienen que apoyar a sus hijos en los estudios.
Nº 3	2º	No lo tiene claro. A veces me arrepiento.	Piensa que es un aprendizaje muy duro y que no todos los niños están preparados. A su hija le está costando muchísimo y a veces lo pasa fatal.	Ahora mismo, ni se lo recomiendo y no desaconsejo. Que cada uno haga lo que considere.
Nº 4	3º	Sí	Opina que seguro que hay muchas cosas que mejorar, pero hoy por hoy se siente satisfecha con el trabajo de las profesoras.	Sí. De hecho, se lo he recomendado a todos los que me han preguntado.

Fuente: elaboración propia

Observamos que, excepto en el caso de la madre nº 3, que expone una cierta angustia ante las dificultades que afronta su hija, el resto de las cuatro madres están satisfechas con la elección de Sección Bilingüe para sus hijos/as. Sí parece evidente un cierto desconocimiento y una diversidad de opiniones sobre lo que debería ser un proyecto de este tipo. Por un lado, no conciben la integración de las áreas de Inglés y de Conocimiento del Medio (que es el objetivo de C.L.I.L.). La madre nº 1 habla de que el vocabulario de Science es difícil mientras que el de Inglés está bien (ver anexo Nº VII: entrevistas iniciales a madres. Curso 2008-2009). Por otro lado, mientras que la madre nº 1 considera que solamente el

alumnado más brillante debería acceder a la Sección Bilingüe (por tanto, lo considera un proyecto para “élites cognitivas”), la madre nº 2 enfatiza la importancia que la implicación familiar tiene en el éxito o fracaso del proyecto (expresando más una idea de Comunidad Educativa). Por su parte, la madre nº 3, se mantiene escéptica y la madre nº 4 se muestra enormemente motivada por el proyecto, incluso recomendándolo a otras personas conocidas. La madre nº 4, además, comenta lo bien que siente que su hijo se adapta, a pesar de que es más inmaduro y los aprendizajes le cuestan mucho.

4.2.- Análisis inicial de la situación

Con todos los datos recogidos, tal y como se establece en los protocolos de actuación de la Investigación-Acción, realizamos un análisis de la situación inicial. Sin embargo, como ya hemos mencionado anteriormente, la necesidad acuciante de ponerse a trabajar precipita ese análisis. Por ejemplo, el número de entrevistas a padres y madres se considera limitado y sesgado, porque solamente se hace a personas que tienen una vinculación estrecha con el colegio. En el caso del profesorado participante en la Sección, las entrevistas se llevaron a cabo cuando ya habíamos comenzado nuestras reuniones, por lo que no se puede decir que partiéramos de cero. Por último, por falta de tiempo no se pudieron realizar entrevistas al profesorado del centro que no está en la Sección, para ser incluidas dentro de la evaluación inicial. Esta precipitación, que podría limitar la fiabilidad y validez de la investigación, ejemplifica sin embargo una característica fundamental del espíritu de la investigación cualitativa en general y de la Investigación-Acción en particular: se trata de una respuesta real a un problema real. Por tanto no puede ni debe haber planteamiento aséptico de los datos, como sería el caso de una perspectiva cuantitativa.

La situación de partida antes de ponernos a trabajar de forma coordinada y sistemática, es la siguiente:

1.- El proyecto de Sección Bilingüe lleva implantado 2 cursos escolares. Ninguno de los profesores que dan clase en el centro actualmente participó de forma activa en el diseño del proyecto.

2.- El documento del proyecto de Sección Bilingüe que presentó el centro no concreta objetivos operativos, ni líneas metodológicas claras ni estrategias que posibiliten al profesorado participante resolver las enormes dificultades que surgen, especialmente para trabajar los contenidos de Conocimiento del Medio en inglés.

3.- En el reparto de plazas el primer día de colegio, solamente hay un grupo de Sección Bilingüe que tiene asignado profesor (y es por continuidad. Estuvo con ellos en 1º y debe continuar en 2º). La profesora acepta sin más remedio, aunque manifiesta su enorme disgusto de continuar con la Sección Bilingüe. Esto muestra el poco deseo de implicación en la sección que tiene el profesorado antiguo en el centro.

4.- La Sección Bilingüe no se ha incorporado en los documentos del centro: ni en el Proyecto Educativo, ni en la P.G.A del curso 2006-2007, en el que comienza. (Si es cierto que hay una pequeña mención de su existencia y se incluye proyecto prescriptivo para su creación, en uno de los anexos. Pero no hay ninguna propuesta para el curso, ningún objetivo concreto).

5.- Los progenitores se encuentran satisfechos con el proyecto, aunque carecen de información sobre él: no saben en qué consiste exactamente, no saben si ellos deben saber inglés o no para ayudar a sus hijos, o si tendrá una continuación en el tiempo... Aun así, los grupos de Sección

Bilingüe están al completo (aunque hasta el momento, apenas ha habido lista de espera). Resulta destacable de las entrevistas iniciales el hecho de que se mencione una idea que se escucha por los pasillos, en boca de padres/madres y profesores/as: solamente los niños inteligentes deberían participar en un proyecto como éste.

6.- Para la creación de las Secciones Bilingües, la Junta de Castilla y León ofrece a los centros un profesor de apoyo a la Sección, más una hora semanal sin docencia para coordinación para todo el profesorado que participe en dicho proyecto, así como dos horas para la persona que se encargue de la coordinación del grupo. El apoyo es muy significativo los primeros cursos, ya que se trata de un profesor a tiempo completo, para apoyar a pocas clases. Sin embargo, a medida que el proyecto avanza a los cursos más mayores, este apoyo se va diluyendo hasta que significa solamente una hora y media máximo en cada grupo. En todo caso, permite una cierta flexibilidad a la hora de organizar la docencia.

7.- No existe ningún tipo de información previa para que los padres/madres puedan optar por la Sección de una forma libre e informada. No hay reunión informativa de ningún tipo, ni documento explicativo.

8.- No existe una dinámica de coordinación entre los profesores de la Sección. No hay un objetivo común, una línea de trabajo consensuada...Tampoco se dispone de períodos sin docencia a la vez, por lo que es muy difícil encontrar un momento para consensuar o compartir ideas.

9.- No existen recursos metodológicos contrastados. La tendencia del maestro es la de depender de un libro de texto. En el caso de la Sección Bilingüe, existen libros de texto en inglés, pero la primera impresión es que se trata sobre todo

de medidas tomadas por algunas editoriales, para dar una respuesta comercial rápida a la demanda de material por parte de los colegios. En todo caso, habría que analizar los libros de texto para Sección Bilingüe disponibles en el mercado.

10.- El profesorado que actualmente está en el proyecto de Sección Bilingüe coincide totalmente en dos puntos: la necesidad de encontrar un camino para trabajar mejor en el aula y la disponibilidad total para hacerlo en equipo, utilizando las horas que sean necesarias de su tiempo libre para ello.

4.3.- Establecimiento del 1º Plan de Acción

Con estos datos y la necesidad urgente de ponerse “manos a la obra” (así como la total disponibilidad por parte de los participantes en la sección) surge el Primer Plan de Acción, que –como va a ser característico de nuestro trabajo, especialmente los dos primeros cursos- no puede ser algo definitivo y cerrado en cuanto a la temporalidad o los objetivos, puesto que el grupo desconoce el fin a alcanzar. Así, planteamos este Plan de Acción como algo que necesariamente se amplía o reduce en función de las necesidades que marque el proceso de puesta en marcha. Nuestro Grupo de Trabajo se encuentra desde el principio con la enorme dificultad de confrontar sus diferentes concepciones sobre la educación y sobre la enseñanza de segundas lenguas. Estas diferentes concepciones no son siempre conscientes y susceptibles de ser razonadas. En ocasiones se trata de nociones inconscientes que nos orientan hacia una u otra dirección sin habernos preguntado antes el porqué. Ahí está el reto de la Investigación-Acción. Tal y como afirma Kemmis (2009)

Se trata de un proceso de auto transformación, no solamente cambiar opiniones, formas de hacer y o referencias como algo superficial, sino del cambio de opiniones, formas de hacer y

referencias que conforman nuestra propia vida, que le dan a nuestra vida sentido, contenido y valor. (p. 468).

Este proceso de cambio se presenta complicado desde el primer momento. Eso hace que tengamos que priorizar, intentando ir al fondo de nuestras diferentes concepciones para hallar objetivos comunes. Así, los objetivos más importantes y más urgentes que se plantean tienen que ver con el análisis más profundo de la situación y el establecimiento de unas líneas de trabajo básicas y generales, pero consensuadas. Son los siguientes:

1.- Consolidar una rutina de coordinación y reflexión con varios objetivos:

- En 1º lugar –y el más importante- definir qué es, para quién es y en qué consiste (en líneas generales) nuestro proyecto: va a estar más centrado en lo oral, en lo escrito, qué uso vamos a hacer de los libros, qué es lo que consideramos por bilingüismo, a quiénes –que alumnado- está dirigido el proyecto...
- En 2º lugar decidir objetivos generales y específicos para cada curso en ciencias, así como secuenciar la exposición o el trabajo que vamos a hacer en inglés, teniendo siempre en cuenta las cuatro destrezas del lenguaje (lectura, escritura, comprensión oral y comprensión escrita).

Esto requiere de un consenso y, para tenerlo, consideramos que es necesario debatir ampliamente sobre las líneas fundamentales de proyectos como el nuestro. Así establecemos unas reuniones semanales, que tendrán una duración de entre 1h y ½ y 2 horas, dependiendo de las necesidades. Dichas reuniones se recogerán por escrito en actas que se enviarán al Inspector y a cada uno de los participantes del Grupo de Trabajo semanalmente.

2.- Establecer un vínculo más estrecho entre los padres/madres y el Proyecto en general.

Para ello, se proponen reuniones de toda la Sección con los padres (independientemente de las reuniones generales y prescriptivas de tutoría). En estas reuniones intentaremos darles a las familias de los/as alumnos/as una idea honesta del punto en el que estamos, así como solicitaremos su apoyo y su colaboración para llevar a cabo el proyecto cada vez mejor.

3.- Analizar los recursos metodológicos de que disponemos. Es importante analizar los libros de texto y materiales de apoyo que hay en las editoriales y que nos puedan servir de línea de trabajo base. No hay consenso dentro del Grupo de Trabajo en cuanto a si usar o no libro de texto. Pero, mientras se consensua este punto, consideramos que es necesario analizar en detalle las ofertas de las editoriales.

Decidimos que la duración del Plan de Acción sea de un curso escolar por varios motivos:

1º.- Nos resulta lo natural: los profesores y profesoras vivimos cada curso como un ciclo semi-independiente. Es cierto que durante el curso hay reflexiones y variaciones diarias del ritmo y el objetivo de trabajo. Del mismo modo, en nuestro Grupo de Trabajo, las reflexiones supondrán modificaciones diarias de los objetivos a conseguir. Pero, necesitamos la perspectiva de un curso escolar para hacer una valoración más general de los aspectos más positivos y los aspectos que hay que modificar.

2º.- Motivos puramente de organización. El ritmo de trabajo del centro dificulta que se pueda dedicar más tiempo a toma de datos y al análisis de los resultados de entrevistas, diarios del profesor y reflexiones varias por parte de todos los implicados en el Proyecto, por lo que es más fácil esperar al fin de curso escolar para centrarse

más en ellas y poder realizar una adecuada triangulación de los resultados.

En todo caso, la investigadora considera muy importante incidir en el carácter flexible y –hasta cierto punto- impredecible de nuestro Plan de Acción. Por las circunstancias particulares del contexto de investigación, algunos de los objetivos propuestos tienen una duración mucho menor del curso escolar. Asimismo, algunos de esos objetivos se han propuesto ya comenzado el curso, como una necesidad que surge en el camino y que no se puede posponer hasta después del análisis del Plan de Acción. Sin embargo, para una descripción más clara de todos los objetivos, se incluyen dentro del mismo Plan de Acción, señalándose con un asterisco aquellos que no se plantean desde el principio.

A continuación, se exponen en una tabla todas las medidas propuestas para trabajar durante el primer ciclo de Investigación-Acción:

Tabla N° XIV: Medidas propuestas en 1º Plan de Acción

MEDIDAS PROPUESTAS	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Establecer una dinámica de reunión de los participantes en la Sección Bilingüe	El grupo entero, con la investigadora como coordinadora	Curso escolar 2008-2009, con reuniones semanales.	Realización de las reuniones y satisfacción del profesorado participante con las mismas.
Consensuar el proyecto: qué es lo que consideramos que debe ser nuestro proyecto, líneas básicas, concepto de bilingüismo... (Obj. de Enero)	El grupo entero, con la investigadora como coordinadora del grupo	Curso escolar 2008-2009	Acuerdos tomados sobre las líneas básicas del proyecto. Recogida por escrito de esos acuerdos tomados y visto bueno de la Inspección.
*Diseñar una secuenciación de contenidos y objetivos para	El grupo entero, dividiéndonos los objetivos y los criterios por nivel y	Se realizará a lo largo de todo el curso escolar	Realización de las mismas y satisfacción del profesorado en

ciencias y para inglés, en la Sección Bilingüe.	poniéndolos en común a posteriori.		cuanto a su adecuación al trabajo diario.
Establecer un contacto más estrecho, como Sección Bilingüe, con los padres y madres del alumnado participante.	El grupo entero, con la investigadora como coordinadora.	Reuniones conjuntas al principio y final de curso, así como una reunión para padres nuevos en Marzo de 2009.	Realización de las actividades y satisfacción de los participantes (padres/madres , profesoras de infantil y Sección Bilingüe)
Analizar los materiales de Sección Bilingüe de que disponen las editoriales (Obj. de Marzo)	El grupo entero.	Este análisis se llevará a cabo en una o dos reuniones en el mes de Abril/Mayo	Realización del análisis y satisfacción por parte de las personas implicadas.

Fuente: Elaboración propia.

Queremos destacar que el esbozo de las medidas de este Primer Plan de Acción, se organizó entre M., I., y la investigadora (tutoras de 1º, 2º y 3º), durante una reunión informal, a pesar de que se validara a posteriori en el Grupo de trabajo:

Coincidimos en el recreo M., I. y yo. Les digo que no tenemos escrito el Plan de Acción para trabajar este curso. M. me

dice que ella piensa que sí tenemos ideas de qué es lo que hay que hacer. Poco a poco parece que tenemos un pequeño plan. Yo estoy de acuerdo, pero les pido que -si pueden- me echen una mano para ponerlo por escrito y enseñárselo al resto de los compañeros. I. me dice que ella puede después del recreo, porque va a tener E. Física. Yo tengo con E., por lo que también puedo escaparme un poco. M. es la que tiene más dificultades, pero quedamos en que nos vemos en su clase, porque podemos charlar mientras los alumnos/as tienen su ½ h. de lectura. (Diario 13 de octubre 2009, p. 10)

Este dato se considera importante porque el hecho de compartir un espacio de trabajo posibilita el intercambio de ideas,

opiniones, problemas...no solamente en los momentos pensados para la coordinación, sino en cualquier otra situación o momento. Esto hace más difícil el registro de los datos, pero refleja la dinámica fluida del Proyecto. También posiciona progresivamente al diario de la investigadora como una de las herramientas más importantes de recogida de información durante todo el proceso.

4.4.- Análisis del 1º Plan de Acción

El análisis final del Plan de Acción propuesto para el curso 2008-2009 comenzó en el mes de junio. En primer lugar, se evaluó la puesta en marcha de las medidas propuestas para el curso, así como el nivel de satisfacción general (de forma abierta) del profesorado participante en la Sección. Sin embargo, además de estas reuniones, se pasaron cuestionarios semiestructurados a miembros del profesorado participante y no participante en la sección, con el objetivo de profundizar más en el análisis de satisfacción así como de posibilitar el anonimato en las opiniones, si así lo deseaba la persona a la que se preguntaba. Asimismo se pasó un cuestionario estructurado (con algunas preguntas abiertas) a las familias del alumnado de la Sección. Estos cuestionarios fueron analizados durante el verano por la investigadora, por lo que las conclusiones del nivel de satisfacción y los nuevos problemas sobre los que trabajar se analizaron durante el mes de septiembre, en el curso 2009-2010.

Por último, tal y como se expone en el capítulo sobre metodología, se determinaron varias categorías para analizar la evolución del proyecto de forma más significativa. A continuación se expondrán los resultados de ambas fases del análisis así como el análisis en función de las categorías predeterminadas.

4.4.1.- Evaluación de las propuestas del 1º Plan de Acción

Revisando punto por punto las propuestas que fueron establecidas por el Grupo de Trabajo para el curso 2008-2009, se extrajeron las siguientes conclusiones:

- Se establece una dinámica de reuniones muy constante y muy frecuente. Nos reunimos semanalmente (los lunes). Las reuniones tienen una duración de entre 1h ½ y 2 h. Rápidamente, se convierte en una dinámica que satisface a todo el equipo hasta el punto de que la demandan (ver Anexo III: Registro de reuniones curso 2008-2009 y anexo IX: Cuestionarios finales al profesorado, curso 2008-2009). Sin embargo, el análisis a posteriori de dichas reuniones revela que no siempre hay una planificación previa y que, cuando ésta existe, solamente la conoce la coordinadora. Tampoco durante todo el curso somos igual de sistemáticos:

Aunque hemos tenido frecuentes encuentros esporádicos y hemos planeado dos actividades conjuntas todos los grupos de bilingüe (“The Gingerbread Man” y el “Festival de Navidad”) es cierto que se han parado totalmente los encuentros sistemáticos (también yo sé que no solamente se han parado los encuentros sistemáticos sino mi sistematización de los encuentros. Sé que tengo que prepararlos más y darles las conclusiones por escrito.... (Anexo III: Registro reuniones 12 enero de 2009, p. 21)

Probablemente se podrían aprovechar mejor las reuniones si el profesorado participante en las mismas conociera de antemano los temas que se van a tratar. Nos comprometemos a repartir un orden del día de las reuniones previamente a la realización de las mismas.

- Durante el curso, en nuestras reuniones, surgen muchos roces profesionales. Especialmente, hay algunas posiciones que optan por trabajar siguiendo el libro a rajatabla aunque en conjunto no se esté de acuerdo con esto. Es cierto que, la persona que tiene una postura más radicalmente pro-libro puede tener una justificación clara. Si no lo hiciera así, no podría asumir la carga de trabajo que tiene, porque –concluimos- su plaza está mal definida. Los tutores no damos el Conocimiento del Medio y esto nos desvincula mucho del seguimiento del nivel de inglés de los alumnos. Se decide que hay que modificar el planteamiento y que los tutores de Sección Bilingüe deben asumir, de forma coordinada, los períodos de inglés y los períodos de Conocimiento del Medio:

Sin embargo, veo que la situación está tan tensa que hay que “cambiar de tercio”. De modo que intento desviar el tema y hablar de cosas menos polémicas, después de comentar que, claramente, el puesto de trabajo de E. este curso está fatal. No puede ser que una misma persona asuma todo el Science de los tres cursos. M. e I. están de acuerdo.

A continuación hablamos de la adecuación de los libros de texto a las necesidades de la sección. En concreto, a si los contenidos del libro de inglés y los contenidos del libro de science se pueden compaginar. Parece que en 1º y en 2º es más fácil. En 3º definitivamente no es posible. Sugerimos la posibilidad de eliminar el libro. (Anexo III: Registro de reuniones, curso 2008-2009, pp. 5-6).

- Por otro lado, también es importante destacar una tendencia irregular en las reuniones. En absoluto eran todas positivas ni faltas de polémica. En algunas ocasiones, se expresaba sensación de fracaso o de retroceso general por parte de alguno de los participantes del grupo de trabajo:

Mi sensación es la de que no hemos sabido/no hemos podido coordinar la evaluación y –en

consecuencia- no ha sido todo lo buena que debiera haber sido.

F. continúa diciendo que solamente se nota un cambio en que antes cada uno hacía lo que consideraba y ahora nos juntamos, pero nada más. (Anexo N°III: Registro de reuniones, 12 de enero 2009, p. 21)

En otras ocasiones, alguno de los participantes se opone a las decisiones tomadas por el resto del grupo, en relación con el Plan de Acción:

Tanto I. como M. deciden incluir dentro de sus criterios de evaluación la motivación y la constancia en el trabajo. E. todavía no está convencida. Ella no entiende a qué nos referimos con criterios de evaluación u objetivos

lingüísticos. (Anexo N°III: Registro de reuniones, 27 de enero 2009, p. 25).

- Todas estas situaciones fuerzan al Grupo de Trabajo a retomar sus pasos y reflexionar una y otra vez sobre su objeto de investigación. La investigadora considera fundamental enfatizar la importancia de estos hechos, carentes de la frialdad y distancia emocional de un proceso de investigación externa y cuantitativa, pero que reflejan con claridad la realidad del trabajo diario con un grupo humano, aspecto que –a su juicio- posiciona la investigación cualitativa como una forma de investigación más válida que la cuantitativa, en lo referente a educación. Tal y como afirman Sepúlveda, Calderón y Torres (2012, p. 461),

(...) el potencial educativo y emancipador de la I-A surge cuando se conjuga la transformación de la realidad en los niveles estructural, relacional y personal con la conexión entre lo intelectual y lo emocional, entre el análisis crítico y las emociones de los participantes, ya que los afectados construyen la investigación de su propia situación social

mediante una participación que transforma las relaciones de poder y permite por ello el cambio.

Así, solamente a través de la reflexión constante de aspectos tanto intelectuales como emocionales de nuestro trabajo y del contexto con el que interactuamos, podremos llegar a un auténtico cambio en profundidad.

- Pero también comenzamos a coordinarnos entre nosotros para actividades de Gran Grupo con el alumnado de la Sección Bilingüe. Especialmente lo hacemos en las fiestas:

Hemos hecho una fiesta de Halloween. En un principio planeamos hacerla de forma discreta, pero, poco a poco, se han ido sumando los compañeros de todo el colegio. La estructura de la fiesta era muy sencilla (...) Hemos acabado la mañana con la voz rota, admirando aún más a los actores que tienen que repetir una y otra y otra vez la misma actuación.... ¡y felices y entusiasmados, contagiados por el entusiasmo de los niños! (Anexo Nº I: Diario 30 de octubre 2008, p. 12)

Se puede ver un registro de este tipo de actividades en el Anexo Nº XIV, donde se encuentran las fotos de las actividades de Gran Grupo en las fiestas de Halloween y Navidad. La sensación es la de que comenzamos a respirar un proyecto común, aunque consideramos que aún queda lejos el objetivo final.

- Se incorporan a los documentos los planteamientos, los objetivos y los criterios de evaluación de la Sección Bilingüe. Aparecemos con entidad propia en los documentos (Ver anexo Nº XII: Objetivos, contenidos y criterios de evaluación curso 2008-2009). También se comienzan a compartir las estrategias didácticas, e incluso la programación diaria de actividades (ver anexos Nº XIII y XIV). Sin embargo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación solamente hemos cubierto los niveles de 1º a 3º, por lo que será necesario continuar trabajando los otros

tres niveles. Del mismo modo, tampoco estamos totalmente satisfechas con los objetivos, contenidos y criterios planteados para los niveles que hemos trabajado, por lo que se propone revisarlos anualmente.

- Analizamos los libros de texto disponibles en el mercado para secciones bilingües. Para ello, establecemos previamente unos parámetros que reflejen los aspectos que –a nuestro juicio- deberían tener los libros de texto. Los resultados son los siguientes:

Tabla N° XV: Análisis de las propuestas de libro de texto para Conocimiento del Medio en Secciones Bilingües. Primer ciclo

PARÁMETROS	S.M	EDELVIVES	SANTILLANA (RICHMOND)	VICENS VIVES
¿Tiene texto en inglés al comenzar el método?	Sí	Sí	Sí	Sí
Dificultad de los textos (nº de líneas, complejidad del vocabulario)	Muy alta	Media/alta	Media	Alta
¿Presenta imágenes aclaratorias del texto?	Sí, pero pocas	Sí, pero pocas	Sí, pero pocas	Sí, pero pocas
¿Deja claros cuáles son los contenidos principales?	Para niños, no	Con dificultades para niños	Sí	Con dificultades para niños
¿Dispone de material complementario? Describir cuál	Sí. cd audio y flash cards	Sí. cd audio, flashcards y murales	Sí. cd audio, flashcards y fichas complementarias	Si. cd audio y flashcards
Facilidad de uso del material complementario	Buena	Regular (murales difíciles de manejar)	Buena	Buena
Utilidad del material complementario	Poca (Cd difícil y flash cards poco creativas)	Regular (Cd. algo difícil Flashcards adecuadas)	Regular (Cd. asequible. Flashcards poco creativas)	Poca (Cd. difícil y aburrido. Flashcards poco creativas)
Valoración				

general del libro de texto (1-10)	2	6	7	4
--	---	---	---	---

Fuente: elaboración propia

Se concluye que, en general, no valoramos muy positivamente los libros de texto para secciones bilingües. Sin embargo, teniendo en cuenta que cabe la posibilidad de que se incorpore nuevo profesorado al proyecto, o en previsión de incidentes que supongan la inmediata incorporación de interinos (por ejemplo, bajas por enfermedad o licencias de estudios...) optamos por no deshacernos totalmente de los libros de texto. Sin embargo, sí decidimos reducir el número. En lugar de dos libros para la sección –Conocimiento del Medio e Inglés- optaremos por uno, que será el de Conocimiento del Medio en inglés. Trabajaremos el inglés secuenciando objetivos y contenidos como lo hemos hecho este curso y diseñando actividades alrededor de esos objetivos. En todo caso, consensuamos hablar con las familias, para hacerles ver que los libros se utilizarán adecuándose a las necesidades el profesorado y no al contrario:

Decidimos que, salvo grandes cambios, la elección será como sigue: 1º y 2º, Santillana. Y 3º y 4º, que tienen que continuar obligatoriamente con la editorial elegida el curso pasado, pues continuarán con Vicens Vives. ¡Qué se le va a hacer! En todo caso, M. insiste en que les digamos siempre en las reuniones que los libros de texto van a ser de apoyo. Yo le digo que, de hecho, el libro de Bugs (inglés) apenas lo he tocado. Pretendo usarlo como revisión para el mes de Junio. Y hasta donde llegue. Les voy a decir a los padres y madres de mi clase que no lo tiren en el verano y que lo traigan en septiembre, porque lo usaremos también como repaso. (Anexo N° III: Registro de reuniones, 04 de mayo de 2009, p. 38)

Sin embargo, el tema de la mayor o menor utilización de los libros de texto no deja de ser polémico en el Grupo de Trabajo. Hay profesores que consideran que no se están dando todos los contenidos de se debieran dar:

Ella no entiende cuál es su papel. El año pasado (...) ella se organizaba, daba sus clases en función de dichos libros y evaluaba en consecuencia. Además, en la oposición, recuerda haber tenido que preparar 15 unidades didácticas. De momento, en Conocimiento del Medio en 1º, 2º y 3º solamente lleva 5 unidades didácticas, lo que, para ella – claramente- es una muestra de que no lo estamos haciendo bien. Piensa que no les estamos enseñando tanto como debiéramos y que es un poco como un engaño. Me pregunta si yo, como madre, no me sentiría engañada si veo que hemos hecho poquísimo del libro de texto.

Yo le pregunto si ella piensa que, si fuéramos más rápido y diéramos más unidades didácticas, por eso los niños nos iban a seguir mejor. Mi opinión es que sería un engaño más bien si hicieramos todo lo contrario: asumir que, como el tema yo lo he dado y el ejercicio lo han hecho (independientemente de si lo han entendido o no), los niños saben más. Creo que es fundamental –en general, pero muy en particular en nuestro proyecto- determinar una diferencia clara entre lo que youento y lo que a ellos les llega. En primer y segundo ciclo, en concreto, tenemos que trabajar para que esa diferencia se haga mínima. Eso solamente lo podemos hacer trabajando y evaluando in situ la respuesta de los alumnos: cuánta atención tengo, cuánta participación, cuántos saben seguir “el hilo”, cuántos retienen los contenidos que deseo que aprendan, cuántos lo recuerdan después de una semana, cuántos lo introducen en su “base de conocimientos”... (Anexo N° III: Reuniones Grupo de Trabajo, martes 27 de enero, p. 25)

4.4.2.- Análisis a través de la valoración de los colectivos implicados

Para hacer un análisis contrastado de nuestro trabajo es imprescindible recabar información de todos los colectivos implicados. En ese sentido, se recogió información del profesorado participante y no participante en la Sección Bilingüe, así como de los padres y madres de los alumnos que están en la Sección y del Equipo Directivo. Por falta de tiempo, no se realizó una entrevista explícita con el Inspector, pero sí se recogieron sus opiniones con

relación a la Sección Bilingüe en las diferentes reuniones llevadas a cabo con él durante todo el curso, así como en las conversaciones informales que hemos tenido en sus numerosas visitas (a veces al centro y en varias ocasiones, a nuestras aulas).

4.4.2.1.- Opiniones de las familias del alumnado participante en el proyecto de Sección Bilingüe

Para intentar recoger la opinión de una mayoría de las familias cuyos hijos/as forman parte del proyecto, se diseñó un cuestionario (ver anexo III: registro reuniones curso 2008-2009, pp. 32-33). Dicho cuestionario se entregó a 60 familias (aproximadamente) y se recogieron 48 cuestionarios llenados. Consideramos que el porcentaje de participación es muy alto (80%), sobre todo si tenemos en cuenta que no todos los cuestionarios llegaron a su destino (había 4 alumnos que no recibieron cuestionario, porque estaban ausentes y las profesoras olvidaron dárselo después). También es alto si tenemos en cuenta que las familias acababan de terminar el cuestionario del Modelo de Autoevaluación que proponía la Junta de Castilla y León a sus centros educativos. Además, este de la Junta cuestionario tenía la complicación añadida de que era muy largo y que se tenía que hacer directamente desde el ordenador, por lo que las familias tenían que venir expresamente al centro, en un día y unas horas determinadas. Así, hubo dos o tres alumnos/as que comentaron que su madre ya había hecho el cuestionario otro día que vino y que, por eso, no lo traían.

Las respuestas al cuestionario se presentan en la siguiente tabla:

Tabla Nº XVI: Respuestas al cuestionario a las familias final curso 2008-2009

1ª Pregunta: ¿Por qué decidisteis que comenzara en el Proyecto?

En esta pregunta, las respuestas se pueden distribuir en dos grupos diferentes:

- 1º.- Los/as que valoran la importancia del inglés para el futuro profesional de sus hijos/as.
- 2º.- Padres/madres a quienes les han recomendado otros/as la Sección Bilingüe.
De entre los dos grupos, el más numeroso es el primero.

2ª Pregunta: ¿Fue una decisión rápida o tuvisteis dudas?

Decisión rápida	Alguna duda	Muchas dudas	Otros
21	10	15	2 personas manifiestan el apoyo que supuso la conversación con la tutora de su hijo/a.

3º Pregunta: Si tuvisteis dudas, ¿cuáles fueron entonces vuestras principales preocupaciones? (Señala la que más se ajuste)	
Respuestas posibles	Número de elecciones de esta respuesta
No tuvimos ninguna duda	15
Que el niño/a no se adaptara al proyecto	11
Que el niño/a no pudiera comprender tantas horas en inglés	2
Que el niño/a perdiera el gusto por las otras asignaturas	0
Que el niño/a tuviera un nivel más bajo en las otras asignaturas	11
Que no pudierais satisfacer las necesidades de apoyo en los estudios de vuestro hijo/a	10
Otras (nombrar cuáles)	<ul style="list-style-type: none"> -Escribir y hacer exámenes en inglés (2) -Muy preocupado/a por cuándo llegue a 4º, 5º y 6º -Preocupado/a por lo que pasará cuando terminen primaria. (2) -Que las clases no fueran motivadoras -Que no adquiera los conocimientos necesarios en la asignatura de Conocimiento del Medio. - Que tuviera carencias en español -Las dudas fueron resueltas después de hablar con los tutores de infantil.

4º Pregunta: ¿Después del tiempo que lleváis en el Proyecto de Sección Bilingüe, cómo consideráis vuestra situación? (Señala la que más se ajuste)	
Respuestas posibles	Número de elecciones de esta respuesta
Estamos muy satisfechos con nuestra decisión	28

Estamos satisfechos con nuestra decisión	11	
Estamos satisfechos aunque seguimos teniendo dudas	7	
No estamos ni satisfechos ni insatisfechos con nuestra decisión	0	
Estamos muy insatisfechos con nuestra decisión	0	
Otras (nombrar cuáles)	-Satisfacción mientras su hijo se adapte como hasta ahora lo está haciendo.	
No contesta	1	

5ª Pregunta: ¿Qué importancia crees que tienen los siguientes aspectos del aprendizaje dentro de la escolarización de vuestros hijos? (1 muy poca importancia / 10 muchísima importancia)

Items a valorar y número de respuestas que se obtienen en puntuaciones del 1 al 10

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NC
La comprensión lectora en castellano								1	8	39	
La capacidad para expresarse oralmente en castellano						1	1	2	5	39	
La lectura comprensiva en inglés						1	4	10	12	21	
La escritura en castellano					1		2	4	5	36	
La comprensión oral en inglés							3	7	17	21	
La expresión oral en inglés							3	8	13	24	
Las capacidades matemáticas					1		2	9	8	28	
El conocimiento de su pueblo, región, país y sus culturas						3	5	10	8	20	2
El conocimiento del medio que les rodea						1	3	8	15	20	
Las capacidades motrices/físicas						3	4	12	7	22	
El gusto por aprender (la motivación)							1	2	7	38	
La capacidad de aprender por su cuenta							1	12	9	26	
La integración dentro del grupo								10	8	30	

6ª Pregunta: ¿Cómo consideras que se han trabajado estos aspectos del aprendizaje en el tiempo que vuestro hijo/a lleva en la Sección Bilingüe? (1 mal/nada, 10 mucho/muy bien)

Items a valorar y número de respuestas que se obtienen en puntuaciones del 1 al 10

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NC
La comprensión lectora en castellano						4		6	11	27	
La capacidad para expresarse oralmente en						2		11	12	23	

castellano										
La lectura comprensiva en inglés				2		12	9	8	16	1
La escritura en castellano						3	5	15	24	
La comprensión oral en inglés					1	7	10	7	23	
La expresión oral en inglés					2	9	7	9	21	1
Las capacidades matemáticas				1		4	4	16	23	
El conocimiento de su pueblo, región, país y sus culturas			1	2	3	6	11	5	19	1
El conocimiento del medio que les rodea			1	1	2	3	12	13	16	
Las capacidades motrices/físicas				5	1	2	13	9	22	
El gusto por aprender (la motivación)					1		9	10	28	
La capacidad de aprender por su cuenta				1	3	6	7	16	15	
La integración dentro del grupo						1	7	13	27	
¿Qué sugerencias te gustaría aportarnos para mejorar nuestro proyecto?										
En esta pregunta, hay que destacar que un alto porcentaje de las familias lo ha dejado en blanco (36). En los otros casos, las respuestas se dividen en dos tipos:										
1º.- Las que envían mensajes de ánimo. Ej: Que sigáis así, porque estamos muy contentos.										
2º.- Las que demandan más horas de inglés en la Sección Bilingüe (2 casos) o ampliar la sección a más alumnos (8 casos).										

Fuente: elaboración propia

Del cuestionario expuesto, resultan destacables varios aspectos fundamentales:

- En primer lugar, el alto porcentaje de participación (ya expuesto arriba).
- En segundo lugar, según nuestra opinión, el bajo número de padres/madres que manifiestan no haber tenido dudas en apuntar a sus hijos a la Sección Bilingüe, a pesar de ser un proyecto nuevo. 21 de las personas que contestaron manifestaron no tener ninguna duda. Esto puede explicarse por dos motivos, complementarios: por un lado, la confianza que los padres y madres parecen tener depositada en el Centro Escolar y –por tanto- en todas sus propuestas. Al tratarse de un proyecto novedoso, esto hay que atribuírselo a las profesoras que han trabajado durante los primeros años (y que han generado comentarios positivos sobre su trabajo) y a las profesoras y profesores de Educación Infantil, que en general sientan unas bases positivas de relación entre los progenitores y el centro (ver entrevistas iniciales madres, p.6 así como respuesta a 2^a pregunta del cuestionario, apartado “otros”). Por otro lado, también habría que achacar la decisión tan rápida a la importancia que hoy en día se da al inglés como lengua de comunicación y “lengua laboral”. Este último aspecto se corrobora también en las dos entrevistas realizadas a madres de alumnos a finales del curso escolar 2008-2009, así como en la respuesta a la pregunta nº 1 del cuestionario, donde un alto número de familias decide apuntar a sus hijos en el Proyecto de Sección Bilingüe por la importancia que consideran tiene el inglés para el futuro profesional de sus hijos/as.
- En tercer lugar, el alto número de padres-madres que considera que se están trabajando bien todos los aspectos educativos expuestos en el cuestionario (no solamente los relacionados con el inglés sino también con las otras áreas de conocimiento trabajadas en castellano). Manifiestan, en general, un grado de satisfacción muy alto con nuestro trabajo.

4.4.2.2.- Opiniones del Equipo Directivo y de la Inspección

Por motivos meramente organizacionales (o –mejor dicho- de poca organización) no se dispone de cuestionarios ni de entrevistas al Equipo Directivo ni a la Inspección, en la evaluación del Primer Plan de Acción. Sin embargo, se pueden inferir dichas opiniones a partir del análisis del diario de la profesora-investigadora y del registro de reuniones. Tomando esto como referencia se concluye lo siguiente:

- El Equipo Directivo se manifiesta muy satisfecho con el nuevo rumbo que la Sección Bilingüe ha tomado. Expresan este sentimiento en situaciones más o menos privadas, como en las reuniones informales del profesorado en el bar:

Me he sentado al lado de A., que me comenta entusiasmado la “lata” que le dan los de la Junta de Castilla y León con la Sección Bilingüe del colegio. Le digo que será porque estén contentos y me contesta: “Anda, claro, j., ¿por qué va a ser si no? Y yo también estoy contento. Como que no hay color de cómo estábamos el curso pasado a estas fechas y cómo estamos este curso. Y eso que ahora hay más profesores, que eso podría dificultar las cosas. Pero parece, según me ha dicho J. (el inspector) que hoy por hoy somos “punteros” en secciones bilingües en Castilla y León. Le digo que eso tampoco tiene tanto mérito, porque debemos ser “cuatro gatos”. Me contesta que no lo crea, que parece que en Valladolid ya hay unos cuantos centros, que sí es verdad que les da un poco de miedo a los colegios eso de incorporar una Sección Bilingüe, pero que los padres lo piden cada vez más. (Anexo N° I: Diario 24 de marzo de 2009, p. 29)

- También manifiestan esta sensación de orgullo en actos públicos, como por ejemplo, en la reunión de padres y madres de alumnos de Educación Infantil que van a pasar a Primaria:

A. les contesta que entiende perfectamente su queja, pero que nosotros no podemos hacer nada al respecto. Dice que si él

fuerza padre de un niño de esa edad, también querría que participase del proyecto, porque le parece que es algo estupendo y que cada vez funciona mejor. (Anexo N° I: Diario, reunión con familias de alumnado de 5 años, 05 de marzo de 2009, p. 26)

-En cuanto a la Inspección Educativa, también parece satisfecha. El Inspector ha tenido varias reuniones con nosotros y en todas nos ha manifestado tanto su satisfacción como la de sus superiores en relación con nuestro trabajo en la Sección.

(J, el Inspector) dice que desde la Dirección Provincial están muy satisfechos con nuestro trabajo, que él ha notado un cambio radical en el ritmo y la organización de las clases desde el curso pasado a éste. Y que, por tanto, solamente le queda felicitarnos y animarnos a que sigamos trabajando así, porque el camino que llevamos es el adecuado (Anexo N° III: Registro reuniones, 09 de octubre de 2008, p.6).

J. me llama al despacho de la dirección para reunirse conmigo y hacerme varias preguntas con respecto al documento que nos pidió llenar (...). Observo mucho interés por su parte por conocer aspectos pedagógicos (no solamente organizativos) de nuestro día a día. (Anexo N° III: Registro de reuniones, 21 de octubre de 2008, p.10).

J. nos da ánimos, nos dice que cree que lo estamos haciendo bien, porque si no ya nos lo habría dicho. Desde fuera se ve que estamos avanzando bastante, pero los cambios de los grupos siempre llevan tiempo y esfuerzo. (Anexo N° III: Registro de reuniones, 14 de enero de 2008, p.24).

(J) nos insiste en que la Sección Bilingüe es prioridad 1 para Castilla y León y que están muy satisfechos del trabajo realizado por nuestro equipo. Así pues, nos anima a seguir por esa línea. (Anexo N° III: Registro de reuniones, 14 de enero de 2008, p.24)

4.4.2.3.- Opiniones del profesorado participante en la Sección Bilingüe

Aunque estas se pueden extraer a partir del registro del diario de la investigadora y de las actas de las reuniones tenidas por el grupo de Sección Bilingüe, se decidió pasar un cuestionario al profesorado participante en la Sección, en caso de que quisieran contestar de forma anónima. Dicho cuestionario fue respondido por las otras dos tutoras de la Sección y por la asesora lingüística en conjunto. Las respuestas a ese cuestionario se exponen en la siguiente tabla:

Tabla Nº XVII: Respuestas del profesorado participante en Sección Bilingüe.
Cuestionario final de curso 2008-2009

<p>1. ¿Crees que ha mejorado en algo el proyecto de Sección Bilingüe del centro? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?</p> <p>Creemos que sí, porque gracias a la coordinación tenemos más conciencia de los objetivos reales del proyecto. Si bien antes el proyecto se centraba en seguir un libro bilingüe, ahora reconocemos la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa a través de los contenidos de <i>Science</i> presentados de diversas formas: cuentos, canciones, juegos, conversaciones...</p> <p>Igualmente, hemos avanzado en la búsqueda de objetivos que sean progresivos curso a curso, y ciclo a ciclo lo cual facilita el trabajo de los implicados en el proyecto; partiendo siempre de la situación de nuestros alumnos en el aula, vemos hasta donde han llegado y en función de los resultados, hasta donde son capaces de llegar.</p> <p>El intercambio de experiencias tanto positivas como negativas, ideas, materiales, recursos...han facilitado el desarrollo de las clases y el alcance de muchos de los objetivos propuestos.</p> <p>Gracias a todos estos logros el profesorado se ha ido sintiendo más seguro y cómodo trabajando dentro de este proyecto.</p> <p>2. ¿Qué aspectos consideras que tenemos que mejorar todavía?</p> <ul style="list-style-type: none">- Coordinación a la hora de evaluar a los alumnos entre profesores- Buscar la forma en que inglés y <i>Science</i> no sean independientes en cuanto a contenidos, y buscar la cohesión entre ambas áreas enriqueciendo así el proceso de enseñanza aprendizaje. ¿Quitar libro de inglés? ¿Utilizarle como un recurso de repaso o refuerzo?- Considerar que las estructuras lingüísticas se trabajen en ambas áreas, aunque estas sean sólo objeto de evaluación de inglés. (Al menos tal y como está planteado este año.)- Eliminar prejuicios: "los niños no aprenden más porque les demos más temas".- Mayor coordinación entre las clases de Inglés y <i>Science</i>, que se refuerzen mutuamente.

3. ¿En qué aspectos del proyecto te encuentras bloqueado o perdido?

- M.: considera que ante el problema de la desconexión entre Inglés y Science en tercero, el proceso de evaluación está menos definido ya que hay muchos criterios de evaluación que no son comunes.
- I.: Considera que desde las clases de *Science* se podrían trabajar mucho más aspectos lingüísticos, tanto a nivel oral como escrito, para poder así avanzar mucho más en inglés propiamente dicho y obtener un mayor rendimiento de los alumnos. Debido a esto siente que no está dando a sus alumnos todo aquello de lo que ellos son capaces.
- E.: Se sigue sintiendo dependiente del libro.

4. ¿En qué aspectos del proyecto notas que has “avanzado”?

- I.: con todo el intercambio de experiencias, recursos, ideas, preocupaciones me he sentido más apoyada, lo que me ha ayudado a implicarme más en el trabajo, a sentirme más relajada y a comprobar que mis alumnos, a pesar de la dificultad del proyecto, son capaces de hacer mucho más de lo que yo esperaba.
- M.: desde mi punto de vista, mi mayor avance dentro del proyecto ha sido “la apertura de mente” que he tenido. Era mi primer año dentro de un proyecto de estas características, y realmente, en un principio me sentía bastante asustada, me parecía una gran responsabilidad que no sabía exactamente cómo afrontar. En este punto, creo que he conseguido llegar a la esencia del proyecto, he reflexionado sobre la manera de trabajar y he llegado a conclusión de que trabajando de cierta forma (incluyendo el trabajo por proyectos, por ejemplo) abarcas mucho más y consigues un aprendizaje mucho más significativo. Todo esto, sin duda, gracias a la ayuda, coordinación e intercambio de ideas dentro del Grupo de Trabajo.

Otro aspecto fundamental en el que veo que estoy mucho más centrada es en la fijación de objetivos, he notado una gran diferencia del primer trimestre al segundo, me ha resultado mucho más fácil, ya que han fluido de una manera más natural y los he visto más reales y eficaces para alcanzar la competencia comunicativa. (I. en este punto piensa lo mismo que yo)

- E.: en un principio me sentía demasiado agobiada, atada a unos contenidos fijos y a una forma de trabajar más cuadrículada e independiente. Ahora estoy más relajada, me encuentro más suelta en las clases y me estoy dando cuenta de que la coordinación del grupo es fundamental e indispensable para el desarrollo del proyecto.

En el aspecto de hablar en inglés a los alumnos también he mejorado, ya que en un principio tenía la idea de que lo importante era facilitarles la asimilación de los contenidos, aunque esto supusiera hablarles en castellano.

5.- ¿Cuál es el siguiente paso que crees que debemos dar dentro del grupo de trabajo?

Creemos que es fundamental plantearnos eliminar el libro de texto de Inglés dentro de la Sección Bilingüe, ya que como hemos comentado antes da lugar a una gran desconexión entre ambas áreas.

Fuente: elaboración propia

4.4.2.4.- Opiniones del profesorado del colegio, que no participa en el proyecto de Sección Bilingüe

En cuanto al resto del profesorado dentro del claustro, la opinión que tienen con relación a la Sección Bilingüe varía bastante. Se les pasa un cuestionario de preguntas a varios profesores con cierta antigüedad en el centro, y sus respuestas son las siguientes:

Tabla N° XVIII: Resultados de cuestionarios a profesorado con 2 ó más cursos de antigüedad en el centro y que no están en la Sección Bilingüe ni son especialistas en inglés

Preguntas	Prof. nº 1	Prof. nº 2	Prof. nº 3	Prof. nº 4
¿Estabas en el centro cuando se comenzó a plantear la Sección Bilingüe?	Cuando se hizo el proyecto no.	Sí estaba y firmé el proyecto.	No.	No
¿Qué pensaste? ¿Qué piensas ahora?	Psss	Me parece que es algo interesante, aunque muy difícil	Me parece que, en general está bien.	No me parece mal.
¿Por qué crees que se planteó?	Se empezaba a propagar la idea de lo beneficioso que era para los/as niños/as.	Pues no lo sé la verdad.	Supongo que por valorar la importancia del inglés.	Por lo que se decía de los colegios bilingües que ya existían, en Madrid, por ejemplo.
¿Quién lo empezó?	El equipo directivo de ese momento.	Comenzó el director anterior y nos sumamos unos cuantos profesores.	No sé cómo empezó pero sí que fue el equipo directivo.	No lo sé. Creo que fue el director del centro.
¿Cómo se empezó?	Se hizo un proyecto, ¿quién? Realmente no lo sé.	El director se enteró de la convocatoria y estuvo animándonos a unos cuantos para que nos sumáramos al proyecto.	No lo sé	No sé.
¿Sabíais vosotros en qué consistía?	Los no bilingües, no	Yo lo sabía, más o menos, porque firmé el documento. Pero era algo	No.	No. Tampoco preguntamos, ni nos contaron

		meramente administrativo No sabía muy bien las consecuencias		nada.
¿Sabía el claustro en qué consistía el proyecto?	El claustro en general, creo que no.	Creo que se mencionó algo en algún claustro, pero en general, no.	No	No.
¿Consideras que la ilusión/energía/entusiasmo o disminuyó/empeoró/sigue igual? ¿Por qué?	Nunca he apreciado tales palabras en el desarrollo del proyecto. Parecía que nadie quería encargarse. ¿Asumir?	Al principio sí parece que estábamos animados. Pero creo que la ilusión disminuyó porque había muchos problemas. Tampoco lo sé muy bien, porque después de firmarlo, me desconecté bastante.	No sé muy bien. Creo que hubo problemas entre ellos y algunos profesores de los que firmaron el proyecto se fueron de él. Supongo que la ilusión disminuyó.	Creo que disminuyó. Se comentaban problemas entre ellos.
¿Crees que actualmente la cosa ha mejorado/empeorado/sigue igual?	Lo desconozco	Parece que ha mejorado un poco.	Creo que va mejor, pero no lo sé.	Veo que os coordináis mejor y estáis más contentos.
¿Qué aspectos consideras importantes/preocupantes en una Sección Bilingüe?: (cómo afecta a alumnos, profesores, colegio y familias)	1º.- Cómo afecta a los profesores. 2º.- Cómo afecta a los alumnos. (a algunos alumnos/as). 3º.- Cómo afecta al colegio. 4º.- Cómo afecta a las familias.	Lo más importante creo que es cómo afecta a los profesores, porque ellos son los que –si trabajan bien– afectarán positivamente al alumnado.	Para mí, lo fundamental es cómo afecta a los alumnos.	Me parecen importantes todos los puntos mencionados, porque creo que se afectan mutuamente.
¿Qué aspectos consideras más difíciles para poner en marcha una Sección Bilingüe?	Un buen proyecto. Gente implicada y preparada para ello.	Creo que lo fundamental es tener un buen equipo, que sepa lo que hace.	No sé mucho de Sección Bilingüe, pero creo que conocer bien el idioma es importante.	Creo que lo más importante es que los profesores sepan qué es lo que se espera de ellos y qué es lo que

				tienen que hacer.
¿Cuál es tu propuesta alternativa (si la tienes) a la Sección Bilingüe y por qué?	No la tengo. Me mantengo al margen.	No tengo ninguna propuesta alternativa.	No sé.	(No contesta)
¿Crees que el proyecto es una cuestión de la Sección Bilingüe/es una cuestión de todo el claustro/es algo de los profesores de inglés...?	No estoy habilitada en inglés. Me gusta mucho más que mis alumnos/as conozcan dónde viven (en español), cultura en general, literatura española, operaciones matemáticas básicas, problemas y, por supuesto, idiomas en dosis adecuadas. El resto me parecen propuestas elitistas.	Creo que el proyecto es una cosa que afecta a todo el colegio y que todo el colegio debería haberlo conocido bien y poder opinar (en las cosas que sepa y pueda opinar) pero la cosa no ha sido así. La mayoría de los profesores no tienen información de cómo se trabaja.	El proyecto es una cuestión específica y deberían ocuparse las personas que están habilitadas para ello. Yo no puedo aportar nada a un proyecto como ese, porque no sé nada de inglés ni de enseñanza del inglés.	(No contesta)
¿Qué crees que debemos hacer para que el proyecto mejore (si es que debemos hacer algo?)	Para mí, un bilingüe aprende los idiomas al mismo tiempo, es capaz de pensar (sin traducir) en esos idiomas. Lo demás es aprender idiomas con mayor o menor número de horas. El mejor aprendizaje es el que se realiza cuando se tiene necesidad. ¿Me explico? Bueno...no te lo tomes tan en serio.	Pienso que se debe hacer algo para mejorar el trabajo de los profesores y ampliar la información al resto del claustro. Me parece que hay que coordinar más el trabajo de los profesores que están en la sección.	Me parece que hay que mejorar el nivel de conocimiento del inglés de muchos de los profesores para poder enseñarlo bien a los alumnos/as.	Como veo que los profesores de la Sección Bilingüe se quejan de su funcionamiento y se salen del proyecto, supongo que hay que intentar detectar dónde están los problemas para solucionarlos. Pero yo no sé cómo hacerlo. No tengo ni idea de inglés ni

				el trabajo en bilingüe.
--	--	--	--	-------------------------

Fuente: elaboración propia

Analizando los datos recogidos en el cuestionario al profesorado no participante en la Sección Bilingüe, se han extraído las siguientes conclusiones:

- En primer lugar, la herramienta estaba mal diseñada. Se trataba de un cuestionario demasiado largo para llenar por los profesores, que tienen muy poco tiempo (y con los que la investigadora tenía muy poco trato directo). De hecho, se entregó el cuestionario a 8 personas y solamente la mitad lo devolvió llenado (una de ellas al curso siguiente). Hurtado de Barrera (1998) ya señala el problema que supone la realización de un cuestionario largo:

Es conveniente que el cuestionario no sea demasiado largo; en la medida en que sea más largo, el porcentaje de quienes lo llenen será más bajo, por lo tanto se deben evitar preguntas que no sean estrictamente necesarias para la investigación. (p. 469)

- Cuando se trata de entrevistar a compañeros/as, teniendo en cuenta que compartimos espacio y tiempo, es mucho mejor hacerlo con una entrevista grabada, sobre todo de cara a recoger respuestas largas y reflexiones complejas. En todo caso, hay que valorar la confidencialidad que permite un cuestionario (aunque esta es limitada si hay tan pocos cuestionarios entregados y es la investigadora la que los recoge en mano). En todo caso, se plantea un cambio de herramienta de recogida de información para el siguiente curso escolar, o siguiente ciclo de Investigación-Acción. O, por lo menos, compaginar el cuestionario con la entrevista.
- En cuanto al contenido de los cuestionarios, resulta evidente que el claustro de profesores –en general– desconocía (y parece que sigue desconociendo) por completo de qué se trata el proyecto de Sección Bilingüe. Es posible que sea porque nunca se explicó con

detenimiento en los claustros y también porque nunca el profesorado prestó mucha atención. Sí parece que teniendo en cuenta la magnitud del proyecto (un tercio de los alumnos del colegio van a escolarizarse en la Sección Bilingüe) se ha tomado el asunto un poco “a la ligera”, centrándose más los esfuerzos en las rutinas administrativas y legales que en una reflexión profunda sobre lo que significaba en el cambio de forma de trabajo, las posibles repercusiones en la organización que tendría y las dificultades a las que habría que hacer frente. También se refleja la diferente aceptación del Proyecto, desde la persona que lo rechaza totalmente (prof. nº 1) hasta la que se desvincula de él (prof. nº 3) o la que lo valora positivamente y como un proyecto de centro (prof. nº 2). Pero en los cuatro casos coincide la sensación de que no pueden aportar ideas para mejorar la situación ni alternativas para una mejor docencia de las lenguas. En los cuatro casos, también, viven el proyecto como algo independiente del centro, algo que “no va con ellos”, que critican desde fuera.

- Por otro lado, como una muestra de progreso dentro de la percepción que se tiene del Proyecto por parte del profesorado especialista en Inglés que no participa en la sección, queremos destacar el deseo de M., de reincorporarse al equipo en el curso siguiente. M. es especialista en Inglés y fue coordinadora del proyecto durante el curso pasado. Salió muy descontenta y con la convicción de no volver (ver anexo I: diario de la profesora-investigadora, pp. 6-7), pero, al ver nuestro trabajo durante este curso, y animada por M. (tutora de 3º en Sección Bilingüe) baraja seriamente la posibilidad de reincorporarse al grupo:

Hablamos de todo esto en el recreo. M. y M. están de acuerdo conmigo. M. me comenta que se está planteando incorporarse a la Sección Bilingüe al curso que viene. Lo que el curso pasado le parecía absolutamente desastroso, ahora le parece atractivo y piensa que podría estar muy a gusto trabajando ahí. A mí me encanta la idea.” (Anexo Nº I: Diario de 09 de marzo de 2009, p. 28)

- M. no es una de las profesoras a las que se les da cuestionario, por una cuestión puramente organizativa (el hecho de que gran parte de su horario está en Infantil –que es otro edificio- hace que apenas coincidamos). Sin embargo, su actitud nos sirve de claro ejemplo de opinión positiva con respecto al trabajo realizado por el grupo durante este curso escolar.

4.4.3.- Análisis de los resultados a partir de las categorías establecidas con anterioridad

Tal y como se explicó anteriormente (cap. II) la investigadora considera que es necesario hacer una reflexión sobre el ciclo de Investigación-Acción utilizando las categorías señaladas, para poder dar cuenta de aspectos que han sido fundamentales en el proceso pero que quedarían olvidados o no suficientemente tratados, si se hiciera un análisis exclusivamente a través de la triangulación. De este modo, se analizan a continuación los datos en función de las 6 categorías establecidas.

4.4.3.1.- Relación personal de la investigadora con el proceso de investigación

A lo largo del 1º Plan de Acción, la relación de la investigadora con el objeto y el proceso de investigación se pueden concluir como algo inconstante. Comienza con un gran entusiasmo y compromiso. De repente, parece evidente que hay un buen tema para investigar. Además, hay una necesidad real manifestada por el profesorado y un deseo de trabajar para solucionar el problema, comprometiéndose a trabajar en equipo:

Mi impresión es muy buena, porque creo que todos tienen muchas ganas de trabajar y están recuperando la ilusión. M. está especialmente interesada en todo lo que hablamos y siempre intenta ponerlo en práctica enseguida. I. parece que se va relajando cada día un poquito más. Percibo claramente su

compromiso de trabajo". (Anexo Nº I: Diario de 15 de septiembre de 2008, p. 6)

Parece que disponemos de los elementos necesarios para realizar una Investigación-Acción. El gran entusiasmo inicial de la investigadora y la percepción de una urgencia en la búsqueda de estrategias y recursos para trabajar es equiparable con el desconocimiento que tiene sobre la metodología de Investigación-Acción o incluso sobre el objeto de la investigación: las secciones bilingües, el trabajo con C.L.I.L.... Esto marca un desajuste con respecto a las fases del proceso recogidas por Elliot (1993). En nuestro caso, el análisis inicial no es previo al diseño del primer Plan de Acción, sino que se solapa con éste. Del mismo modo, tampoco todos los objetivos del primer Plan de Acción se establecen a la vez. Por otro lado, la preparación de las reuniones no es tan consistente como sería deseable, por lo que hay ocasiones en las que se producen dudas con respecto a la utilidad del trabajo realizado:

La reunión no ha sido muy fluida, especialmente por mi parte. El cansancio que he comentado antes, mi nerviosismo ante las interrupciones de mis hijas, mi falta de seguridad por no haber preparado la reunión adecuadamente,...todo hace mella. Tengo la sensación de que, si no consigo organizar las cosas bien YA, mi tesis no podrá salir. Y, más importante, el Proyecto no podrá salir..." (Anexo Nº III: Registro de reuniones del grupo, lunes 20 de octubre de 2008, p. 9).

En otras ocasiones, la investigadora experimenta sensaciones fuertes de progreso que se manifiestan tanto en las reuniones de grupo, como en situaciones de aula

Estoy muy contenta. La verdad, recuerdo lo tensa que estaba el curso pasado, con la reunión en "El Peñascal". Esto no tiene nada que ver. Han venido un montón y todos se muestran super colaboradores. M., al saber que había pedido El Espinar, me dijo que si estaba loca, que iba a "meter la pata" porque aquí me iba a agobiar. Pero, hoy por hoy, no puedo estar más en desacuerdo. Es cierto que estoy teniendo que trabajar mucho, porque no hay nada

hecho. Pero eso nunca me ha asustado a mí. Si todo sigue como hasta el momento, creo que voy a ser muy feliz en este colegio". (Anexo Nº III: Registro de reuniones, día 30 de septiembre de 2008, p. 4).

Yo salgo muy satisfecha, con una sensación muy positiva. J. nos transmite confianza en nosotros mismos y un punto de admiración. Parece una tontería, pero eso para mí ya es fundamental. Además, comentamos el hecho de que este Inspector está haciendo cosas que no hemos visto hacer a ningún otro: viene a visitarnos, se toma el café con nosotros, pregunta y escucha nuestras quejas...y sobre todo, responde a las peticiones. Solamente le tuve que llamar una vez, y enseguida vino a reunirse con todos. Estas cosas marcan una diferencia, claramente". (Anexo Nº III: Registro de reuniones del Grupo de Trabajo, reunión con el inspector, 09 de octubre de 2008, p. 6).

Después de 1 hora y ½ de reunión, la doy por concluida. El ambiente es muy positivo. M. está entusiasmada. F. también se ofrece para diseñar una gymkana relacionada con el proyecto de 3º en el tercer trimestre. Si sale bien, podemos adaptarla a los de 2º, para trabajar los edificios oficiales principales de El Espinar. (hablan de ello mientras I. y yo conversamos sobre los contenidos de primer ciclo, por lo que no puedo escuchar mucho de su conversación. Sin embargo, sí observo el entusiasmo y cómo empiezan a "fluir" ideas nuevas, que conectan las actividades de unos y de otros, como un auténtico equipo. Eso está bien." (Anexo Nº III: Registro de reuniones de Grupo de Trabajo, día 16 de marzo, p. 34).

(Para más ejemplos, Ver anexo I: diario de profesora-investigadora, curso 2008-2009 pp.6; 9; 10; 12; 24).

En los últimos meses (especialmente después de Semana Santa) se reduce bastante el número de registros en el diario, a causa de la fatiga típica de fin de curso. Durante todo el curso, solamente en una ocasión se trabajan contenidos teóricos en el grupo y es en relación con C.L.I.L. (en concreto, un artículo de Krashen sobre el bilingüismo; Anexo Nº III: Reuniones de grupo, curso 2008-2009, p. 30). La investigadora, mientras, está formándose y no se siente

todavía segura para reflexionar en grupo sobre la adecuación de su trabajo a la metodología. Esta sensación de inseguridad, las dudas sobre el proceso de trabajo, la alternancia de sensación de poca utilidad del trabajo con entusiasmo e intensas sensaciones de avance, serán una tónica durante todo el curso escolar.

4.4.3.2.- Realización de documentos y utilidad de los mismos

Durante el curso 2008-2009, el Grupo de Trabajo hace varias funciones, en relación con los documentos oficiales:

1º.- En primer lugar, analiza los documentos del centro y pone de manifiesto la poca –o nula- presencia de la Sección Bilingüe en ellos. Esto lo manifiesta tanto en reuniones informales con el Equipo Directivo como en una reunión formal de todo el grupo de profesores:

Hoy hemos tenido la reunión de todo el claustro (...). Pero hoy, hemos pedido hablar, aunque solamente fuera 5 minutos. Hemos comentado que, como grupo, nos parecía que deberíamos estar algo más presentes en los documentos del centro, porque apenas se nos menciona en la P.G.A., y ni siquiera aparecemos en el Proyecto Educativo. A. me dice que en la nueva P.G.A. si que estamos y que, al final del curso, con la memoria de lo que hemos hecho, la incluirá dentro del documento oficial del centro. En cuanto al Proyecto Educativo, me dice que está obsoleto y que hay que revisarlo, pero que, como estamos tan saturados, J, el inspector, le ha dicho que tenemos un poco más de margen. (...) Quedamos con A. y M.M. que, a la hora de hacer la memoria del curso, les daremos todo lo que hemos hecho en la Sección Bilingüe hasta esa fecha y ellos lo incluirán.
(Anexo Nº I: Diario 18 marzo, 2009, p.28)

2º.- En segundo lugar, analiza los materiales educativos existentes en el mercado hasta el momento (por lo menos, aquellos a los que tenemos acceso) en función de parámetros sencillos de utilidad para el aula. El cuadro

resultante de dicho análisis se expone anteriormente, en la tabla nº XV.

3º.- En tercer lugar, establece unos objetivos lingüísticos, unos contenidos y unos criterios de evaluación para el 1º, 2º y 3º trimestres de los tres cursos en los que hay Sección Bilingüe. De esta forma, se pretende tener claro hacia dónde queremos ir en relación con la lengua, utilizando los contenidos de Conocimiento del Medio. Este es uno de los principios fundamentales de la metodología C.L.I.L. y, hasta el momento, se había obviado en nuestro centro. Dichos objetivos, contenidos y criterios están a disposición de todo el profesorado, tanto de Sección Bilingüe como no, así como se adjuntan a la Programación General Anual (P.G.A.) del colegio. Estos objetivos y contenidos son difíciles de realizar, porque nos cuesta mucho establecer objetivos diferentes para Conocimiento del Medio y para Inglés . Sin embargo, la dificultad mayor la encontramos para establecer los criterios de evaluación. Se decide que, hasta unificar estas dos áreas para que las de la misma persona, haremos alguna evaluación de contenidos también en castellano, a través de la realización de mapas conceptuales:

E.: Oye, perdona, una cosa. ¿Los exámenes cómo, qué pensáis...bueno, en primero y en segundo no...o si, no sé...Pero en tercero...¿Hacer una prueba en español y otra en inglés? Más de cara a la primera evaluación pero...no sé, como otros años.

M.: Yo creo, lo que os dije el otro día. No sé, es que otros años en tercero nunca ha habido o sea que...Claro es que todo esto es nuevo, o sea que son ideas así pero..

E.: Ah, claro

M.: Yo creo que lo que dijo F. el otro día, lo del esquema ese, estaba super bien. El esquema que viene en el libro. A ver, a mí me parece excesivo hacerles una prueba en inglés y otra en español. Me parece una pasada.

G.: Si, a mí también.

M.: Me parece una pasada. Entonces, podemos pasar la prueba en inglés y luego, ese esquema. Que realmente si tienen los contenidos no les va a costar nada, porque es un esquema de una cara. Y es simplemente contenidos básicos.

(Anexo Nº IV: Transcripción de reuniones Grupo de Trabajo, reunión 10 de noviembre, 2008)

4º.- En cuarto lugar, se diseñan y comparten algunas actividades realizadas en inglés, bien sean actividades transversales (ver Anexo XII: ejemplo de actividades de convivencia 1º curso) o la programación de actividades para todo el curso (anexo XII: programación de actividades diarias para 1º).

5º.- Se modifica en lo posible la organización de los recursos humanos. Comenzamos a desdoblar en algunos períodos de Conocimiento del Medio y de Inglés, en los que hay dos profesoras a la vez. Como no disponemos de espacios para utilizar como clases de refuerzo, le pedimos a la Jefa de Estudios que nos dé un horario de E. Física para usar esas clases mientras están vacías.

G: Bueno. Desdoblés. Ya tengo los desdoblés, me dio M. M. el horario de los desdoblés, las posibilidades de hacer desdoblés. Yo puedo hacer desdoblés. O sea, mi conocimiento del Medio es todos los días después del recreo excepto los Martes que es la última hora. Entonces yo podría hacer los desdoblés Miércoles y Jueves después del recreo. Una vez me meto en tu clase (a I.), el Jueves y otro día me meto en la clase de L. Si os parece bien. ¿Y tú, I., cuando podrías?

I: ¿Yo? Pues, esta hora me voy a 1º C, luego esta hora...

G: ¿Cuándo te viene bien?

I: A mi me da igual. El día que quiera E. desdoblar, desdoblamos. A mí me da igual un día que otro. Solamente hay que buscar la clase que esté libre.

G: Y la mitad de la clase cada día y así

E: Yo contigo Miércoles y Jueves, ¿no?

G: Miércoles y Jueves

E: Y con segundo...pueeee...es....

E: A mí me da igual. El día que quieras

E: Tengo todos los días menos el Viernes. Pues, no sé. Lunes y Martes, ooooo. No sé

I: A mí me da igual. El día que tú quieras

G: Pues Lunes y Martes, ¿cuándo te pongo? ¿En mi clase los Lunes, por ejemplo, para que no te tengas que desplazar mucho?

I: Pues vale. Vale.

(Anexo Nº IV: Transcripción de Reunión de Grupo de Trabajo, 06 de octubre de 2008).

Esta dinámica de trabajo se consolida durante el curso, resultando muy satisfactoria para el Grupo de Trabajo.

6º.- Además, se sugiere al Equipo Directivo que los grupos de Sección Bilingüe se llenen (25 plazas) para así dar cabida a algún alumno o alumna más. Durante los dos cursos pasados, estos grupos se llenaban con 23, en previsión de posibles repeticiones. Sin embargo, al Grupo de Trabajo le parece que no hay una gran diferencia para las tutorías entre grupos de 23 y grupos de 25 y, de este modo, abriríamos la posibilidad a dos alumnos más. Además se sugiere que se oferten esas plazas también para 2º y 3º. En esos casos, habrá que diseñar un criterio para seleccionar a quién se escoge de entre las familias que lo soliciten.

Pero, a pesar de los avances hechos, se detectan todavía algunas carencias:

1º.- Por un lado, si bien se analizan los libros de texto, no hay un análisis similar del resto de material disponible: cuentos en inglés, cd's, vídeos y revistas, así como libros del profesor. Y es éste un material que se comienza a utilizar mucho más durante el curso, con una valoración muy positiva. Sin embargo, no conocemos todos los recursos de que disponemos y, por tanto, tenemos una limitación clara.

2º.- Todavía no disponemos de un banco de recursos común, con actividades que podamos compartir y con las que trabajar los objetivos previamente mencionados.

Estos objetivos, junto con otros que surgirán a lo largo del curso siguiente, se propondrán para el próximo Plan de Acción.

4.4.3.3.- Relaciones personales/profesionales dentro de la Sección Bilingüe

En cuanto a las relaciones del profesorado dentro de las Sección Bilingüe, es importante recalcar la creciente sensación de grupo, que se manifiesta en diferentes ocasiones:

Siento que compartimos una energía muy positiva.
Como la euforia de comprobar que “tenemos algo bueno entre manos”
(Anexo N° I: Diario, 13 octubre, 2008, p. 10)

Me gusta muchísimo que lleguen los momentos de recreo para que podamos juntarnos las tutoras de la Sección y compartir experiencias. La verdad es que el entusiasmo va creciendo y resulta muy agradable y muy contagioso. (Anexo N° I: Diario, 17 de octubre, 2008, p. 12).

Me ha gustado muchísimo participar en esta actividad. Por un lado, nos da sensación de grupo. Por otro, nos permite adquirir libros en inglés a unos precios muy recomendables. Y, además, compruebo el compromiso de los padres de la Sección Bilingüe con el proyecto. Han venido prácticamente todos y se han molestado por buscar algo que pudiera ser útil, que les pueda ayudar a sus hijos/as. Empiezo a sospechar que la implicación de estas familias (por motivos que todavía no puedo definir) es mayor que la de la media del colegio. (Anexo N° I: Diario 04 de diciembre, 2008, p. 17)

También resulta importante ver el compromiso del grupo, que se reúne sistemáticamente todos los lunes (aunque, el cansancio lógico del final de curso, hace que se reduzca un poco la frecuencia de las reuniones) y trabaja muchas horas extra, para establecer los objetivos lingüísticos, los contenidos, criterios de evaluación y algunas actividades coherentes con los principios de nuestro

proyecto. Se asientan dinámicas como la evaluación conjunta del alumnado o el intercambio entre el profesorado de la Sección en las aulas (que den sesiones en grupos con los que no trabajan)

Comentamos también el resultado de la iniciativa espontánea de “meternos” en las clases de los compañeros. Por la mañana, yo estuve durante ½ hora en la clase de desdoble de I., trabajando con sus niños (I. me lo pidió. Quería una evaluación externa del nivel de comprensión de sus alumnos). Me resultó muy motivante, tanto para las profes como para los alumnos. Para ellos, el cambio de referente ya es motivador. El tener que esforzarse un poquito más para entenderme a mí (porque, al final, todos nos repetimos, tenemos frases hechas... y los niños rápidamente nos “cogen el truco”) les emocionó. Para mí fue motivador porque estuve trabajando con niños más mayores, con mayor conocimiento del inglés y mayor capacidad de trabajo y concentración. I., por su parte, recibió un feedback que (aunque muy limitado) siempre es positivo. En la reunión, proponemos “institucionalizar” esta práctica e incluso ampliarla en el tiempo. (Anexo N° III: Reuniones del Grupo de Trabajo, 10 de noviembre, 2008, p. 16)

Las reuniones del grupo en muchas ocasiones resultan fructíferas y ágiles y, en otras muchas, sacan a la luz bloqueos o atascos que encontramos en el proceso de diseño de nuestra programación:

G.: El...el meter la pata...es necesario. ¿Cómo lo voy a, cómo lo vas a hacer si no...? Es que no hay nadie que...Pero vamos, nadie te puede reprochar...ni nadie jamás te...bueno, espero que nadie nos reproche...que nos equivoquemos. Porque nadie nos ha dicho cómo se puede hacer esto...

I.: E. que yo el año pasado tenía fallos que para mí sola. Y M. me ha visto llorar y patalear y desesperarme y cómo explico esto. Llamando a su hermana, llamando a una amiga suya para ver cómo lo explicaba...porque yo veía que era incapaz de, de hacerme entender. Incapaz. (Anexo N° XI: Transcripción de reuniones de Grupo de Trabajo, febrero, 2009, p.2)

El Grupo de Trabajo, a lo largo del curso, empieza a apoyarse en las compañeras y compañeros para gran parte de las decisiones que

se toman. La evaluación es una de las decisiones más importantes, y el Grupo de Trabajo propone hacerla de forma totalmente coordinada, más allá de exponer las notas en la reunión de evaluación prescriptiva del centro:

I.: Propongo, ¿eh? Directamente...O sea, utilizar una de estas sesiones...si queréis la de la semana que viene...a mí me parece estupendo...para poner las notas de evaluación.

E.: Genial. A mí me parece fenomenal.

I.: Es decir, coger niño por niño, aunque nos tiremos aquí toda la tarde, porque yo de los de tercero no puedo opinar o, a lo mejor de los de primero tampoco. Pero decir, vamos a ver. Este niño, a lo mejor, en inglés, ha hecho esto y esto. Vale. Entonces en Science, ¿qué ha hecho? Y, cuadrad un poco las notas. O sea, porque creo que es fundamental que tú sola no pongas las notas de Science, que yo sola no ponga las notas de Inglés...¿sabes?

E.: O si queréis...

I.: Es una opinión, ¿eh?

E.: Me junto yo contigo...o contigo los viernes...si queréis, vamos, por hacer aquí otra cosa...o mejor en momentos de coordinación del colegio. (Anexo XI: Transcripción de reunión Grupo de Trabajo, febrero, 2009, p. 10)

Sin embargo, el hecho de tratarse de un claustro joven y de que gran parte de ellos residan en la localidad, hace que los vínculos – tanto los positivos como los menos positivos- sean fuertes y puedan dificultar o impedir un buen desarrollo del proyecto. Así, por ejemplo, cabe destacar las diferencias entre I. y M. que son previas a la creación del grupo de trabajo y que hacen que M. tenga algunas reticencias a incorporarse al grupo, a pesar de su reconciliación con el Proyecto.

Hablamos de todo esto en el recreo. M. y Ma. están de acuerdo conmigo. M. me comenta que se está planteando incorporarse a la Sección Bilingüe al curso que viene. Lo que el curso pasado le parecía absolutamente desastroso, ahora le parece atractivo y piensa que podría estar muy a gusto trabajando ahí. A mí me encanta la idea (...) Durante toda la semana, he estado entusiasmada con la idea de que Ma. se incorpore a la sección bilingüe al curso que viene. Es una profesora realmente especial para mí. Me impone un poco y sé que no tiene una buena relación con I (...) Pfffffffff. ¡Que poco tiene esto que ver con trabajo y con Investigación-Acción! Y, sin embargo, cómo puede mediatizar el resultado del trabajo y de la investigación.) (Anexo N° I: Diario de la profesora-investigadora, p. 28).

No se puede proponer la desaparición de diferencias ni roces personales, para mejorar la consecución de nuestros objetivos como Sección Bilingüe. Esto sería un objetivo imposible. Se propone –por tanto- continuar con el registro y posterior análisis de estos roces o diferencias, buscando así desvincular lo más posible los hechos de las emociones. En todo caso, insistimos en el valor de realidad que estos aspectos aportan a la Investigación Cualitativa.

4.4.3.4.- Relaciones del profesorado de la Sección Bilingüe -con el resto del claustro

Durante el curso 2008-2009, el grupo de profesores y profesoras de la Sección Bilingüe ha mantenido –como grupo- pocas relaciones con el resto del profesorado. Los contactos más frecuentes han sido con las otras profesoras especialistas en inglés (que son mayoría en el centro), a través de algunas reuniones que se celebraron con ellas y que aparecen en el registro de reuniones como: Reuniones del grupo grande (ver Anexo N° III: Reuniones del grupo de Trabajo curso 2008-2009 p. 11). En principio, estas reuniones se propusieron para realizarse mensualmente. Sin embargo, por motivos de organización del centro escolar, al final solamente se pudieron celebrar en dos ocasiones.

Hubo también algunos contactos esporádicos con otras clases en actividades compartidas. Un ejemplo es la celebración de la Pascua, que se realizó “buscando huevos” entre la clase de la investigadora y la de su compañera de enfrente, que era su paralela.

Hoy hemos hecho una actividad muy especial. Se trataba de una búsqueda de huevos. (...) En todo caso, nosotros hemos comprado huevos de chocolate, porque cocer tantos huevos nos resultaba un poco complicado. Pero lo mejor es que he realizado la actividad con A., que es la tutora del 1º no bilingüe. Es la primera actividad que realizamos juntas y me ha encantado la experiencia. Primero ellos han venido a nuestra clase y nos han escondido los huevos. Hemos jugado a “Frío, caliente” para encontrarlos. Después hemos hecho nosotros lo mismo. Al final, hemos repartido equitativamente los huevos de chocolate y nos los hemos comido. Una actividad super-sencilla pero que ha sido muy gratificante para los niños. Me encanta ver cómo disfrutan. (Anexo N° I: Diario 03 de abril, 2009, p. 29)

También se hizo una actividad conjunta en la fiesta de fin de curso:

(...) los de 1º ciclo, quizá, podamos hacer algo por nuestra cuenta. Así que les propongo a mis compañeras que hagamos la canción de “Fatou yo”, la africana que acabo de enseñar a mis alumnos. (...) A ellas les parece bien la idea y hago copias de la canción para repartírselas en las otras dos clases de 1º. *Me parece que es estupendo que podamos compartir algo más que un espacio. Hasta ahora, he sentido que íbamos cada uno por nuestro lado. Ellas dos (las otras dos tutoras de 1º) están más unidas por cuestiones de organización. Y yo, pues con las otras tutoras de la Sección Bilingüe. Pero tenemos que buscar un camino en común, porque es importante que no se pierdan los referentes. Es verdad que, hasta el momento A. y yo (la otra tutora de 1º, que tiene su clase enfrente de la mía) hemos celebrado fiestas juntas (por ejemplo, la “caza de huevos”, en Pascua), pero nunca hasta ahora con Y., la otra tutora de 1º. Bueno, tiempo al tiempo. Seguiremos trabajando en esta línea.*

(Anexo N° I: Diario 19 de mayo de 2009, p. 31)

En ambos casos, la experiencia resultó muy positiva y aumentó la sensación de grupo.

Sin embargo, también en este ámbito se detectan algunas carencias:

1º.- En primer lugar, el resto del profesorado del centro desconoce realmente en qué consiste nuestro proyecto. Esto provoca diferentes tipos de reacciones, desde la persona que considera que estamos trabajando en un proyecto elitista y discriminador (ver: Tabla nº XVI, prof. nº1) hasta las que tienen unas opiniones más o menos positivas –o neutras- y que, en todo caso, consideran el proyecto muy ajeno a ellas (ver: Tabla nº XVI, prof. nº 3 y 4). Sentimos como necesario el que, a través de un documento o una reunión (o ambas cosas) podamos ir dando a conocer al resto del profesorado cuáles son los principios básicos de los que parte el proyecto de nuestra escuela, que no tiene por qué ser igual al de otros centros de Sección Bilingüe. Este documento también nos serviría para “dar luz” a nuestro trabajo, que, en ocasiones, lo percibimos como algo enturbiado por las dudas del día a día.

2º.- En segundo lugar, en la Sección Bilingüe se han realizado actividades en gran grupo, especialmente coincidiendo con las celebraciones de Halloween, Navidad y Fin de curso (ver anexo XVI: fotos de Halloween y Navidad). Estas celebraciones, que han resultado muy positivas y han ayudado a incrementar la sensación de grupo, no se han hecho totalmente extensibles al resto de los grupos del centro. (En el caso de la fiesta de Halloween, todos los tutores que querían tenían una bolsa de “chuches” para dar, tanto a nuestros chicos y chicas cuando iban a su clase a recitar un poema, como a sus alumnos. Es decir: todos los niños recibieron chuches, pero no todos se disfrazaron ni fueron de clase en clase recitando poemas en inglés). Es lógico pensar que los alumnos que no pertenecen a la Sección Bilingüe consideren injusto el que ellos no puedan disfrutar de las mismas actividades que sus compañeros. Para el curso que viene, proponemos organizar dichas celebraciones

para todos los grupos, siempre y cuando el resto de tutores desee participar.

4.4.3.5.- Relaciones con las familias

Tradicionalmente, las investigaciones en educación han detectado diferencias e incluso enfrentamientos entre las familias y el profesorado de los centros educativos. Santos Guerra (2003) expone que “resulta sorprendente el hecho de que, buscando familias y escuela el mismo fin, que es la educación de los niños y niñas, exista una distancia, un recelo y un enfrentamiento tan consistente como se observa en algunos lugares”. Esto no sucede así en la Sección Bilingüe. De hecho, se detecta un gran apoyo por parte de los padres y madres del proyecto. Esto se refleja tanto en las entrevistas iniciales como en el cuestionario y en su actitud general de colaboración. En un análisis posterior, llama la atención la fuerte participación de las familias de esta Sección en las actividades del centro, aspecto éste que denota un fuerte compromiso con la formación de sus hijos y con el trabajo del Centro Educativo. Como ejemplo, se puede señalar el número de cuestionarios entregado (más del 80%), o la asistencia a las reuniones de tutoría (igualmente, de entre el 70 y el 80%). En todo caso, esta sensación se confirmará y se ampliará con datos posteriores, dando lugar a una línea de trabajo algo diferente, que dé más importancia a la Comunidad Educativa (y –por tanto– las familias y el alumnado). Para ello, el Grupo de Trabajo se informará y se inspirará en experiencias y planteamientos teóricos de las “Comunidades de Aprendizaje” (Sánchez de Horcajo, 1979; Gómez Llorente y Mayoral, 1981; Santos Guerra, 1990, 1997, 2003; Hernández Prados y López Lorca, 2006; Elboj y Oliver, 2003; Díez y Flecha, 2010).

4.4.3.6.- Respuesta del alumnado

Durante el curso escolar 2008-2009 se percibe y se comenta en varias ocasiones el entusiasmo del alumnado:

Después hacemos las típicas actividades de consolidación de la historia: poner las flash-cards desordenadas, repetir las secuencias...Intento simplificar lo más posible la historia, para que no se bloquee. Entonces llega el momento del reparto de papeles. **Están como locos de alegría.** Todos quieren salir. Todos. Aunque todos quieren ser el lobo, claro (Anexo Nº I: Diario, 19 de noviembre, p. 14)

Me encanta ver las caras de los niños cuando consiguen sus puntos verdes. Y me encanta entrar en clase. Aunque estén hablando altísimo, solamente tengo que ponerme a apuntar un par de nombres en la cara sonriente. Inmediatamente se hace el silencio detrás de mí. Es estupendo (Anexo Nº I: Diario, 02 de diciembre, p. 16).

A medida que iban saliendo las galletas del horno, las hemos ido llevando por las clases. Ha habido muchos niños que no han querido comerlas (los gustos de los niños pueden ser imprevisibles) pero todos se fueron a casa con la sonrisa de oreja a oreja. A la salida, varios padres y madres nos han comentado la alegría con la que su hijo/a salía del colegio (y la consecuente satisfacción que han sentido ellos) (Anexo Nº I: Diario, 19 de diciembre, p. 19)

Sin embargo, esta variable no se comienza a analizar de forma sistemática hasta más avanzado el proceso, a partir del curso 2009-2010. Las herramientas para evaluar esta categoría de análisis son la observación directa, la observación participante, el cuestionario de expectativas y los diarios dirigidos del alumno, que se han llevado a cabo con el alumnado de 3º ciclo durante el curso escolar 2010-2011. Los resultados y el análisis de los mismos se expondrán más adelante.

4.5.- Conclusiones del capítulo

El comienzo de la Investigación-Acción en nuestro centro ha estado marcado por dos realidades:

- Por un lado el entusiasmo y el compromiso por parte de los integrantes de la Comunidad Educativa, especialmente el grupo de profesores y profesoras de la Sección Bilingüe y las familias. Esto ha llevado a la realización de un gran número de reuniones, con los documentos consecuentes y la puesta en marcha de diversas actividades.
- Por otro lado, el desconocimiento inicial sobre el proceso que emprendíamos, lo que ha llevado al grupo a dudar constantemente y a no organizar los ciclos de Investigación Acción con la antelación que hubiera sido deseable para todos. Sin embargo, el propio proceso de análisis de lo hecho y modificación consecuente de los aspectos mejorables ha resultado tan motivador que, al final del curso, se ha consolidado la dinámica de trabajo de forma natural.

Como resultado, el curso escolar ha estado lleno de altibajos emocionales, pero con una línea de trabajo general marcada por sensaciones muy positivas. Sin embargo, es evidente que al final del curso todavía hay muchos aspectos sin resolver. Todos ellos se recogen y se trasladan al curso que viene, en un 2º Plan de Acción. El Grupo de Trabajo afronta dicho Plan de Acción con una dinámica de trabajo ya consolidada y con objetivos que, poco a poco se van concretando. En el siguiente capítulo se expondrá y desarrollará el 2º Plan de Acción, que se corresponde con el curso escolar 2009-2010.

CAPÍTULO V: 2º PLAN DE ACCIÓN

Mi alumna A. ya está en 3º. Estuvo conmigo en 1º y 2º. El otro día me encontré con su madre y con ella por el pueblo y me hizo mucha ilusión hablar con ellas. A. es tímida en clase, pero en casa debe de tener las cosas muy claras. Su madre me contó que le echó una bronca gordísima el otro día, por su bajo nivel de inglés.

“Estaba yo leyendo una canción con su hermana L. (la mayor) de una cantante, yo qué sé, de esas famosas que cantan en inglés. Y L. se quería aprender la letra, así que la bajamos de internet. Y nos pusimos a leerla L. y yo. De repente, oímos una voz y vemos que viene A. desde la cocina, dando voces: ¡Pero qué estás diciendo! ¡Que así no se dice! ¡Pero vaya pronunciación! Y nos arranca literalmente de las manos el papel con la letra. Lo leyó, nos lo tradujo, a su manera y después, con un resoplido displicente, se marchó de nuevo a la cocina, murmurando: “si es que, si no fuera por mi...”. Y ahí nos quedamos las dos mirándonos como bobas”

Cosas como esta hacen que me guste tanto trabajar en una Sección Bilingüe.

(Diario 12 de mayo de 2011, p. 38)

5.1.- Planteamiento del 2º Plan de Acción

Una vez realizada la reflexión sobre nuestro trabajo, a partir de toda la información recogida, el Grupo de Trabajo establece unos objetivos y una temporalización que conformen el 2º Plan de Acción, durante el curso 2009-2010. En este segundo plan, los objetivos fundamentales son los siguientes:

1º.- Modificar la organización de los recursos humanos en la Sección Bilingüe. El grupo propone que desaparezca la figura del “profesor de Conocimiento del Medio” y que ese recurso se reorganice de otra forma. Esta propuesta es aceptada por el Equipo Directivo, que reorganiza el horario de la Sección Bilingüe de forma que las tutoras volvamos a asumir el Conocimiento del Medio y el Inglés, para poder trabajarlos conjuntamente, siguiendo los principios de C.L.I.L.

2º.- Continuar con la Sección en los documentos oficiales. Incorporar la Sección Bilingüe como presencia de hecho y de derecho en los documentos del centro, incluyendo programaciones específicas en la P.G.A. y modificando (si fuera necesario) el Proyecto Curricular. A pesar de que la Sección Bilingüe es un mero anexo dentro de los planes del centro, nos proponemos que aparezca en el Proyecto Curricular y que sus principios sean conocidos por todo el profesorado.

3º.- Analizar nuestros objetivos y criterios de evaluación, comparándolos con la ley y comprobar su operatividad, su adecuación a la normativa vigente y modificar lo necesario. El Inspector nos insta a que los ajustemos a las Competencias Básicas, por lo que nos proponemos adaptar nuestra programación partiendo de las Competencias Básicas.

4º.- Consensuar una “filosofía común” con respecto a la Sección Bilingüe. Es importante definir qué queremos que sea el proyecto, hacia quiénes va dirigido el proyecto, y cómo queremos que sea el proyecto. De este modo, no solamente el resto del profesorado, el Equipo Directivo y la Inspección tienen acceso a un conocimiento más profundo de nuestro trabajo; también sirve de referencia para nosotros, así como para cualquier nuevo profesor o profesora que se incorpore al proyecto. Así pues, dichos principios consensuados sobre la esencia del proyecto deberán quedar reflejados en un documento que se incluirá en la P.G.A. y en el R.R.I. Se informará a las familias de él y será revisado anualmente por el profesorado participante en la sección.

5º.- Establecer herramientas metodológicas de trabajo comunes, “una clase tipo” con estrategias que usemos todos. Para ello, diferenciamos entre:

Las estrategias conscientes: herramientas, actividades, formas de plantear la clase de las que somos conscientes. Decidimos establecer un banco de actividades. Además, en este caso, la coordinación es esencial.

Las estrategias inconscientes: cómo se controla el grupo en una lengua diferente, cómo se motiva, cómo se modula la voz, cómo se controlan los tiempos o se organizan las sesiones... Para ello, decidimos que se establecerá un protocolo de observación y que vayamos registrando esas estrategias con observadores, que –más adelante- pondremos en común.

6º.- Analizar páginas web/libros/revistas de recursos y secuenciarlas-presentarlas según nivel y según objetivos. Previo al análisis y la organización de los recursos, será necesario consensuar cuáles son los criterios de organización: por áreas, por edades...

7º.- Centrarnos en la evaluación y la auto-evaluación. A lo largo del curso 2008-2009 hemos tomado conciencia de la importancia de la evaluación y de la auto-evaluación como un proceso continuo imprescindible para una didáctica adecuada.

Durante el curso escolar 2009-2010 nos proponemos diseñar y poner en práctica herramientas tanto para evaluar en profundidad los avances y las necesidades del alumnado como para detectar nuestros propios avances y necesidades como profesores.

8º.- Incrementar y mejorar las actividades de gran grupo, incluyendo al resto del profesorado no participante en la Sección Bilingüe. Decidimos que, una vez valoradas muy positivamente las actividades en gran grupo (más de 2 grupos-clase) que hemos realizado con la Sección Bilingüe durante el curso 2008-2009, es importante compartir estas experiencias con el resto de los profesores y –especialmente- con el resto de alumnos y alumnas del colegio, siempre que esto sea posible.

9º.- Aumentar y mejorar la información a las familias. En una sencilla evaluación a priori, se constata que en la Sección no hay alumnado cuya lengua materna no sea el castellano. Proponemos mejorar la información a las familias, especialmente a las familias inmigrantes marroquíes, que conforman un grupo amplio en el centro y –sin embargo- no han solicitado por el momento la incorporación de alguno de sus hijos/as a la Sección Bilingüe.

10º.- Analizar nuestro trabajo cognitivo como profesores de la Sección. Observamos que nuestras expectativas y la percepción de nuestro trabajo mediatizan los resultados. Así pues, proponemos la detección y análisis de ideas erróneas, autoimagen frente a imagen externa...crítica objetiva frente a crítica excesiva...

Aunque los objetivos de partida son los mencionados arriba, a lo largo del curso escolar (igual que en el curso anterior) fueron surgiendo nuevas necesidades que nos llevaron a modificar dicho Plan de Acción. En la siguiente tabla, se muestran todos los objetivos propuestos durante el curso para el 2º Plan de Acción, así como la temporalización y los responsables y criterios de

evaluación de los mismos. Los objetivos propuestos a lo largo del curso quedan señalados con un asterisco.

Tabla nº XIX: 2º Plan de Acción. Curso 2009-2010

MEDIDAS PROPUESTAS	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Modificar la organización de los recursos humanos en la Sección Bilingüe	El grupo entero, con la investigadora como portavoz	La medida se tomará de forma puntual al principio del curso y se observarán los problemas en el día a día planteando un cambio en Diciembre)	Satisfacción por parte del profesorado ante dicha medida.
Incluir la Sección Bilingüe dentro de los documentos del centro, adjuntando programaciones, espíritu del proyecto, metodología de trabajo...	El grupo entero, con la investigadora como coordinadora del grupo	Se hará de forma progresiva, comenzando por la P.G.A. del curso 2009-2010, revisiones sucesivas.	Realización de la tarea y visto bueno de la Jefatura de Estudios y la Inspección.
*Analizar la objetividad del concepto "grupo de élite"	La investigadora, a través del análisis de los expedientes del alumnado, con revisión de pruebas diagnósticas objetivas.	Desde Enero a Abril	Obtención de resultados, para el análisis en grupo y establecimiento de conclusiones.
Analizar nuestros objetivos y criterios de evaluación, comparándolos con la ley y comprobar su operatividad su adecuación a la normativa vigente y modificar lo necesario	El grupo entero, dividiéndonos los objetivos y los criterios por nivel y poniéndolos en común a posteriori.	Se realizará a lo largo de todo el curso escolar	Realización de las mismas y satisfacción del profesorado en cuanto a su adecuación al trabajo diario.
Analizar páginas web/libros/revistas	El secretario del colegio	Curso escolar 2009-	Realización de un catálogo de

de recursos y secuenciarlas- presentarlas según nivel y según objetivos	(responsable de la E. Física durante los 3 primeros años del proyecto) se encarga de las páginas web. Libros y revistas se encargan la investigadora y las tutoras de la sección.	2010	recursos, organizados por centros de interés.
Reducir el número de libros de texto de la Sección y supeditarlos a nuestros objetivos (y no al revés) Comienzo.	El grupo entero, especialmente las tutoras de 3º y 4º.	Curso escolar 2009-2010	Realización de una programación que use el libro como un apoyo más, reduciendo en lo posible su uso. Satisfacción con los resultados.
Diseño de protocolos y estrategias de evaluación y autoevaluación adecuados para el profesorado.	El grupo entero	Curso escolar 2009-2010	Realización de los mismos y satisfacción del profesorado.
Establecer herramientas metodológicas conscientes comunes: banco de actividades y apoyos entre ciclos.	El grupo de trabajo en conjunto	Curso escolar 2009-2010	Realización de las mismas y satisfacción del profesorado tanto de la sección como de fuera de ella (profesores de inglés que puedan utilizarlo).
Establecer herramientas metodológicas inconscientes comunes: observación de compañeros y apoyos entre ciclos.	La investigadora con el grupo de trabajo en conjunto. Los protocolos de observación y la evaluación crítica externa, los profesores que no están actualmente en la sección.	Curso escolar 2009-2010	Recogida de recursos metodológicos inconscientes, para hacerlos conscientes y compartirlos.
*Diseñar actividades de convivencia entre la Sección y los	El grupo de trabajo en conjunto.	Curso escolar 2009-2010	Diseño y puesta en marcha de las mismas. Satisfacción del

demás grupos			profesorado y del alumnado que las realiza (especialmente alumno de 2º ciclo)
Aumentar y mejorar la información a las familias.	El grupo de trabajo en conjunto.	Curso escolar 2009-2010	Diseño y puesta en marcha de las mismas. Satisfacción del colectivo de padres frente a la información.
*Analizar nuestro trabajo cognitivo como profesores de la sección	La investigadora.	Curso escolar 2009-2010	Entrevistas con las profesoras del proyecto. ¿Dinámica de grupo?
Vincular la etapa de infantil con ed. Primaria en Sección Bilingüe.	El grupo de trabajo con la profesora de inglés en infantil y los tutores de infantil.	Curso escolar 2009-2010	Entrevistas con profesorado implicado. Nivel de satisfacción.
Diseñar actividades durante el curso para que la Sección sea una parte integradora en el colegio	El grupo entero con la investigadora como coordinadora del grupo	Curso escolar 2009-2010	Diseño de dichas actividades y satisfacción de todo el claustro con las mismas.
* Recoger en un documento la filosofía de nuestro proyecto y nuestras líneas de trabajo consensuadas	El grupo de trabajo, en conjunto	Curso escolar 2009-2010	Realización de dicho documento, satisfacción y consenso del grupo con los contenidos.
* Establecer un protocolo de acción que facilite información adecuada a familias de alumnado inmigrante.	El grupo de trabajo, junto con el profesorado de la etapa de Educación Infantil.	Antes de Marzo de 2010	Participación de familias/alumnado inmigrante en las sesiones de información y en la Sección.
* Reforzar y estimular la participación de las familias en el día a día del colegio, siguiendo pautas de	El grupo de trabajo en conjunto y cada una de las tutoras en su tutoría	Curso escolar 2009-2010	Respuesta activa de las familias y satisfacción de la comunidad educativa.

“comunidad educativa”.			
Diseñar un “orden del día” previo a las reuniones.	La coordinadora del grupo de trabajo (la investigadora en este caso)	Curso escolar 2009-2010	Realización sistemática del documento y satisfacción con el mismo.

Fuente: elaboración propia

5.1.1.- Evaluación inicial del segundo Plan de Acción. Principio de curso

Durante el curso 2009-2010 el grupo de profesores que forman parte de la Sección Bilingüe se amplía, ya que el curso pasado el proyecto solamente llegaba a 3º y este curso sube a 4º. Además, nuevas profesoras deciden incorporarse al Grupo de Trabajo, y hay otra profesora que sale del Proyecto, aunque quiere continuar en el Grupo. Teniendo esto en cuenta, se les pasa un pequeño cuestionario de preguntas abiertas al principio del curso, con el fin de modificar si fuera necesario, nuestro segundo Plan de Acción previsto, así como de pulsar las expectativas que tienen las nuevas personas integrantes y de recoger las impresiones del resto, después del verano. Las respuestas a dicho cuestionario se encuentran en la Tabla siguiente:

Tabla NºXX: Respuestas al cuestionario inicial después del verano (Resumen).

PREGUNTAS	Prof.Nº1	Prof.Nº 2	Prof.Nº 3	Prof.Nº4	Prof.Nº5	Prof.Nº6
¿Ha habido algún cambio en tu puesto de trabajo, en relación con la Sección Bilingüe?	Sin cambios. Sigo sin estar en la Sección Bilingüe	Ha salido de la Sección Bilingüe	Sin cambios. Sigo en Sección Bilingüe	He entrado en la Sección Bilingüe.	Sin cambios. Sigo en la Sección Bilingüe	Sin cambios. Sigo en la Sección Bilingüe
¿Puedes explicar los motivos de tu nueva situación este curso?	Llegué al colegio nueva y no me atrevía a coger Sección Bilingüe. Ahora termino ciclo.	El curso pasado di Science y me vi muy agotada. Necesito descanso. Pero no quiero dejarlo.	Sigo en la Sección con los mismos alumnos del curso pasado. Estoy contenta.	He entrado porque me parece que trabajáis muy bien. Antes estuve y lo dejé. Ahora quiero trabajar con	Continúo porque me parece un proyecto precioso. Disfruto mucho en clase y en las reuniones	Sigo porque es algo en lo que creo totalmente. Creo que es un modo de trabajar bueno para alumnado y profesorado.

				vosotras.		
¿Qué observarse respecto a la Sección Bilingüe el curso pasado?	No mucho, porque no iba a las reuniones. Vi una buena dinámica de trabajo en equipo.	Me gustó mucho el grupo de trabajo. En la clase, me sentí agobiada.	Me gustó formar parte de un equipo que me ayudase. Aunque todavía tengo muchas dudas.	Lo que vi es que pusisteis muchísimo empeño y que os coordinasteis muy bien.	Fue un cambio enorme. Entré en el proyecto obligada. Ahora no querría salir.	El curso pasado me incorporé al proyecto y no me gustó ver la actitud de los profes. Estaban perdidos, desorientados y desmotivados. Ahora no tenemos todo claro, pero estamos ilusionados.
¿Modificó en Algo tu idea sobre la Sección Bilingüe?	Totalmente. Soy muy Cauta y, si no hubiera sido así, no me plantearía entrar en el curso que viene.	No. Conocía estos proyectos. Y me gustó mucho el trabajo.	Sí. Antes, la Sección me parecía algo horrible. Ahora, un reto interesante. Pero sigo con dificultades en ciertas cosas.	Totalmente. Si no hubiera sido así, continuaría con mi plaza de inglés en infantil, que es un trabajo muy bonito.	Cambié de pensar que los proyectos bilingües eran horribles a pensar que son fantásticos.	Sí y no. Yo sabía que estos proyectos funcionaban bien. Pero no tenía muy claro que pudiese "tirar" en nuestro colegio. Ahora sí lo pienso.
¿Qué consideras que debería trabajarse este año en la Sección Bilingüe?	No lo sé muy bien. Creo que de momento, observaré, incorporando poco a poco mis ideas.	Quizá seguir con los objetivos, para que estén todos coordinados.	Definir los criterios de evaluación, sobre todo para saber distinguir la nota de inglés y la de cono. Y seguir con las ideas comunes.	De momento, estoy aterrizando Me gustaría ver cómo Afrontáis retos que yo veo como imposibles. Por ej. cómo Integrar a los niños más lentos.	Me gustaría seguir con los objetivos, contenidos y recursos. También poder integrar alumnos inmigrantes	Debemos trabajar el hecho de ser un grupo heterogéneo que está equilibrado entre la creatividad y la constancia. También realizar proyectos que integren a todo el colegio.

Fuente: Elaboración Propia

Según este pequeño cuestionario, contrastado en alguna de nuestras reuniones, han aumentado las expectativas de las personas participantes en la Sección, con respecto al curso pasado. Entre los especialistas en Inglés (participen o no dentro de la Sección Bilingüe) se piensa en general que hay una línea de trabajo consolidada y que el proyecto es algo positivo. Parece que todas las profesoras del Grupo de Trabajo tienen una gran disposición de esfuerzo aunque no hay demasiadas propuestas concretas. La postura inicial que manifiestan es la de deseo de trabajar, convicción de que lo que hacen es algo bueno y una idea general de necesidad de coordinación. Mencionan en todas las ocasiones las reuniones de coordinación como algo muy positivo, que vertebría nuestro trabajo.

Así pues, en la segunda reunión del curso 2009-2010 se hace lectura y se da una copia del Plan de Acción, expuesto anteriormente, y se aprueba, para comenzar a trabajar. El segundo Plan de Acción –igual que el primero- tiene una duración de un curso escolar. Este tiempo, que es largo, da lugar a diferentes cambios de ánimo y a situaciones positivas y negativas propias de la convivencia, a veces relacionadas directamente con la implantación del Proyecto y a veces influyendo ésta, aunque de naturaleza totalmente diferente (diferencias personales, “luchas de poder”...). En el análisis de los resultados, vamos a intentar reflejar todos estos cambios y la influencia que hemos observado en los grupos implicados, utilizando, de nuevo, dos perspectivas de análisis diferentes: por un lado, a través de la opinión de los colectivos influidos por el Proyecto. Por otro lado, a través de categorías de análisis ya descritas en el primer Ciclo de Acción.

Sin embargo, en el segundo ciclo de Investigación-Acción, el Grupo de Trabajo siente la necesidad de reorientar su trabajo hacia un aspecto que, en principio, no se les había ocurrido. Es a partir de una conversación que surgió de forma espontánea, dando una imagen muy clara de lo que suponía, para buena parte del profesorado, la existencia de la Sección Bilingüe. En una conversación informal en el descanso del recreo, la investigadora comenzó a hablar con una de las profesoras y le comentó que, a su

juicio, el exponer al alumnado a dos idiomas a una temprana edad, centrándonos en la comprensión oral, podía mejorar su capacidad de atención. Pero la conversación dio un giro inesperado:

En ese momento, como un resorte, saltaron ella y la Jefa de Estudios –aunque en una línea diferente-: “sí pero eso se explica porque vuestros grupos son grupos seleccionados” (...) Yo les remito a los criterios para entrar en la Sección Bilingüe. En ningún momento pesa el informe de los profesores de Infantil. De hecho, aquellos niños con una situación social más desfavorecida tienen prioridad –cosa que no me parece nada mal-. Insisten no obstante, en que no tenemos ACNEES (pero M. sí tiene 1 en 1º) y que no tenemos marroquíes por ejemplo. Yo les digo que los búlgaros a los que yo di clase en Santa Clara eran – con diferencia- los mejores en inglés y que, de hecho, el trabajar en inglés con ellos, les resultaba muy motivador porque era el único momento en el que “podían brillar”. Así que, el tener alumnado marroquí –en principio- no tiene por qué ser una dificultad añadida. Y si nos centramos en el comportamiento, en la Sección Bilingüe hay niños que destacaban por su mal comportamiento durante Infantil. Insisten en que hay una selección, que los grupos están seleccionados para que los niños sean mejores en los bilingües, bla, bla, bla. Toca el timbre y debemos dejar de discutir para entrar en clase. Pero yo estoy “que trino” (Anexo Nº XIX: Diario de la profesora-investigadora, 7 de noviembre, 2009, pp.16-18).

Lo más relevante fue comprobar a posteriori que esa no era una idea aislada:

Al día siguiente, M. viene a mi clase y me cuenta que ha discutido con J. (su compañero de coche para ir a Ávila) a cuenta de la famosa selección o no. J. está convencido de que hay elitismo en la Sección Bilingüe. Elitismo sí, elitismo no, el caso es que este tema puede correr el riesgo de dividirnos. (Anexo Nº XIX: Diario 7 de noviembre, 2009, pp.16-18).

Las discrepancias y la sensación de desigualdad por parte del Claustro del centro escolar van a marcar necesariamente algunos de los pasos a dar por parte del Grupo de Trabajo y reestructurar el Plan de Acción. En concreto, se decide analizar hasta qué punto la idea que tienen los compañeros y compañeras del colegio está

basada en una realidad. Si lo estuviera, analizar de qué forma se puede difuminar o eliminar esa diferencia “elitista”, en palabras de parte del profesorado.

5.1.2.-Tablas de datos: nivel cognitivo, participación familiar e implicación educativa del alumnado de la Sección Bilingüe y del resto del alumnado

Más allá del impacto emocional que estos persistentes comentarios tuvieron para las profesoras participantes en el Grupo de Trabajo (porque considerábamos que directamente quitaba importancia a los posibles efectos positivos derivados de nuestros esfuerzos de coordinación, evaluación y autoevaluación constante), decidimos comprobar de la forma más objetiva posible hasta qué punto eso era una realidad y –si este fuera el caso- qué podíamos hacer para evitarlo. Para ello necesitábamos:

- 1º.- Datos que nos pudieran informar sobre las características cognitivas del alumnado con el que trabajamos en la Sección, en comparación con el alumnado del resto de los grupos. Para ello, recogimos la información de la prueba de evaluación de capacidades madurativas que se pasó a todo el alumnado en 3º de Educación Infantil durante varios cursos (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, BADyG). Esto se hizo con todos los grupos de 2º y 4º. También recogimos los resultados de las pruebas estandarizadas finales de la Junta de Castilla y León para el alumnado de 4º de Primaria. Un ejemplo de ambos documentos se encuentra en los Anexos Nº: XXII y Nº: XXIV respectivamente.
- 2º.- Datos que dieran información sobre las características socioculturales de las familias del alumnado de la Sección Bilingüe en contraste con el alumnado de las otras dos líneas. Para ello, se estudiaron los expedientes de cada uno

de los alumnos de estos grupos, recogiendo información sobre el nivel de estudios de los progenitores. Ejemplos de estos documentos se encuentran en el Anexo N°: XXIII.

- 3º.- Tras una reflexión posterior (ver Anexo XIX: Diario curso 2009-2010; 17 diciembre, p.25) decidimos que era necesario valorar la participación activa en el proceso educativo del alumnado de Sección Bilingüe y el resto del alumnado, así como sus familias respectivas. Para ello, se hicieron dos tipos de revisiones:
 - a) Se recogió información sobre la participación del alumnado en actividades extraescolares tanto organizadas por el centro escolar como fuera de él.
 - b) Se recogió información sobre la participación de las familias en la comunidad educativa, contrastando la de las familias que están en la Sección Bilingüe como del resto de las familias.

Los resultados obtenidos se recogen en las siguientes tablas:

Tabla N° XXI: Nivel sociocultural de progenitores y resultados en BadyGI en Ed. Infantil. 2ºB (Grupo de Sección Bilingüe)

Nº DE ALUMNO	FORM. PADRE	FORM. MADRE	PRUEBAS INTEL. INFANT.
1º	Graduado escolar	Cou /FP II	I. Gral: 85 Numérica: 89 Verbal: 89 + alta: 89 (verbal y numérica) + baja: (41 rompecabezas)
2º	FP II	Licenciado	Gral: 70 Numérica: 89 Verbal: 85 + alta: 89 (numérica) + baja: 18 (raz. con figur)
3º	Licenciado	Licenciado	Gral: 91 Numérica: 82 Verbal: 91 + alta: 95 (percp. grafo-motriz) + baja: 54

			(rompecabezas)
4º	Licenciado	Licenciado	Gral: 85 Numérica: 70 Verbal: 89 + alta: 92 (información) + baja: 23 (percp. grafomotriz)
5º	Graduado escolar	Graduado escolar	Gral: 62 Numérica: 82 Verbal: 89 + alta: 92 (información) + baja: 3 (rompecabezas)
6º	Licenciado	Diplomado grado medio	Gral: 80 Numérica: 59 Verbal: 73 + alta: 92 (percp. grafomotriz) + baja: 59 (numérica)
7º	No figura padre	C.O.U.	No tiene esa prueba. Incorporación más tarde
8º	C.O.U./Mod Profes.	Bach. Elemental	Gral: 83 Numérica: 83 Verbal: 75 + alto: + bajo:
9º	Certif. escolaridad	Bach. Elemental	Gral: 80 Numérica: Verbal: 70 + alta: 94 (hab mental no verbal) + baja: 66 (raz. Con fig)
10º	Bach. elemental	Diplomado grado medio	Gral: 80 Numérica: Verbal: 87 + alta: + baja:
11º	Bach. elemental	Licenciado	Gral: 34 Numérica: 06 Verbal: 77 + alta: + baja: 01 (razon. Con figuras)
12º	FP II grado, Bach. Superior, Maestría industrial	Graduado, bach elemental, FP 1er grado	Gral: 50 Numérica: 70 Verbal: 85 + alta: 85 (L. verbal) + baja: 5 (rompecabezas)

13º	Certificado escolaridad o estudios primarios	Diplomado grado medio	Gral: 87 Numérica: 82 Verbal: 89 + alta: 89 (verbal) + baja: 54 (rompecabezas)
14º	FP II grado, Bach. Superior, Maestría industrial	Certificado escolaridad o estudios primarios	Gral: 90 Numérica: 82 Verbal: 85 + alta: 94 (no verbal) + baja: 52 (vocab. gráfico)
15º	Certificado escolaridad o estudios primarios	COU, Módulos prof. nivel 3	Gral: 70 Numérica: 70 Verbal: 77 + alta: 85 (percepción grafo-motriz) + baja: 27 (razonam. con figuras)
16º	Certificado escolaridad o estudios primarios	Certificado escolaridad o estudios primarios	Gral: 85 Numérica: 82 Verbal: 77 + alta: 98 (hab. mental no verbal) + baja: 50 (percep. grafo-motriz)
17º	Graduado, bach elemental, FP 1er grado	Graduado, bach elemental, FP 1er grado	Gral: 73 Numérica: 70 Verbal: 62 + alta: 87 (hab. mental no verbal) + baja: 50 (información)
18º	Certificado escolaridad o estudios primarios	Diplomado grado medio	Gral: 80 Numérica: 70 Verbal: 77 + alta: 89 (percep. grafo-motriz) + baja: 54 (rompecabezas)
19º	Graduado, bach elemental, FP 1er grado.	Graduado, bach elemental, FP 1er grado.	Gral: 73 Numérica: 82 Verbal: 80 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 20 (rompecabezas)
20º	COU, Módulos prof. nivel 3	Graduado, bachiller elemental, FP 1er grado.	Gral: 30 Numérica: 18 Verbal: 15 + alta: 62 (hab. mental no-verbal) + bajo: 11 (vocabulario gráfico)
21º	Certificado	Licenciado,	Gral: 66

	escolaridad o estudios primarios	arquitecto, ing. , o similar.	Numérica: 82 Verbal: 50 + alta: 89 (percep. grafo-motriz) + baja: 18 (vocab. gráfico)
22º	FP II grado, Bach. Superior, Maestría industrial	Diplomado grado medio	Gral: 85 Numérica: 89 Verbal: 85 + alta: 89 (con. cuant. numéricos) + baja: 59 (razon. con figuras)

Fuente: Elaboración propia

I. General Media: 73.3: El número total de alumnos y alumnas contabilizados es de 22.

Tabla N° XXII: Formación sociocultural de progenitores y resultados en BadygI en Ed. Infantil. 2ºC (No Sección Bilingüe)

Nº DE ALUMNO	FORM. PADRE	FORM. MADRE	PRUEBAS INTEL. INFANT.
1º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Gral.: 46 Numérica: 70 Verbal: 41 + alta: 98 (Hab. mental no-verbal) + baja: 15 (rompecabezas)
2º	Licenciado	Licenciado	Gral.: 89 Numérica: 95 Verbal: 91 + alta: 95 (numérica) + baja: 77 (vocab. gráfico)
3º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 59 Numérica: 59 Verbal: 62 + alta: 92 (grafo-motriz) + baja: 41 (rompecabezas)
4º	Diplomado de grado medio	Licenciado	Gral.: 69 Numérica: 59 Verbal: 80 + alta: 85 (vocab. gráfico) + baja: 19 (rompecabezas)
5º	Graduado, Bach.	Diplomado de	Gral.: 66

	Elemental, FP1er grado	grado medio	Numérica: 59 Verbal: 70 + alta: 98 (hab. mental no-verbal) + baja: 30 (rompecabezas)
6º	No figura (no lo llenan)	No figura (no lo llenan)	Gral.: 73 Numérica: 59 Verbal: 62 + alta: 98 (hab. mental no-verbal) + baja: 41 (rompecabezas)
7º	Graduado, bach. Elemental, FP 1er grado	Diplomado de grado medio	Gral.: 76 Numérica: 30 Verbal: 54 + alta: 94 (hab. mental no-verbal) + baja: 9 (percep. grafomotriz)
8º	Certificado de escolaridad/ estudios primarios	Certificado de escolaridad/ estudios primarios	Gral.: 4 Numérica: 1 Verbal: 1 + alta: 62 (hab. mental no-verbal) + baja: 1 (int. Verbal, numérica y vocab. gráfico)
9º	Diplomado de grado medio	Diplomado de grado medio	Gral.: 89 Numérica: 82 Verbal: 77 + alta: 98 (hab. mental no-verbal) + baja: 41 (vocab. gráfico)
10º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 62 Numérica: 41 Verbal: 73 + alta: 92 + baja: 20 (rompecabezas)
11º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 50 Numérica: 41 Verbal: 34 + alta: 77 (razon. con figuras) + baja: 27 (información)
12º	Graduado, bach. Elemental, FP 1er	Graduado, bach. Elemental, FP 1er	Gral.: 5 Numérica: 3

	grado	grado	Verbal: 2 + alta: 73 (percep. grafo-motriz) + baja: 2 (i. verbal)
13º	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Graduado, bach. Elemental, FP 1er grado	Gral.: 80 Numérica: 59 Verbal: 77 + alta: 87 (hab. mental no-verbal) + baja: 1 (percep. grafo-motriz)
14º	Es confuso. Parece claro que no entienden el formulario (son inmigrantes)	Es confuso. Parece claro que no entienden el formulario (son inmigrantes)	Gral.: 3 Numérica: 30 Verbal: 6 + alta: 38 (percep. grafo-motriz) + baja: 1 (rompecabezas y vocab. gráfico)
15º	Sin estudios reconocidos (son inmigrantes)	Sin estudios reconocidos (son inmigrantes)	Gral.: 6 Numérica: 18 Verbal: 4 + alta: 77 (hab. mental no-verbal) + baja: 1 (rompecabezas e información)
16º	Certificado de escolaridad/estudios primarios	COU,	Gral.: 35 Numérica: 41 Verbal: 34 + alta: 41 (numérica) + baja: 6 (inteligencia no verbal)
17º	No figura	Certificado de escolaridad o estudios primarios	No aparecen datos (No se le pasa el Badyg)
18º	Es confuso. Parece que no entienden el formulario (son marroquíes)	Es confuso. Parece que no entienden el formulario	No aparecen datos (No se le pasa el Badyg)
19º	Sin estudios	Sin estudios	No aparecen datos (No se le pasa el Badyg) Se incorpora curso 2009/2010

Fuente: Elaboración propia

I. General Media: 66.16 (se han eliminado los datos del alumnado extranjero, por quedar claro que no son válidos. Tampoco se han incluido en la media los alumnos/as que no han realizado la prueba, o los 2 alumnos/as que son ACNEES. La media total se ha realizado con 12 alumnos y alumnas).

Tabla N° XXIII: Formación sociocultural de progenitores y resultados en BadygI en Ed. Infantil. 2ºA (No Sección Bilingüe)

Nº DE ALUMNO	FORM. PADRE	FORM. MADRE	PRUEBAS INTEL. INFANT.
1º	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Gral.: 68 Numérica: 70 Verbal: 43 + alta: 70 (numérica) + baja: 25 (percep.grafomotriz y rompecabezas)
2º	Diplomado grado medio	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 64 Numérica: 89 Verbal: 77 + alta: 89 (numérica) + baja: 3 (rompecabezas)
3º	Sin estudios reconocidos (son marroquíes)	Sin estudios reconocidos (son marroquíes)	Gral: 38 Numérica: 18 Verbal. 62 + alta: 85 (percep. grafomotriz) + baja: 9 (rompecabezas)
4º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 69 Numérica: 18 Verbal: 59 + alta: 80 (información) + baja: 18 (numérica)
5º	Certificado escolaridad o estudios primarios	Certificado escolaridad o estudios primarios	Gral.: 53 Numérica: 59 Verbal: 33 + alta: 59 (numérica, razon. con figuras y percep. grafomotriz) + baja: 20 (rompecabezas)

6º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	COU,	Gral: 75 Numérica: 70 Verbal: 85 + alta: 95 (percep. grafo-motriz) + baja: 18 (razon. con figuras)
7º	Diplomado de grado medio	Diplomado de grado medio	Gral.: 89 Numérica: 82 Verbal: 91 + alta: 95 (percep. grafo-motriz) + baja: 62 (hab. mental no-verbal)
8º	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Gral.: 61 Numérica: 45 Verbal: 51 + alta: 89 (percep. grafo-motriz) + baja: 31 (verbal)
9º	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Graduado, bach. Elemental, FP 1er grado	Gral.: 54 Numérica: 41 Verbal: 59 + alta: 80 (información) + baja: 11 (razon. con fig.)
10º	COU	Diplomado de grado medio	Gral.: 74 Numérica: 82 Verbal: 73 + alta: 92 (percep. grafo-motriz) + baja: 9 (rompecabezas)
11º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 68 Numérica: 82 Verbal: 54 + alta: 82 (cuant. numéricos) + baja: 37 (información)
12º	Certificado de escolaridad/estudios primarios.	Graduado, bach. Elemental, FP 1er grado	Gral.: 69 Numérica: 49 Verbal: 54 + alta: 85 (percep. grafo-motriz) + baja: 40 (hab.)

			mental no-verbal)
13º	Diplomado de grado medio	Diplomado de grado medio	Gral.: 88 Numérica: 82 Verbal: 89 + alta: 92 (vocab. gráfico) + baja: 51 (rompecabezas)
14º	COU	Diplomado de grado medio	Gral.: 79 Numérica: 59 Verbal: 80 + alta: 87 (hab. mental no-verbal) + baja: 9 (rompecabezas)
15º	No figura	Certificado de escolaridad/estudios primarios (son marroquíes)	Gral.: 30 Numérica: 82 Verbal: 62 + alta: 89 (percep. grafo-motriz) + baja: 1 (rompecabezas)
16º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 62 Numérica: 59 Verbal: 54 + alta: 94 (hab. mental no-verbal) + baja: 37 (información)
17º	FP2º grado, bachillerato sup. maestría industrial.	Diplomado de grado medio	Gral.: 73 Numérica: 82 Verbal: 89 + alta: 92 (vocab. gráfico) + baja: 30 (rompecabezas)
18º	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Graduado, bach. Elemental, FP1er grado	Gral.: 48 Numérica: 30 Verbal: 38 + alta: 77 + baja: 23 (rompecabezas)
19º	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Certificado de escolaridad/estudios primarios	Gral.: 68 Numérica: 82 Verbal: 54 + alta: 87 (hab. mental no verbal) + baja: 23 (razon. con figuras)
20º	Certificado de escolaridad/estudios	Graduado, bach. Elemental, FP 1er	Gral.: 59 Numérica: 59

	primarios	grado	Verbal: 70 + alta: 85 (perc. Grafo-motriz) + baja: 20 (rompecabezas)
21º	Sin estudios reconocidos (son marroquíes)	Sin estudios reconocidos (son marroquíes)	Gral.: 20 Numérica: 30 Verbal: 23 + alta: 77 (hab. mental no verbal) + baja: 3 (rompecabezas)

Fuente: Elaboración propia

I. General Media: 67.8 (se han eliminado los datos del alumnado extranjero, por quedar claro que no son válidos (en muchas ocasiones, no entendían el idioma). El número de alumnos y alumnas contabilizados es de 18.

Tabla N° XXIV: Formación sociocultural de progenitores y resultados en BadygI en Ed. Infantil. 4ºB (Sección Bilingüe)

Nº DE ALUMNO	FORM. PADRE	FORM. MADRE	PRUEBAS INTEL. INFANT.
1º	FP 2º grado. bach. sup, maestría industrial	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 89 Numérica: 70 Verbal: 85 + alta: 95 (rompecabezas) + baja: 66 (raz. con figuras)
2º	COU, Módulos profesionales Nivel 3	Diplomado de grado medio (ingeniería informática)	Gral.: 96 Numérica: 89 Verbal: 96 + alta: 98 (hab. mental no verbal) + baja: 77 (razon. con figuras)
3º	Graduado, Bachillerato Elemental, FP de 1er grado	Diplomado de grado medio (publicidad, marketing)	Gral: 73 Numérica: 41 Verbal: 73 + alta: 92 (información) + baja: 41 (cuantificadores numéricos)
4º	FP 2º Grado, Bachillerato Superior, Maestría	Graduado, Bachillerato Elemental, FP. 1º grado	Gral.: 59 Numérica: 89 Verbal: 80 + alta: 87

	Industrial		(información) + baja: 18 (raz. con figuras)
5º	Graduado, Bach Elemental, FP 1º Grado	COU, Módulos profesionales Nivel 3	Gral.: 66 Numérica: 59 Verbal: + alta: 92 (Información) + baja: 30 (vocab. gráfico)
6º	Certificado de Escolaridad o Estudios Primarios	Graduado, Bachillerato Elemental, FP 1º grado	Gral.: No figura Numérica: 59 Verbal: No figura + alta: 87 (hab. mental no verbal) + baja: 11 (raz. con figuras)
7º	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º Grado	Graduado , Bachillerato elemental, FP 1º grado	Gral.: 73 Numérica: 89 Verbal: 77 + alta: 89 (numérica) + baja: 41 (rompecabezas y vocab. gráfico)
8º	FP 2º Grado, Bach Superior, Maestría Industrial.	Certificado de Escolaridad o estudios primarios	Gral.: 80 Numérica: 89 Verbal: 73 + alta: 89 (numérica) + baja: 41 (vocab. gráfico)
9º	Diplomado de Grado Medio	Diplomado de grado medio	Gral.: 85 Numérica: 70 Verbal: 87 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 66 (rompecabezas)
10º	Graduado, Bachillerato elemental, FP. De 1º grado	COU, Módulos profesionales de nivel 3	Gral.: 82 Numérica: 82 Verbal: 77 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 54 (rompecabezas y vocab. gráfico)
11º	Licenciado, arquitecto, ingeniero o similar	COU, Módulos profesionales	Gral.: 80 Numérica: 70 Verbal: 80 + alta: 95 (percepción grafo- motriz) + baja: 30 (rompecabezas)
12º	FP 2º Grado, Bach superior, maestría industrial	Graduado, bachillerato elemental, FP, 1º grado	Gral.: 94 Numérica: 82 Verbal.: 91 + alta: 98 (hab. mental no verbal)

			+ baja: 66 (rompecabezas)
13º	Licenciado, arquitecto, ingeniero o similar	FP 2º grado, Bachillerato superior, maestría industrial.	Gral.: 89 Numérica: 82 Verbal.: 77 + alta: 94 (habilidad mental no verbal e inteligencia no verbal) + baja: 41 (vocab. gráfico)
14º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Graduado, Bachillerato Elemental, FP. 1º grado	Gral: 89 Numérica: 70 Verbal: 85 + alta: 98 (hab. mental no verbal) + baja: 66 (raz. con figuras)
15º	Certificado de Escolaridad o Estudios Primarios	No figura	Gral.: 85 Numérica: 82 Verbal: 73 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 54 (vocab. gráfico)
16º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º. Grado	Gral.: 66 Numérica: 41 Verbal: 50 + alta: 87 (información) + baja: 11 (vocab. gráfico)
17º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 70 Numérica: 70 Verbal: 62 + alta: 87 (Hab. mental no verbal) + baja: 34 (raz. con figuras)
18º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral: 85 Numérica: 59 Verbal: 62 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 54 (vocab. gráfico)
19º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 15 Numérica: 5 Verbal: 18 + alta: 66 (información) + baja: 4 (hab. mental no verbal)

20º	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º. Grado	FP 2º grado, bach. Superior, maestría industrial.	Gral.: 41 Numérica: 30 Verbal: 50 + alta: 66 (raz. con figuras y vocab. gráfico) + baja: 6 (percepción gráfico motriz)
21º	Diplomado de grado medio	Graduado, bachillerato elemental, FP 1º grado	Gral.: 70 Numérica: 59 Verbal: 62 + alta: 87 (hab. mental no verbal) + baja: 41 (rompecabezas)
22º	Graduado escolar	COU	Gral.: 23 Numérica: 59 Verbal: 23 + alta: 59 (numérica) + baja: 12 (habili. mental no verbal)
23º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	COU módulos profesionales nivel 3	Gral.: 73 Numérica: 41 Verbal: 62 + alta: 98 (hab. mental no verbal) + baja: 41 (co. Cuantif. Numéricos)
24º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 92 Numérica: 70 Verbal: 80 + alta: 98 (hab. mental no verbal) + baja: 66 (información)
25º	Graduado, bachillerato elemental, FP 1º grado	Graduado, bachillerato elemental, FP 1º grado	Gral: 82 Numérica: 82 Verbal: 77 + alta: 82 (general, no verbal, numérica, raz. no figura) + baja: 66 (rompecabezas, vocab. gráfico)

Fuente: Elaboración propia

I. General Media: 73.20. De esta media se ha eliminado la persona cuya prueba no recogía la puntuación de I. General. El número de alumnos y alumnas contabilizados es de 24).

Tabla N° XXV: Formación sociocultural de progenitores y resultados en BadygI en Ed. Infantil. 4ºA (No sección Bilingüe)

Nº DE ALUMNO	FORM. PADRE	FORM. MADRE	PRUEBAS INTEL. INFANT.
1º	FP 2º grado. bach. sup, maestría industrial	FP 2º grado. bach. sup, maestría industrial	Gral.: 80 Numérica: 70 Verbal: 77 + alta: 89 (grafomotriz) + baja: 54 (rompecabezas)
2º	COU, Módulos profesionales Nivel 3	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 70 Numérica: 70 Verbal: 77 + alta: 84 (hab. grafomotriz) + baja: 27 (razon. con figuras)
3º	Graduado, Bachillerato Elemental, FP de 1er grado	Diplomado de grado medio (magisterio)	Gral: 73 Numérica: 58 Verbal: 73 + alta: 88 (vocabulario graf.) + baja: 54 (rompecabezas)
4º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios (inmigrante)	Graduado, Bachillerato Elemental, FP. 1º grado	Gral.: 59 Numérica: 89 Verbal: 80 + alta: 87 (información) + baja: 18 (raz. con figuras)
5º	Graduado, Bach Elemental, FP 1º Grado	Diplomado de grado medio.	Gral.: 65 Numérica: 60 Verbal: + alta: 78 (Información) + baja: 30 (rompecabezas)
6º	Certificado de Escolaridad o Estudios Primarios	Graduado, Bachillerato Elemental, FP 1º grado	Gral.: 69 Numérica: 58 Verbal: No figura + alta: 80 (hab. grafomotriz) + baja: 11 (raz. con figuras)
7º	FP 2º Grado, Bach Superior, Maestría Industrial.	Graduado , Bachillerato elemental, FP 1º grado	Gral.: 87 Numérica: 90 Verbal: 84 + alta: 84 (numérica) + baja: 55 (raz. Con figuras)
8º	Certificado de escolaridad de Estudios	Certificado de Escolaridad o estudios	Gral.: 90 Numérica: 87 Verbal: 90

	Primarios	primarios	+ alta: 96 (hab. Mental no verbal) + baja: 65 (rompecabezas)
9º	Diplomado de Grado Medio	Diplomado de grado medio	Gral.: 73 Numérica: 82 Verbal: 80 + alta: 84 (hab. mental no verbal) + baja: 66 (rompecabezas)
10º	Diplomado de grado medio	Certificado de escolaridad o estudios primarios	Gral.: 82 Numérica: 82 Verbal: 78 + alta: 92 (hab. mental no verbal) + baja: 54 (vocab. gráfico)
11º	FP 2º Grado, Bach superior, maestría industrial	COU, Módulos profesionales	Gral.: 79 Numérica: 68 Verbal: 81 + alta: 92 (percepción grafo-motriz) + baja: 28 (información)
12º	Licenciado, arquitecto, ingeniero o similar	Diplomado de grado medio	Gral.: 90 Numérica: 80 Verbal.: 89 + alta: 95 (percepción grafomotriz) + baja: 64 (rompecabezas)
13º	FP 2º grado, Bachillerato superior, maestría industrial.	Licenciado, arquitecto, ingeniero o similar	Gral.: 91 Numérica: 84 Verbal.: 79 + alta: 96 (habilidad mental no verbal e inteligencia no verbal) + baja: 43 (rompecabezas)
14º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral: 70 Numérica: 54 Verbal: 62 + alta: 71 (percepción grafomotriz) + baja: 41 (raz. con figuras)
15º	Certificado de Escolaridad o Estudios Primarios	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º. Grado	Gral.: 81 Numérica: 82 Verbal: 80 + alta: 92 (hab. mental no verbal) + baja: 50 (rompecabezas)

16º	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º. Grado	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º. Grado	Gral.: 71 Numérica: 59 Verbal: 63 + alta: 91 (hab. Mental no verbal) + baja: 20 (vocab. gráfico)
17º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 75 Numérica: 77 Verbal: 69 + alta: 89 (Hab. mental no verbal) + baja: 44 (rompecabezas)
18º	No figura (inmigrante)	No figura	Gral.: 20 Numérica: 15 Verbal: 12 + alta: 30 (Hab. mental no verbal) + baja: 5 (información)
19º	Diplomado de grado medio	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 66 Numérica: 59 Verbal: 65 + alta: 76 (percepción grafomotriz) + baja: 12 (hab. mental no verbal)
20º	FP 2º grado, bach. Superior, maestría industrial	FP 2º grado, bach. Superior, maestría industrial.	Gral.: 58 Numérica: 42 Verbal: 58 + alta: 69 (vocab. gráfico) + baja: 16 (percepción gráfico motriz)
21º	Graduado, bachillerato elemental, FP 1º grado	Diplomado de grado medio	Gral.: 70 Numérica: 59 Verbal: 65 + alta: 897 (percepción grafomotriz) + baja: 40 (rompecabezas)
22º	Graduado escolar	Graduado, bachillerato elemental, FP 1º grado	Gral.: 60 Numérica: 59 Verbal: 72 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 15 (percepción gráfico motriz)

Fuente: Elaboración propia

I. General media: 74.23. En este grupo se ha eliminado la puntuación de uno de los alumnos, porque es extranjero y su lengua materna no es el español. El grupo que se ha contabilizado para hallar la media es de 21.

Tabla N° XXVI: Formación sociocultural de progenitores y resultados en BadygI en Ed. Infantil. 4ºC (No Sección Bilingüe)

Nº DE ALUMNO	FORM. PADRE	FORM. MADRE	PRUEBAS INTEL. INFANT.
1º	Diplomado de grado medio (publicidad, marketing)	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 79 Numérica: 68 Verbal: 81 + alta: 92 (percepción grafomotriz) + baja: 28 (información)
2º	Graduado, Bachillerato Elemento, FP de 1er grado	FP 2º Grado, Bachillerato Superior, Maestría Industrial	Gral.: 92 Numérica: 70 Verbal: 80 + alta: 98 (hab. mental no verbal) + baja: 66 (información)
3º	COU, Módulos profesionales Nivel 3	FP 2º grado. bach. sup, maestría industrial	Gral: 77 Numérica: 45 Verbal: 77 + alta: 85 (información) + baja: 44 (rompecabezas)
4º	Diplomado de grado medio (ingeniería informática)	Graduado, Bachillerato Elemental, FP. 1º grado	Gral.: 68 Numérica: 89 Verbal: 82 + alta: 89 (numérica) + baja: 22 (raz. con figuras)
5º	Graduado, Bach Elemental, FP 1º Grado	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 64 Numérica: 53 Verbal: + alta: 90 (Información) + baja: 28 (percepción grafomotriz)
6º	No figura	No figura	No tiene. Incorporación al colegio en 3º de Primaria
7º	FP 2º Grado, Bach Superior, Maestría Industrial.	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 62 Numérica: 59 Verbal: 68 + alta: 72 (información)

			+ baja: 41 (rompecabezas y vocab. gráfico)
8º	FP 2º Grado, Bach Superior, Maestría Industrial.	Certificado de Escolaridad o estudios primarios	Gral.: 80 Numérica: 89 Verbal: 73 + alta: 89 (numérica) + baja: 41 (vocab. gráfico)
9º	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	FP2º grado, bachillerato sup., maestría industrial	Gral.: 62 Numérica: 59 Verbal: 54 + alta: 94 (hab. mental no-verbal) + baja: 27 (información)
10º	Licenciado, arquitecto, ingeniero o similar	COU, Módulos profesionales de nivel 3	Gral.: 82 Numérica: 82 Verbal: 77 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 54 (rompecabezas y vocab. gráfico)
11º	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º Grado	COU, Módulos profesionales	Gral.: 80 Numérica: 70 Verbal: 80 + alta: 95 (percepción grafomotriz) + baja: 30 (rompecabezas)
12º	No figura (inmigrante)	No figura	No tiene. Se incorpora en el centro en 4º de Primaria.
13º	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 66 Numérica: 63 Verbal: 56 + alta: 78 (percepción grafomotriz) + baja: 12 (raz. Con figuras)
14º	Graduado, Bachillerato Elemental, FP. 1º grado	Graduado, Bachillerato Elemental, FP. 1º grado	Gral.: 62 Numérica: 63 Verbal: 58 + alta: 94 (hab. mental no-verbal) + baja: 27 (información)
15º	Certificado de	No figura	Gral.: 15

	Escolaridad o Estudios Primarios		Numérica: 7 Verbal: 18 + alta: 66 (hab. mental no verbal) + baja: 8 (información)
16º	FP 2º Grado, Bach Superior, Maestría Industrial.	Certificado de escolaridad o Estudios Primarios	Gral.: 66 Numérica: 41 Verbal: 50 + alta: 87 (información) + baja: 11 (vocab. gráfico)
17º	Diplomado de grado medio	Diplomado de grado medio	Gral.: 70 Numérica: 65 Verbal: 60 + alta: 87 (Hab. mental no verbal) + baja: 34 (raz. con figuras)
18º	Diplomado de grado medio	Diplomado de grado medio	Gral: 85 Numérica: 59 Verbal: 62 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 54 (vocab. gráfico)
19º	Licenciado, arquitecto, ingeniero similar	Diplomado de grado medio	Gral.: 66 Numérica: 89 Verbal: 77 + alta: 96 (información) + baja: 57 (hab. mental no verbal)
20º	Graduado, Bachillerato elemental, FP 1º. Grado	FP 2º grado, bach. Superior, maestría industrial.	Gral.: 41 Numérica: 30 Verbal: 50 + alta: 66 (raz. con figuras y vocab. gráfico) + baja: 6 (percepción gráfico motriz)
21º	Graduado, bachillerato elemental, FP, 1º grado	Diplomado de grado medio	Gral.: 70 Numérica: 59 Verbal: 62 + alta: 87 (hab. mental no verbal) + baja: 41 (rompecabezas)

22º	Licenciado, arquitecto, ingeniero o similar	COU	Gral.: 62 Numérica: 59 Verbal: 70 + alta: 94 (hab. mental no verbal) + baja: 5 (rompecabezas)
23º	FP 2º grado, bach. Superior, maestría industrial	Graduado, Bachillerato Elemental , FP. 1º grado	Gral.: 73 Numérica: 41 Verbal: 62 + alta: 98 (hab. mental no verbal) +baja: 41 (co. Cuantif. Numéricos)

Fuente: Elaboración propia

I.General Media: 70.35. De esta media se han eliminado los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el castellano y, por supuesto, los que se incorporaron después de 3º de Infantil, que es cuando se realizó la prueba. El número total para la media es de 20.

El análisis que el Grupo de Trabajo y la profesora investigadora hacen de los datos recogidos es el siguiente:

5.1.2.1.- En cuanto al alumnado y sus capacidades

Es clara la diferencia de participación de alumnado inmigrante en los grupos bilingües y en los no bilingües. Esto no se debe a restricciones por parte del centro ni de la Junta (el criterio de selección para acceder a la Sección Bilingüe –Anexo Nª: XXV- es el mismo que el de escolaridad). Tampoco la dificultad con el castellano parece que sea un motivo que pudiera disuadir a la comunidad marroquí (que es la comunidad no castellanoparlante más extensa). Una gran mayoría del alumnado escolarizado perteneciente a esta comunidad ha nacido ya en España, por lo que son perfectamente bilingües en castellano y marroquí. Sin embargo, por algún motivo que desconocemos, no muestran interés por solicitar que sus hijos/as participen en este programa. Siguiendo a Carrasco y Pamies (2009) cabe la posibilidad de que lo que nosotros interpretamos como falta de interés pueda ser el rechazo como consecuencia de una sensación por parte de las familias de que la realidad escolar no tiene nada que ver con su

cultura y con su vida. También puede derivarse del desconocimiento por parte de las familias de las favorables consecuencias laborales que supondría la escolarización en inglés y castellano. En todo caso, el Grupo de Trabajo supone que es necesario informar más y mejor a las familias marroquíes y se plantea fórmulas alternativas para lograrlo:

M. dice que D. (profesor de E. Infantil) va a ir poco a poco convenciendo a las familias de los suyos (alumnado marroquí), que al año que viene hacen 3º de infantil. Quizá no sea una labor de un solo día. Quizá ellos necesiten que se les vaya “convenciendo” poco a poco. (Anexo Nº XX: Reunión de Grupo de Trabajo, 27 de mayo 2010, p. 26)

En relación con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.), hay que decir que en alguno de los otros grupos de No Sección Bilingüe (no en todos) hay alumnado con N.E.E. con diagnóstico que se encuentra en la A.T.D.I., mientras que no se registra ningún dato similar en los grupos mayores de la Sección Bilingüe. Esta diferencia, sin embargo, comienza a modificarse ya que en el grupo de los más pequeños de la Sección hay un alumno con N.E.E.s significativas y, por tanto, recogido en la A.T.D.I. Por otro lado, el profesorado de la Sección señala la existencia de necesidades específicas en el alumnado de la Sección (problemas de dislexia, discalculia, etc..) pero que –después de comentarse con el orientador- se ha decidido trabajar en la tutoría y en colaboración con las familias, sin sacar a los niños de su contexto de clase (más por petición de la tutora de la Sección que por otra cosa). En el registro de las reuniones del Grupo de Trabajo se refleja esto:

Según algunos compañeros (no sabemos cuántos) la Sección Bilingüe es un proyecto elitista para niños que están seleccionados. Según ellos, no tenemos alumnado inmigrante ni con Necesidades Educativas Especiales (a pesar de que, como ya hemos comentado muchísimas veces, tenemos varios alumnos que tienen grandes necesidades; la cuestión es que hemos decidido que no queremos que se añada a sus necesidades el estar “transitando” de una clase a otra. Nuestra decisión ha sido la de ponernos manos a la obra y utilizar los recursos de apoyos con los que cuenta la Sección y trabajar estrechamente con las

familias). (Reunión extraordinaria, 09 de noviembre, Anexo Nº XX: Reuniones de Grupo de Trabajo, curso 2009-2010, p.10)

En cuanto al resto del alumnado, la distribución en los grupos es similar. En todos los grupos hay algún alumno o alumna con perfil de inteligencia general alto o muy alto, así como en todos hay alumnado con perfil de inteligencia general medio-bajo o incluso bajo. A primera vista, sí parece que existe una mayor homogeneidad en los grupos de la Sección Bilingüe y pudiera ser que hubiera diferencias en las capacidades cognitivas, a favor de los grupos de la Sección. En la tabla Nº: XXVII se presentan las medias de los grupos A, B (Sección Bilingüe) y C en dos de los cursos en los que está implantada la Sección (segundo y cuarto).

Tabla Nº XXVII: Datos de I.General media en los diferentes grupos estudiados. Línea B: Sección Bilingüe.

	A	B	C
1º	No se dispone información	No se dispone información	No se dispone información
2º	67.8	73.3	66.16
3º	No se dispone de información	No se dispone de información	No se dispone de información
4º	74.23	73.2	70.35

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, observando los datos del BadyG, al grupo se le plantea realmente qué es lo que mide la prueba. ¿Mide inteligencia cristalizada, sin formación, o mide capacidades que se han podido entrenar? Más allá de los números, ¿qué posibilidades hay de que aquellos aspectos que han hecho que el alumnado de la Sección tenga mejores resultados se puedan controlar y compartir con el resto del centro?:

M. pregunta qué mide exactamente el BadyG y, la verdad es que me parece una buena pregunta. Porque realmente hay capacidades que mide (como la verbal) que dependen mucho de lo que se haya trabajado con los niños en casa. Por eso, les digo que tenemos que “coger con pinzas” los resultados de estas

pruebas. En todo caso, nos tienen que servir como apoyo para una reflexión: ¿los grupos de Sección Bilingüe son más homogéneos porque el alumnado es más inteligente, en general, o porque las familias de la Sección Bilingüe se preocupan más – en general- por centrar a sus hijos/as en aspectos académicos? ¿Cómo se puede hacer (si es que se puede) para que TODOS los grupos sean más homogéneos o para que la Sección Bilingüe no presente tantas diferencias frente a los otros grupos en el colegio? (Anexo N° XX: Reunión Grupo de Trabajo 03 de febrero 2010, p. 26)

Esta reflexión se retoma más adelante, cuando tenemos los resultados de las pruebas estandarizadas de la Junta de Castilla y León. Para obtener estos datos, el Grupo de Trabajo tiene que dar varias vueltas. En principio acude al Orientador del centro, quien se muestra reticente:

El pasado Miércoles, 18 de marzo, le pedí al Orientador del centro que nos facilitase información sobre si había o no diferencias significativas en la lectura de los alumnos de 2º de Sección Bilingüe frente a los alumnos de 2º de las otras líneas. Nuestra intención era poder empezar a disponer de algunas pruebas objetivas que valoraran la competencia lingüística en 2º y apoyar o desestimar la tesis inicial de que hubiera diferencias significativas entre los grupos de Sección Bilingüe y los otros. Su respuesta me dejó estupefacta: en principio, no quiere llegar a conclusiones de diferencias significativas o no entre grupos, porque no quiere crear “piques”. A pesar de que después se comprometió a avisarnos en caso de que fueran significativamente bajas (por si teníamos que revisar algo) noté su descontento y su disgusto ante mi petición. Quizá hubo falta de tacto por mi parte (se lo pregunté en la secretaría, con el secretario y la administrativa delante) pero yo no podía concebir para qué sirve pasar unas pruebas si, datos como esos, no se analizan. En todo caso, después de una reflexión, considero que no le falta razón. Y que quizás sea más sensato acudir a las tutoras. Al fin y al cabo, ellas ya conocen el debate y todos estamos interesados en que se aclare. (Anexo N° XIX: Diario 22 de marzo de 2010, p. 44)

Las dos tutoras y el tutor de 4º curso, sin embargo, se muestran muy interesados en conocer si hay diferencias. Por tanto, son ellos quienes nos facilitan los informes.

Tabla N° XXVIII: Resultados de las Pruebas Estandarizadas de Castilla y León. Nivel: 4º Grupo: B (Sección Bilingüe). Información sobre puntuaciones: Bajo: 0-5; Medio: 5-15; Alto: 15-20.

	COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	COMPRENSIÓN ORAL	COMPRENSIÓN LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPETENCIA MATEMÁTICA
1º	16	20	14	16	16
2º	17	18	15.5	18	14
3º	14	17	14	12.5	07
4º	16	18	15.5	16	06
5º	11	15	12	4.7	09
6º	16	20	17	12	9.5
7º	11	17	12	4.5	08
8º	16	20	14	16	11
9º	15	17	14	14	11
10º	16.5	20	15.7	16	10
11º	17	20	18.5	14	13
12º	18	17.5	17	20	12
13º	18	20	17	18	12
14º	15	13.5	15.5	16	10
15º	15	20	13	14	06.5
16º	13	17.5	12	10.5	05
17º	16.2	17.5	15.8	16	12.5
18º	14.2	17.6	15.5	10.5	10
19º	13	20	12	08.5	06
20º	15.5	17.7	15.5	14	12
21º	15.6	15.5	15.6	16	07.5
22º	13	13.5	13.2	12.8	10
23º	13.8	11.5	14	16	08.3
24º	19	20	18	20	13.7
25º	15.5	15.4	15.5	16	14

Fuente: Junta de Castilla y León

Tabla N° XXIX: Resultados de las Pruebas Estandarizadas de Castilla y León. Nivel 4º. Grupo: A (No Sección Bilingüe). Información sobre puntuaciones: Bajo: 0-5; Medio: 5-15; Alto: 15-20.

	COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	COMPRENSIÓN ORAL	COMPRENSIÓN LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPETENCIA MATEMÁTICA
1º	15	17	14	10	09
2º	10	10	08	06.5	06
3º	12	15	12	10	08
4º	08	08	05	04	03.5
5º	13	16	15	10	10
6º	16	19	16	14	12
7º	15	18	14	12	10
8º	07	08	05	04	04
9º	16	17	10	09	08
10º	11	13.5	12	11	07

11º	17	18	12	11	09
12º	11	15	12.5	10.5	08.5
13º	08	10	10	10	08
14º	15	17	14	14	11
15º	15.5	20	18	15	12
16º	10	11	09	05.5	05.5
17º	12.5	15	11.5	09.5	08
18º	14	15.5	14	12	10.5
19º	12	20	19	15	09
20º	19	20	18.5	17	15.5
21º	10	18	12	10.5	10
22º	15	19.5	12	13	10
23º	04	06	03.5	02	02
24º	08	09.5	06.5	05	04.5
25º	17.5	15.4	18	16	13

Fuente: Junta de Castilla y León

Tabla Nº XXX: Resultados de las Pruebas Estandarizadas de Castilla y León. Nivel 4º.
Grupo: C (No Sección Bilingüe). Información sobre puntuaciones: Bajo: 0-5; Medio: 5-15; Alto: 15-20.

	COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	COMPRENSIÓN ORAL	COMPRENSIÓN LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA	COMPETENCIA MATEMÁTICA
1º	18	20	15	15	16
2º	15	17	12.8	12	12
3º	10	15	12.4	11	07.5
4º	08	10	09	08	05
5º	14	19.5	15	12	07
6º	05	08	09.5	05.5	04.5
7º	15	19	14	12.8	10
8º	03	08	07	06	05
9º	11.5	17	14.2	12	10
10º	12	15.8	15	11	10
11º	16.5	18.2	16	15	13
12º	10	15	11	12	09.5
13º	07	10	08	07.5	05.2
14º	15	17.2	10	13	09
15º	12.5	14	14	12.5	12.5
16º	16	19	15.5	15	15
17º	14.6	15	13.2	14	12.8
18º	18	20	18	18	15.5
19º	17.5	19	16	15	10
20º	13.8	17.2	12.5	10.8	10
21º	15	20	16	12	11
22º	04	10	05.8	05	04
23º	10	18.5	12	11	08
24º	12	14.5	14.5	12.5	10
25º	10	12	09	09	04
26º	04	09	05	03.8	

Fuente: Junta de Castilla y León

Se observan buenos resultados en general en todo el alumnado de El Espinar, con respecto a las tablas medias de Castilla y León. Sin embargo, sí parece que haya una diferencia (que no sabemos si es

significativa o no) entre el alumnado de la Sección Bilingüe y el resto. Especialmente se destaca una mayor homogeneidad en el grupo de Sección Bilingüe.

Al analizar estos últimos datos, nos planteamos de nuevo que los resultados pueden estar directamente relacionados con la implicación familiar en los aprendizajes y con una dinámica de trabajo-resultados positivos que es muy motivadora para el alumnado “en general”. El Grupo de Trabajo se plantea si esto no puede ser algo que mejore la autoestima y –por tanto- la motivación del alumnado:

Nos dice también que algunos de sus chicos comentaban que las pruebas “estaban chupadas”. Como un poco “subiditos”. Yo le digo que eso no está mal, si no abusas de ello, claro. Pero que está muy bien sentir que puedes superar los retos que se te pongan por delante. M. dice que tiene la sensación de que no solo son los alumnos. También las familias de la Sección están “orgullosas” de sus hijos y de sus logros. Y que no le extraña que haya algún pique en La Corredora (plaza del pueblo) con otras madres, porque algunas “presumen” de sus chicos (Ch. asiente con la cabeza). Esto lo hemos comentado ya en varias ocasiones. Y yo estoy totalmente de acuerdo con su impresión. Pero pienso que, más allá de las formas, de si te pavoneas delante de la gente o si lo llevas con discreción, el mostrar orgullo por los esfuerzos de tus hijos es algo muy saludable. Creo además que es como la pescadilla que se muerde la cola: como los resultados van siendo positivos y recibo el reconocimiento familiar, me motivo y tengo una imagen positiva de mí. Y entonces, si tengo algún obstáculo, trabajo más para superarlo. Y lo supero. Y entonces me motivo... Ma. sugiere que observemos si esto está pasando así, porque tiene mucho sentido según lo estamos hablando. Creo que puede ser una perfecta propuesta para el curso que viene” (Anexo Nº XX: Reuniones del Grupo de Trabajo, 29 de abril 2010, p. 24)

A partir de esto, se establece una nueva dirección en nuestra investigación. Se plantea que, al curso que viene, el Grupo de Trabajo se centre en valorar si –efectivamente- la autoimagen y la motivación del alumnado de Sección Bilingüe son más altas en

general. Y, si es posible, poder generalizar y controlar aquellos aspectos que están en la base de una mayor motivación.

Por otro lado, hay algo que sorprende a la investigadora y que comenta al Grupo de Trabajo.

Volvemos a recordar la sorpresa que me llevé al ver que en la Escuela de Música más del 70% del alumnado era de la Sección Bilingüe. Les digo que me gustaría recoger datos sobre la participación de los alumnos en general en actividades extraescolares (escuela de música, kárate, senderismo...) así como en concursos, certámenes... para ver si por ahí vamos bien. Ma. está de acuerdo en que ese puede ser uno de los motivos fundamentales. Ella siente que las familias del grupo que tiene ahora parece que muestran más interés por las cosas que tienen que ver con el colegio. Por ejemplo, asisten mucho más a las reuniones y traen el material que se les pide, sin necesidad de insistir. Eso no le pasaba con el grupo que tuvo antes y que no era de Sección Bilingüe. Quizá sea casualidad pero... Ch. considera que, efectivamente, este podría ser una de las razones fundamentales para que el ritmo sea más homogéneo. Pero apunta que también sería interesante analizar la participación de las propias familias en actividades extraescolares. Por ejemplo, ahora que se ha abierto la Escuela de Idiomas ella ha visto que muchas madres de la Sección se han apuntado. El resto del grupo asentimos. A mí se me había pasado desapercibido, pero, efectivamente, varias de "mis madres" me han comentado que se apuntaban a la Escuela de Idiomas. Así que eso también se puede analizar. (Anexo N° XX: Reuniones del Grupo de Trabajo, 03 de febrero, pp. 16-17)

A partir de esta reflexión, el Grupo de Trabajo analiza la participación del alumnado en actividades escolares y extraescolares, contrastando la Sección Bilingüe con los otros dos grupos. También se analiza la participación de las familias, de nuevo comparando las familias del Proyecto con las de los otros grupos.

5.1.2.2.- Participación del alumnado de Sección Bilingüe en actividades extraescolares

Se observa claramente una mayor participación de los alumnos y alumnas de Sección Bilingüe en actividades extraescolares y/o extracurriculares. En la Tabla: XXXI se recoge la participación de los grupos de Sección Bilingüe y no Sección Bilingüe en diferentes actividades propuestas por el centro o por instituciones colaboradoras (Ayuntamiento, Diputación...):

Tabla N° XXXI: Tabla de participación en actividades extraescolares del centro.

Actividad	Participación alumnos de la sección bilingüe	Participación alumnos fuera de sección bilingüe	Obtención de premio, reconocimiento social... (alumnos en sección bilingüe)	Obtención de premio reconocimiento social...(alumnos fuera de sección bilingüe)
Día de los gabarreros	Curso 2008-2009: 2º B y 3ºB. Curso 2009-2010: 2º B, 3ºB y 4ºB. Curso 2010-2011: 1ºB, 3ºB y 5ºB.	Curso 2008-2009: 3º A 3ºC y 4º A (solo 5 niños). Curso 2009-2010: 3º A Curso 2010-2011: 6º A, 1º C	Curso 2008-2009: 1º Premio: 3º B (500 eu.) 2º Premio: 2º B (300 eu.) Curso 2009-2010: 1º Premio: 4º B (500 eu.) 2º Premio: 2º B (300 eu.) Curso 2010-2011: 1º Premio: 5ºB (250 eu.) 3º Premio: 3º B (75 eu.)	Curso 2008-2009: 3º Premio: 3º A Curso 2009-2010: 3º Premio: 3º A Curso 2010-2011: 2º Premio: 6º A
Concurso “Camino de Santiago”	Curso 2009-2010 (primera vez que se organiza): 2º B: toda la clase, todas las semanas. No se vuelve a organizar	Curso 2009-2010 (primera vez que se organiza): clase de 4º C Del resto de las clases, solamente alumnos aislados, como	1º Premio: Grupo de alumnos/as de 2º B. (Premio: bastones de peregrino para cada uno de los 4 ganadores.)	

		iniciativa personal		
Concurso “San Antón”	Curso 2009-2010: Curso 2010-2011:	Curso 2009-2010: Participación de alumnado que se queda al comedor escolar (mezclados todos los grupos).	Curso 2010-2011: 6º B. 1º premio.	
Concurso “Serunión”	Curso 2009-2010: Participación de alumnado que se queda al comedor escolar (mezclados todos los grupos).	Curso 2009-2010: Participación de alumnado que se queda al comedor escolar (mezclados todos los grupos).	1º Premio Castilla y León: R. (4º B)	
Excursión a El Escorial (2º Ciclo)	Curso 2009-2010: 3º B (toda la clase); 4º B (toda la clase)	Curso 2009-2010: 3º A (se quedan 3 niños), 3º C (se queda 1 niño), 4º A (se quedan 2 niños), 4º C (se quedan 2 niños)		
Excursión a las cuevas de Prádena (1º, 2º y 3º Ciclo)	Curso 2009-2010: 1º B (toda la clase); 2º B (toda la clase); 3º B (toda la clase); 4º B (se queda 1 niña)	Curso 2010-2011: 1º A (se quedan 3 niños); 1º C (se quedan 4 niños); 2º A (toda la clase); 2º C (se quedan 3 niños); 3º A (se queda 1 niño); 3º C (se queda 1 niño); 4º A (toda la clase); 4º C (se quedan 4 niños)		
Excursión a Segovia (1º Ciclo)	Curso 2008-2009: 1º B (toda la clase), 2º B (toda la clase).	Curso 2008-2009: 1º A (se quedan 3 niños/as sin ir), 1º C (se quedan 6 niños/as sin		

		ir), 2º A (se queda 1 niño sin ir), 2º C (se quedan 2 niños/as sin ir).		
Excursión al teatro en inglés (Segovia) 1º Ciclo	Curso 2009-2010: 1ºB (toda la clase), 2º B (toda la clase),	Curso 2009-2010: 1º A (se quedan 3 alumnos/as), 1º C (se quedan 4 alumnos/as), 2º A (se quedan 2 alumnos/as), 2º C (se quedan 4 alumnos/as)		
Excursión a Titirimundi (1º Ciclo y 2º Ciclo)	Curso 2008-2009: 1º B (toda la clase), 2º B (toda la clase), 3º B (toda la clase)	Curso 2008-2009: 1º A (toda la clase), 1º C (se quedan 2 alumnos/as), 2º A (toda la clase), 2º C (faltan 2 alumnos/as), 3º A (toda la clase), 3º C (falta 1 alumno/a), 4º A (toda la clase), 4º B (faltan 2 alumnos), 4º C (falta 1 alumno/a).		
Excursión a El Escorial (2º ciclo)	Curso 2009-2010: 3º B (se queda 1 niña) 4º B (toda la clase)	Curso 2009-2010: 3º A (se quedan 3 niños), 3º C (se quedan 2 niños); 4º A (toda la clase); 4º C (se quedan 3 niños)		

Fuente: Elaboración propia

*La letra B indica grupo perteneciente a la Sección Bilingüe. La Sección Bilingüe llega a 4º en el curso 2009-2010.

Asimismo, se recoge información sobre la participación del alumnado de todos los grupos en actividades extraescolares (escuelas deportivas, clases de idiomas, Escuela Municipal de Música...). Se obtienen los siguientes resultados.

Tabla N° XXXII: Participación del alumnado en actividades extraescolares. Curso 2009-2010 (Nº de alumnos que participan en la actividad/ nº total de alumnos en grupo).

CURSO	INGLÉS	KÁRATE	FÚTBOL	MÚSICA	NATACIÓN	HÍPICA	NADA
1º A	5/22	1/22	8/22	1/22	5/22	0/22	10/22
1º B	5/24	6/24	9/24	5/24	9/24	2/24	6/24
1º C	4/21	1/21	6/21	1/21	6/21	1/21	10/21
2º A	9/21	2/21	6/21	4/21	5/21	0/21	10/21
2º B	5/24	2/24	8/24	8/24	10/24	2/24	3/24
2º C	6/21	2/21	5/21	3/21	5/21	3/21	10/21
3º A	12/24	5/24	09/24	3/24	3/24	4/24	12/24
3º B	20/24	8/24	10/24	9/24	5/24	5/24	0/24
3º C	12/25	3/25	10/25	3/25	5/25	2/25	8/25
4º A	5/15	2/15	5/15	1/15	3/15	0/15	6/15
4º B	20/25	3/25	10/25	9/25	5/25	4/25	0/25
4º C	4/14	0/14	5/14	1/14	1/14	2/14	5/14
4º D	6/15	2/15	6/15	3/15	4/15	1/15	4/15

Fuente: Elaboración propia

Analizando las tablas, el Grupo de Trabajo deduce que durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010, el alumnado de la Sección ha participado de forma más general en las actividades propuestas por el centro o por otras instituciones relacionadas, pero consideradas como extra-curriculares (concursos y excursiones fundamentalmente). Del mismo modo, también este alumnado es el que más participa en actividades extraescolares organizadas en el pueblo. Como consecuencia de esto, podemos concluir que tanto las tutoras de los grupos de Sección Bilingüe como las familias de este alumnado han tenido un compromiso mayor con actividades que –en un principio- no se consideran como curriculares.

Por otro lado, en la tabla N° XXXIII se puede observar la participación de las familias en las actividades relacionadas con el centro escolar:

Tabla N° XXXIII: Participación de familias actividades del centro. Curso 2009-2010.

% de padres/madres participantes	SECCIÓN BILINGÜE	NO SECCIÓN BILINGÜE
Asistencia de madres a	86.4	43.56

primera reunión del curso.		
Asistencia de padres a primera reunión del curso.	43.75	11.52
Asistencia de madres a reunión final de curso.	OPEN CLASS (1º,2º y 4º) 92	48
Asistencia de padres a reunión final de curso.	OPEN CLASS (1º, 2º y 4º) 72	20
Asistencia/petición de tutorías	70	65
Participación en el A.M.P.A. (Asistencia a reuniones, sugerencias, participación en actividades organizadas...)	30	22
Participación en la Junta Directiva del A.M.P.A.	10	1
Participación en el Consejo Escolar.	4	2

Fuente: Elaboración Propia.

Se ve que la participación de las familias en las actividades del Centro es significativamente mayor en la Sección Bilingüe que en el resto. Más aún, aunque no existe una tabla al respecto, en un pequeño análisis de las listas de alumnos de la recién establecida Escuela de Idiomas de El Espinar (con solamente dos grupos: uno de primero y uno de segundo) se comprueba que 18 de los 60 alumnos matriculados tiene hijos en la Sección Bilingüe frente a los solamente 6 que tienen hijos escolarizados en el centro de Primaria en los grupos no bilingües. Esto el grupo de trabajo lo interpreta como una clara muestra de interés hacia la lengua inglesa ya sea ésta una causa o una consecuencia de su decisión de matricular a sus hijos o hijas en la Sección Bilingüe del colegio.

5.1.2.3.- Conclusiones resultantes de los datos obtenidos

A la luz de estos datos, se extraen las siguientes conclusiones:

1º.- Es cierto que resulta llamativo el poco interés de las familias inmigrantes, en su mayoría marroquíes, por la Sección Bilingüe. Sabemos que no solicitan entrar en el proyecto, pero desconocemos realmente cuáles son los motivos. Barajamos tres posibilidades:

- Pudiera ser que no participen porque desconocen la existencia del Proyecto o desconocen la burocracia que hay alrededor del Proyecto (petición a través de formulario, establecimiento de unos criterios...)
- También es posible que, aunque tengan conocimiento de la existencia del Proyecto, consideren que es algo complejo o algo que “no está pensado para ellos”. En este caso, la deficiencia de información no estaría tanto en la tramitación sino en los objetivos del programa y en las características del alumnado a quien se dirige.
- Por último, también hay que considerar que, a pesar de que conocen el Proyecto, saben cuáles son los pasos que hay que dar y saben que está dirigido a todo el alumnado del centro, incluyendo alumnado cuya lengua materna no es el castellano, no están interesados en implicarse en algo con estas características.

En todo caso, concluimos que un proyecto que quiere ser integrador, dentro de las posibilidades que la Administración le permite, debe esforzarse por incluir alumnado de todos los sectores sociales presentes en la Comunidad Educativa. Es necesario trabajar en esa línea.

2º.- Es cierto que el número de ACNEE's en los grupos de Sección Bilingüe es bastante menor que en el resto de los grupos. En este caso, el grupo considera que es evidente que hay alumnos/as para los que una cierta inmersión en una segunda lengua puede llegar a ser un esfuerzo tan grande que pueda convertirse en una tortura. En otros casos, sin embargo, esto no será así, e incluso pudiera venirles bien, como estrategia para trabajar las destrezas básicas (como la atención

o la memoria de trabajo y la memoria semántica). Por tanto, el grupo concluye que, en relación con este alumnado, será necesario estudiar, junto con el Equipo de Orientación y el Equipo de Atención Temprana cuál es la situación de cada alumno/a particular, para ayudar a su familia en la decisión a tomar con respecto a la Sección Bilingüe.

3º.- Como tercera conclusión, a la luz de los datos recogidos nos resulta significativa la diferente participación del alumnado y las familias de Sección Bilingüe frente a las demás, en actividades educativas que trascienden la rutina del día a día de la escuela. Es decir, consideramos que la implicación del alumnado y de las familias de la Sección Bilingüe en todos los aspectos educativos es mayor que en los otros grupos. Tal y como afirman, Hernández y López (2006) “a pesar de las diferencias, familia y escuela son las dos caras de una misma moneda. Unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño”. Por tanto, la mayor implicación de las familias en la educación formal y no formal de sus hijos podría ser uno de los factores determinantes del éxito educativo en la Sección Bilingüe.

Creemos que aquí pudiera estar la clave fundamental que explique los mejores resultados académicos así como las puntuaciones más altas en las pruebas de nivel madurativo. Sin embargo, esta característica no es fácilmente controlable. Quizá sí a través del planteamiento de proyectos comunes, que aumenten la sensación de grupo y el papel activo de las familias como parte fundamental de la Comunidad Educativa.

Estas tres conclusiones nos llevan a establecer cambios en nuestro Plan de Acción, incluyendo los siguientes puntos:

1º.- En primer lugar, establecemos como objetivo el asegurarnos que las familias del alumnado inmigrante que pasa a la etapa de Primaria reciben la información adecuada para que puedan optar, si así lo desean, al Proyecto de Sección Bilingüe. La información tiene que ser ajustada en dos aspectos: por un lado, en los objetivos del proyecto y –por otro-

en los pasos que hay que dar para acceder a él. Para garantizar que esto sea así nos planteamos tener reuniones privadas (antes de la reunión general informativa, que realizaremos en abril) con las familias inmigrantes que estén en disposición de solicitar el Proyecto. Contaremos con el apoyo del equipo de Educación Infantil, especialmente las tutoras y los tutores, con quienes compartiremos la información referente a los fines sobre los que queremos desarrollar la Sección Bilingüe.

2º.- En segundo lugar, consideramos que debe ser el Equipo de Atención Temprana y el Equipo de Atención a la Diversidad, junto con los tutores de Educación Infantil quienes determinen, en cada caso, la idoneidad o no de que cada ACNEE participe en el Proyecto. Nos proponemos una reunión con los miembros de dicho equipo para informarles claramente de los objetivos de nuestro Proyecto. El objetivo es que –con esta información en la mano- puedan tener elementos adecuados para decidir.

3º.- Determinamos que es necesario plasmar por escrito cuáles son los principios que guían nuestro proyecto, de forma que las familias puedan tener una idea clara del trabajo que proponemos y se animen a participar sin tantas reticencias. Para ello, diseñamos un documento donde se establecen esos principios. Dicho documento estará dentro de la P.G.A. y se revisará, como mínimo, una vez cada curso escolar. El documento se dará a conocer a todo el Claustro de profesores, así como al resto de la Comunidad Educativa. Dicho documento se encuentra en el Anexo XXXIV.

4º.- Proponemos analizar el impacto motivacional que tiene este estilo de planteamiento educativo (mayor implicación familiar, mayor trabajo en equipo centro-familias y trabajo en inglés) en el alumnado de la Sección Bilingüe frente al de los otros grupos. Para ello, proponemos evaluar tanto motivación como autoimagen.

5º.- Por último, una vez detectada la gran participación de las familias y el alumnado de Sección Bilingüe en actividades de la Comunidad Educativa y, con la convicción de que esta es una base fundamental para el éxito en educación, concluimos que

debemos reforzar positivamente esta tendencia de las familias y afianzar lo más posible los lazos de la Comunidad Educativa, siguiendo algunos de los principios de las Comunidades de Aprendizaje (Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003) Sin embargo, nos resulta imposible hoy por hoy el pensar en transformar el centro siguiendo estos principios. Los motivos son fundamentalmente dos:

- Por un lado, el rechazo de parte del profesorado hacia nuestras propuestas. Durante el curso hemos tenido muchos desencuentros sobre lo que se considera adecuado o no en el trabajo en el colegio. A partir de esta premisa, consideramos complicado que todo el Claustro pueda apoyar un cambio tan drástico en la organización escolar.
- Por otro lado, el Equipo Directivo, que considera como negativo que las familias “interfieran” tanto en el colegio:

Les conté que había hablado con A. sobre lo que pensábamos sobre la participación de las familias de la Sección Bilingüe en el centro. Lo de que el padre de D. nos presentara sus diapositivas o la madre de N. viniera a maquillarnos. Le dije que pensábamos que eso era algo positivo y que podía ser un elemento de éxito. A. me contestó que teníamos que tener cuidado porque tanto “metimiento” nos podía traer problemas. Según él, cuando las familias cogen confianza, los problemas aumentan drásticamente”. (Anexo Nº XX: Registro de reuniones, 27 de Mayo, 2010, p. 26-27).

Es evidente que la dinámica que se establece en el centro no es de colaboración entre escuela y familias. Epstein (1992) afirma que involucrar a las familias en el proceso educativo ayuda a establecer un clima escolar más positivo y, por tanto, a obtener más éxito. Según Krasnow (1990) es esta relación estrecha, y no el nivel socioeconómico de las familias, la que puede asegurar una mayor consecución de los objetivos educativos. Sin embargo, numerosos estudios afirman que el profesorado, en general, no percibe a las familias como parte importante en el proceso escolar (Epstein y Becker, 1982), o incluso se les percibe como molestos y no como

cooperadores necesarios (Williams y Chavkin, 1985). Según Epstein (1987) es desde los Equipos Directivos desde donde se puede modificar esta tendencia, ya que son ellos quienes definen y mantienen las líneas del centro. Cuando el Director del Centro establece una relación de cooperación con las familias, el profesorado acepta más fácilmente dicha relación. Y viceversa.

Decidimos aumentar poco a poco -en la medida de lo posible- la participación de las familias en el centro y reforzar positivamente su implicación en la educación (en el sentido más amplio de la palabra) de sus hijos. Esto se podía hacer en las reuniones de principio de curso, en las que un punto puede ser comentar los resultados de nuestra investigación, animándoles a seguir en esa línea, así como invitándoles a participar más en el Centro, ya sea con propuestas concretas o una invitación en general. También se mencionará este aspecto en las tutorías y se revisará en la reunión final de curso. Sin embargo, dentro del Grupo de Trabajo surge la duda de si esta posición no servirá de nuevo para crear una diferencia entre la Sección Bilingüe y el resto del Claustro. Se propone que la integración de las familias se haga en el aula, para no crear suspicacias:

Ma. dice que cree que es más sensato que lo que hagamos se haga en el aula, porque así queda más discreto y no despertamos las críticas y el enfrentamiento con el resto del profesorado. A todas nos parece bien esta propuesta. Que no está “el horno para bollos”. (Anexo N° XX: Registro de reuniones, 27 de Mayo, 2010, p. 27)

Siguiendo con el esquema de organización los Ciclos de I-A, a continuación se expondrán las opiniones generales de los diferentes participantes dentro del proceso escolar y, a continuación, el análisis del Plan de Acción a través de las categorías preestablecidas.

5.2.- Análisis del segundo Plan de Acción

Aunque el análisis del segundo Plan de Acción (al igual que el primero) se fue realizando durante el curso y supuso la modificación, creación o desaparición de algunos de los objetivos previamente establecidos, al final del curso se analizaron todos los datos obtenidos y se realizó una evaluación del proceso, de nuevo siguiendo dos caminos: la valoración de los resultados por parte de los colectivos implicados y el análisis a partir de las categorías pre-establecidas.

5.2.1.- Análisis a través de la valoración de los colectivos implicados

Al igual que se hizo en el Primer Ciclo de I-A, la investigadora recopiló información sobre la opinión que tenían del Proyecto los diferentes colectivos implicados en él: las profesoras que participaban en la Sección, el resto del Claustro, el Equipo Directivo, la Inspección y las familias de la Sección Bilingüe. También se recoge en este segundo ciclo las opiniones de algunas madres y padres cuyos hijos no están en la Sección Bilingüe.

5.2.1.1.- Opinión del profesorado participante en la Sección Bilingüe

Las opiniones del profesorado participante en la Sección Bilingüe se recogen de varias formas:

- A través de un cuestionario que se pasa al final del curso y que se recoge en la Tabla N° XXXIV (las respuestas escaneadas se encuentran en el Anexo N° XXVIII) así

- como de entrevistas personales durante y al final del curso (transcritas en el Anexo N° XXVI).
- A través de las actas de cada una de las sesiones de reunión que llevamos a cabo quincenalmente (recogidas en el Anexo N° XX).
 - A través del registro del día a día en el diario de la investigadora (Anexo N° XIX).

Tabla N° XXXIV: Cuestionario a profesorado en Sección Bilingüe. Mes de mayo, curso 2009-2010.

	PROF. N° 1	PROF. N° 2	PROF. N° 3	PROF. N° 4	PROF. N° 5
PREGUNTA N° 1 ¿Crees que ha mejorado en algo el proyecto de Sección Bilingüe del centro (desde el año pasado, desde el principio de curso)? ¿Si? ¿No? ¿Por qué?	Si. Hay cada vez más coordinación entre el profesorado que imparte clase en la sección bilingüe e incluso con el resto. Hay más seguridad en el trabajo que se hace y eso repercute también en la predisposición a aportar ideas, crear y participar en el proyecto. También valoro muy positivamente el cambio en la organización de las profesoras. El que Science lo demos las tutoras y el apoyo se comparta.	Quizás sea por mi situación personal dentro del proyecto, pero para mí se avanzó más el año pasado que este. A pesar de que yo el año pasado no impartía Science, todas las reuniones del grupo del curso anterior me han servido como base para desarrollar mi trabajo este año, tanto a nivel organizativo como a nivel del propio desarrollo del proyecto. No obstante como algo positivo, destaco el hecho de que cada vez haya más personas que quieran implicarse en el proyecto y que traten de aportar su granito de arena.	Creo que en general hemos mejorado "en actitud". Tenemos más ganas, tenemos más gente, más ideas y además somos capaces de evaluarnos (autoevaluarnos) y cambiar cosas que no funcionan.	Sí, claro que ha mejorado este proyecto aunque todavía nos queda camino por recorrer. Este curso hay más profesores implicados en este Proyecto, más comunicación, organización y sobre todo "puestas en común". Me gusta mucho que compartamos los apoyos, porque de esta forma podemos tener una idea en perspectiva de cómo va la Sección y, además, apoyarnos unas a otras. También me gusta mucho el que observemos las clases de las compañeras, para enriquecernos metodológicamente.	El curso pasado no formaba parte del proyecto, por lo que no puedo opinar mucho de antes. Desde luego, en comparación con las sensaciones del principio, cuando ningún profesor quería formar parte del proyecto... sí se puede decir que ha cambiado muchísimo. De hecho, yo he tenido varias ocasiones de entrar en él, porque fui de las que firmé el proyecto. Y, sin embargo, hasta este año no he sentido que mereciera la pena. Y en este curso, creo que he aprendido muchísimo.
PREGUNTA N° 2	La evaluación sigue siendo un aspecto al	Quizás una mayor coordinación y	Creo que debemos trabajar más en	La evaluación: consensuar de una manera	Probablemente se necesite más consenso

¿Qué aspectos consideras que tenemos que mejorar todavía?	que debemos prestar mucha atención. El proyecto bilingüe implica mucho más que poner una nota numérica. Por otra parte debemos empezar a establecer criterio de secuenciación de la gramática en 3º ciclo y forma de trabajarla.	establecer una serie de contenidos y objetivos propios del área de inglés para cada nivel, porque a veces da la sensación de que cada uno trabaja lo que quiere en función de las necesidades del momento, como si hubiese improvisación (al menos esa es mi impresión)	la evaluación, (qué evaluamos y cómo, qué instrumentos necesitamos...), la gramática (¿Cuándo empezamos a darle verdadera importancia? ¿necesitamos dedicar horas a explicar reglas o simplemente debemos incidir más desde los primeros cursos?) y creo que es fundamental la coordinación con los especialistas en Educación física: hasta ahora vamos por libre, no tanto por falta de interés (no creo que sea la razón) como por falta de tiempo.	clara los objetivos, contenidos y sobre todo, los criterios de evaluación correspondientes a cada curso. ¿En castellano, en inglés?	para determinar cómo evaluamos. También, a medida que vamos subiendo, tendremos que ir diseñando actividades para cursos superiores. Y, por supuesto, estrategias metodológicas comunes..
PREGUNTA Nº 3 ¿En qué aspectos del proyecto te encuentras bloqueado o perdido?	Cada vez en menos, o por lo menos, sé que si lo estoy el resto de compañeros del proyecto me ayudarán a desbloquearme o a encontrarme.	Está claro que el inglés es un medio para desarrollar el proyecto y llevar a cabo las clases de Science, pero me agobia cómo enfocar los contenidos de inglés propiamente dicho: programación, evaluación, objetivos, contenidos...Soy consciente de que los chicos aprenden de forma natural lo que nosotros no hicimos, a través de la gramática, pero muchas veces caen en	Sobre todo encuentro dificultades a la hora de evaluar a los chicos, o mejor dicho, de hacer saber a los padres cuáles son los avances de sus hijos. Me resulta un trabajo difícil aunque tener una persona observando los progresos de los niños es una gran ayuda.	El trabajo por proyectos; debido a mi falta de experiencia.	

		<p>errores que no tengo cómo enmendar si no es a través de contenidos puramente lingüísticos o gramaticales...y sé que eso no es lo que perseguimos. Por otro lado, algo que también me bloquea es el grado de abstracción de los temas; quizás sea por falta de imaginación, recursos, práctica, pero a veces no sé como hacer dichos contenidos más fáciles a los niños.</p>		
PREGUNTA Nº 4 ¿En qué aspectos del proyecto notas que has “avanzado”?	<p>Puesto que aún no estoy del todo dentro del proyecto, creo que mi mayor avance está en querer formar parte de él.</p>	<p>Como he dicho en la pregunta número uno, mi organización para desarrollar el área de Science ha mejorado gracias a los modelos de programación que establecimos el año pasado. Sé que a veces me ciño demasiado a ellos y que quizás debería “lanzarme” más a nuevas metodologías actividades...No obstante, el hecho de ver cómo el alumnado empieza a comunicarse me da ánimos para seguir trabajando---¡A pesar de los agobios!</p>	<p>Sobre todo en mi actitud personal hacia el proyecto. Estoy segura de que estamos haciendo bien las cosas, y no sólo eso, disfruto de cada clase y aún más disfruto viendo los avances de los chicos. ¡Esto funciona!</p>	<p>Mayor seguridad en mí misma, debido al conocimiento cada vez más grande de esta nueva forma de trabajar.</p>

PREGUNTA Nº 5 ¿Cuál es el siguiente paso que crees que debemos dar dentro del grupo de trabajo?	No lo tengo muy claro. Quizá seguir reflexionando sobre nuestro trabajo.	No contesta	Coordinación con los profesores de Educación física, puesta en común del trabajo realizado (hacer una programación anual del proyecto ¿?), organización del material del centro (¿por centros de interés? ¿ciclos...?)	No contesta.	
--	---	-------------	--	--------------	--

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las opiniones del profesorado de la Sección Bilingüe, resulta destacable lo siguiente:

- Ha desaparecido la sensación inicial de “estamos metidos en un jaleo que desconocemos y esto va a ser un desastre”. El profesorado parece tener claro, en general, que el Proyecto es algo real, que existe y que puede funcionar. Así, avanzamos de las decisiones generales a concresciones sobre la forma de trabajar. En las actas de las reuniones celebradas (ver, por ejemplo Reunión 09 de diciembre) y en el diario de la investigadora se observa que el grupo está más centrado en problemas más concretos y ya no utilizamos parte o la totalidad de las reuniones para decidir qué es el bilingüismo para nosotros, o cómo plantearnos las bases de un proyecto de C.L.I.L (como teníamos que hacer durante el curso 2008-2009):

(...) observo una gran mejoría en el Grupo de Trabajo, en cuanto a capacidad de trabajo y a generación de ideas nuevas (...) Este curso mis compañeras están mucho más centradas en diseñar actividades y coordinar esfuerzos de trabajo. El hecho de que M. esté apoyando en 1º y 2º (porque A., el director, le da las matemáticas a su grupo) ha resultado excelente. De este modo, Ma. tiene una visión general estupenda de cómo funciona el proyecto.

(Anexo Nº XIX: Diario de la profesora-investigadora, 22 de octubre 2009, p. 13).

Pregunta: ¿Tú crees que ha cambiado algo desde el primer día que tuvimos nuestra reunión de sección bilingüe, cuando tú ibas a ser la coordinadora (*3 de septiembre de 2008*), hasta el día de hoy?

I.: Muchísimo. Para empezar, ha cambiado la sensación que yo tengo sobre mi propio trabajo. Te hablo de mí, de mi sensación personal. Cuando empecé en el proyecto lo hice obligada, siguiendo unos baremos que se aplicaron de forma un poco arbitraria. Y lo pasé fatal, porque estaba totalmente perdida. No tenía ni idea de cómo seguir y perdía muchísimo tiempo intentando hacerme comprender por los niños. Ahora, quizás porque ellos son más mayores, pero porque también hemos trabajado mucho, siento que sé por dónde voy, hacia dónde quiero ir. Tengo mucho más claros cuáles son los objetivos y cuáles son los contenidos y criterios de evaluación. (Anexo Nº XXVI: Entrevistas durante y al final de curso a profesorado de la Sección Bilingüe. Entrevista prof. nº 1).

- Sin embargo, alguna profesora de la Sección considera este paso como un retroceso:

Quizás sea por mi situación personal dentro del proyecto, pero para mí se avanzó más el año pasado que este.” (ver tabla XXXIV Prof. nº 2).

- Permanece y se afianza la idea de que somos un grupo y, de forma a veces consciente (p.e. el traspaso de programación de aula de un curso a otro, sugerencias de actividades o planteamiento compartido para afrontar situaciones difíciles, observación participante) y a veces inconsciente, se tiende a establecer los mismos criterios y herramientas para evaluar o para diseñar la programación de aula. Lo que el curso pasado se hizo explícitamente ahora es algo que se “da por sentado” y sale de forma natural, sin necesidad de temporalización previa. Se valoran muy positivamente

medidas como las observaciones participantes realizadas dentro de la Sección Bilingüe, como una forma de ver cómo trabajamos todos con las aportaciones que cada uno puede hacer a las estrategias metodológicas (ver, como ejemplo, Tabla N°: XXXIV, prof. n° 4). También esta técnica nos resulta muy útil para poder observar los grados de madurez y de adquisición de idioma del alumnado, de forma que se pueda establecer mejor la secuenciación de contenidos y de objetivos.

- Por otro lado, se observa una mayor implicación emocional con el Proyecto. Y, probablemente debido a las continuas reuniones y al roce frecuente, se afianza un vínculo afectivo entre los miembros del grupo de Sección Bilingüe, que trasciende lo profesional. Esta vinculación tan emocional entre los participantes en la Sección Bilingüe en ocasiones es negativa y bloquea nuestro trabajo:

Por un lado, hay dos profesoras que están en el proyecto que tienen una relación personal nula o negativa. Ambas están haciendo un esfuerzo importante para que sus diferencias personales no influyan en su relación profesional...pero todo tiene un límite. Yo he hablado con ambas de forma individual (...) y ambas han manifestado espontáneamente su deseo de no entorpecer el proyecto con sus relaciones personales. Pero es inevitable que influya, porque no hablan con la misma tranquilidad que lo hacían antes. (Anexo N° XIX: Diario, 07 noviembre 2009 p.18).

Justo al volver de la reunión quincenal con el grupo de Sección Bilingüe, recibo una llamada de I., la tutora de 3º. Suena un poco alterada y va “directa al grano” porque necesita desahogarse. Me dice que se ha sentido atacada por mis comentarios en la reunión que acabamos de tener, que si tengo algo en contra de ella es mejor que se lo diga cuanto antes, que sintió que había “miradas cómplices” o que todos estábamos en el mismo barco excepto ella... (Anexo N° XIX: Diario 18 noviembre, 2009, p. 23).

- En muchas otras ocasiones, la relación estrecha del profesorado de la Sección hace que se perciban sensaciones muy positivas y muy motivadoras:

La mañana es caótica, pero los niños están absolutamente ENTUSIASMADOS. Las profesoras estamos muy satisfechas, la verdad. Y no paramos de comentarnos las unas a las otras que esto ha sido una gran idea. La cosa ha salido fenomenal. Hay que repetirlo al curso que viene. ¡Qué gusto da trabajar en equipo! (Anexo Nº XIX: Diario, 21 de diciembre 2009, p. 28).

Tengo a mi clase fantásticamente ilusionada y los de 4º también parecen estar muy satisfechos de ayudar a los peques (¡menudo orgullo!). ¡Cómo me gusta esto! Es que lo tengo clarísimo. Estas pequeñas cosas (que pudieran parecer “tontas” porque no trabajas “contenidos curriculares”) son las que marcan la diferencia, las que hacen que un grupo se integre, las que luego recuerdan los alumnos. Y merece la pena el esfuerzo.

(El concurso se realiza el sábado 20 de febrero. Casualmente, yo no puedo asistir, porque tengo que irme a Asturias. Pero dos madres de mis alumnos se encargan de todo. Y al final, quedan 2º. ¡Qué emoción para todos!) (Anexo Nº XIX: Diario, 08 febrero 2010, p.39)

- El peso de lo emocional será una constante durante todo el curso escolar. Por considerarlo de gran importancia, lo desarrollaremos más adelante, en el análisis de datos por categorías.

5.2.1.2.-Opinión del resto del profesorado del Centro

En cuanto a la opinión del resto del profesorado del centro se obtiene de dos formas diferentes:

- A través del diario de la profesora-investigadora, donde se recogen discrepancias, críticas positivas y negativas expuestas en las reuniones de profesores así como

entrevistas informales llevadas a cabo durante el curso, en relación con la Sección Bilingüe..

- A través de 5 cuestionarios realizados a miembros del claustro del colegio, no participantes en la Sección Bilingüe ni en el grupo de trabajo. En la siguiente tabla se presentan las respuestas.

Tabla N° XXXV: Cuestionario a profesorado del claustro que no está en la Sección Bilingüe. Mes de mayo, curso 2009-2010.

PREG.	PROF. Nº 1	PROF. Nº 2	PROF. Nº 3	PROF. Nº 4	PROF. Nº 5
¿Tienes conocimiento del proyecto de Sección Bilingüe? ¿Cómo?	Si. Por motivos personales. También porque durante estos dos cursos, os habéis esforzado mucho por que se conociera bien el proyecto en todo el colegio.	Si Es imposible no tener conocimiento del proyecto, porque aparece con mucha frecuencia en las reuniones y en los claustros. A veces aparece como dato informativo y a veces como elemento de disputa. Pero creo que nos mantenéis bastante informados de lo que pasa en la Sección. A veces, esa información la lleváis a los momentos de ocio, como a las “cañas” de después del colegio.	Me presento a las oposiciones por inglés y este curso, con vuestra ayuda, creo que estoy pudiendo darle un planteamiento diferente a mi programación. Así que sí, tengo conocimiento del proyecto, a través de vosotras y de toda la información que me habéis dejado.	Este curso algo más, a través de los claustros y de las reuniones. También a través de lo que me cuenta M. Me parece que os esforzáis mucho por dar la información claramente al resto de los compañeros. Otra cosa es que ellos quieran o no escucharlo, porque a veces el interés está más en echar por tierra vuestro trabajo que en comprender lo que hacéis (y	Dicho entre comillas (entendiendo bien) os tengo “hasta en la sopa”. Creo que no ha habido casi ninguna reunión en la que no haya salido lo del proyecto bilingüe.

				poder hacerlo ellos también)	
¿Qué cambios crees que ha experimentado la Sección durante este curso –si es que los has detectado-? Valora aspectos positivos y negativos.	<p>La parte que más me ha gustado ha sido establecer un contacto con infantil. En el colegio de arriba sentimos que muchas veces estamos desconectados de lo que pasa en primaria. Y hasta ahora, lo de la sección bilingüe era así: se hacía en primaria y en infantil no teníamos ni idea de cómo funcionaba. Pero el contacto es fundamental.. Por eso, el hecho de que hayáis empezado a dar una información ajustada a las familias de los niños de 5 años y el hecho de que contéis tanto con los profesores de infantil me parece muy bueno para los niños. Y, de paso, une al claustro.</p> <p>De aspectos negativos, de momento no se me ocurre nada.</p>	<p>Como positivo, he visto que tenéis las cosas más claras y parece que no dudáis tanto. Aunque todavía os veo preocupadas por los resultados, escucho menos quejas que el curso pasado. También os veo más entusiasmadas por las actividades que realizáis, por cómo los chicos responden y por la colaboración de las familias.</p> <p>Como aspecto negativo, me parece que esa dinámica tan cercana que tenéis, puede suponer que os separéis del resto del claustro y que se os perciba como “diferentes” para peor. Creo que</p>	<p>Al ser interina, no he podido detectar cambios con respecto al curso pasado. Me parece que vuestro trabajo es muy interesante como una forma diferente de trabajar los idiomas.</p> <p>Como aspecto negativo, creo que es un proyecto que han impuesto un poco desde arriba y que los especialistas de inglés no estamos todos bien preparados para llevar a cabo. Me parece que vosotros habéis encontrado una forma de trabajo en grupo que es muy positiva y que todos vais “a una”. Pero no sé si será tan fácil de hacer en otro contexto o si se cambia</p>	<p>Veo que estás trabajando bastante bien. Creo que poco a poco le vais “cogiendo el hilo” al Proyecto. Y eso es positivo. Lo único negativo que detecto es la necesidad de una parte importante del claustro y del equipo directivo de boicotear vuestro trabajo. El motivo no lo tengo muy claro... ganas de fastidiar, envidias...</p>	<p>Ya sabéis lo que pienso de estos proyectos, que yo considero discriminadores y elitistas. Pero sí tengo que deciros que las personas que estáis trabajando en él os estáis entregando mucho (a veces demasiado). Creo que la lástima es que no estéis trabajando con el resto, para ayudar a los otros niños. Por otro lado, también pienso que no solamente el proyecto es elitista con los niños. Creo que la administración ha dotado de recursos a la sección bilingüe (i.e. una plaza de profesor de apoyo a la sección) que son muy necesarios en el resto del colegio. Desde fuera, parece como si los mejores</p>

	<p>Solamente, quiero animaros frente a las críticas de algunos compañeros del claustro y del equipo directivo. Creo que hay desconocimiento y algunas envidias en ese comportamiento.</p>	<p>habéis tenido alguna experiencia en ese sentido y posiblemente tendréis más. Vosotros vivís el proyecto como algo tan personal y tan vuestro que – sin querer- os alejáis del resto del colegio.</p>	<p>el claustro.</p>		<p>tuvieran más y los que más necesitan, menos.</p>
<p>¿Qué sugerencias de mejora nos podrías hacer, para el curso que viene?</p>	<p>Tenéis que seguir trabajando en esa línea, en la de incluir a todos los niños. Me parece que sería un éxito si podéis conseguir que haya niños inmigrantes en el proyecto. Yo, por mi parte, voy a animar a las familias de esos niños para que los apunten.</p>	<p>Me parece que estáis trabajando bien, y os sugiero que sigáis así. Creo que debéis compartir más algunos de vuestros proyectos. Es verdad que muchos de los otros profesores también podrían acercarse e interesarse por lo que estáis haciendo. Yo veo las dos posturas. Si compartís más vuestros proyectos (con los paralelos, por ejemplo)</p>	<p>Me parece que sería interesante que recogierais los recursos y las estrategias didácticas que estáis poniendo en marcha, para poderlas compartir con la gente que viene nueva. Si yo hubiera venido con una plaza de inglés en lugar de una de primaria y me hubiera tocado la sección bilingüe, creo que me habría costado un montón trabajar con ello.</p>	<p>Que sigáis trabajando y que no os dejéis desanimar. Y que todas las peticiones que tengáis que hacer, las hagáis por escrito y/o en claustros, que luego ya sabemos lo que pasa: que todo se lo lleva el viento. Creo que hay que animaros, porque desde el Equipo directivo no vais a tener muchos ánimos, me parece.</p>	<p>No os puedo hacer muchas, puesto que no tengo interés en profundizar en el proyecto. Os puedo animar a que sigáis siendo buenas profesoras y a que sigáis viviendo con tanta intensidad vuestro trabajo. También os animo a que habléis con el resto de compañeros y compañeras de los proyectos que tenéis, que –si no- todo son malentendidos. Pero no os toméis todo tan en serio.</p>

		quizá podáis compartir más los éxitos y eso pueda reducir la tensión con alguna compañera.			
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

En función de los datos recogidos, se pueden extraer las siguientes conclusiones en relación con la opinión del resto del Claustro:

- El desconocimiento del curso pasado con respecto a la Sección Bilingüe ya no existe. Todas las personas preguntadas parecen que tienen claro en qué consiste el Proyecto.
- Por otro lado, este mayor conocimiento hace que su planteamiento sobre el mismo sea de una mayor implicación: algunos profesores/as manifiestan un desacuerdo abierto con respecto al Proyecto. Valga como ejemplo la entrevista a la prof. nº 5 así como lo ocurrido el día 07 de noviembre y que se recoge en el diario de la profesora-investigadora (ya expuesto en el apartado 5.1.1)
- Otros miembros del profesorado consideran que estamos siendo víctimas de reacciones causadas por envidias. Como ejemplo, la entrevista al profesor nº 4 y el diario de la profesora-investigadora:

El inspector no le da ninguna importancia a la opinión negativa de los compañeros. De hecho, parece que la valora muy positivamente y usa una frase del Quijote que yo no sé si repetiré bien: Sancho: relinchan, luego cabalgamos. (Anexo Nº XIX: Diario, 09 de noviembre 2009, p. 20).

- También hay profesores que apoyan sin reservas el trabajo de la Sección (ver prof. nº 1, prof. nº 3 y prof. nº 4). Por último, hay otro sector del profesorado que es crítico con la Sección y con los que están en contra de la Sección (ver

prof. nº 2 como ejemplo). En todo caso, el Claustro ya tiene una opinión formada del Proyecto.

- Durante el curso 2009-2010 aumentan las tensiones, las “luchas de poder”, los malos entendidos y las susceptibilidades entre los miembros del Claustro, con la Sección Bilingüe como centro. Esto se recoge en numerosas ocasiones a lo largo del diario de la profesora-investigadora:

No ayuda mucho la saturación que siento por todas las obligaciones urgentes que –como siempre- me impiden centrar mi atención en lo que yo considero importante, fundamental. (Anexo Nº XIX: Diario 10 de diciembre 2009, p 24).

Quizá en otras circunstancias me hubiera contraargumentado, pero, la tensión existente entre M. y ella hace que se pierda perspectiva. Pero I. se encuentra personalmente muy débil y se siente aislada profesionalmente. Siente que Ma., M. y yo tenemos una estrecha coordinación (eso es cierto, porque Ma. hace los apoyos de mi clase y de la clase de M.). Yo vuelvo a lamentarme de que la Jefa de Estudios no me permitiera hacer lo mismo con el Segundo Ciclo (Anexo Nº XIX: Diario, 18 de diciembre 2009, p. 27).

A. volvió a insistir en la aclaración por nuestra parte del motivo por el que habíamos cambiado los apoyos de la Sección Bilingüe. Añadió que había gente molesta por eso y porque –de repente- habían descubierto que nosotros no hacíamos todos los apoyos en inglés (...) Según A., esas personas argumentan que hay grupos que funcionan mal y que necesitan mucho más un apoyo que nosotros. Además, les ofende mucho que yo “me haga un horario a medida” para conocer a los niños y que ellas también quieren que les manden a apoyar al grupo “no sé qué” para irlos conociendo. (Anexo Nº XIX: Diario 28 de enero 2010, p. 32).

M. levanta la mano y habla. Dice que siente que –desde que esto ha empezado a funcionar- los profesores de la Sección Bilingüe tenemos que escuchar críticas realmente injustas, nada fundamentadas y muy ofensivas. Dice que ella se salió del proyecto porque era algo que no funcionaba y que nadie quería. Pero, ahora que funciona, parece que eso ofende a los demás. (Anexo N° XIX: Diario 03 de febrero 2010, p. 35).

Entre ellos está A. Me siento impulsada a darle un abrazo de acercamiento y ella se echa a llorar. Me pide que vayamos a una clase y allí hablamos largo y tendido. Me dice que no tiene nada personal contra mí, que le hubiera gustado mucho trabajar conmigo, que les da (a ella y a T.) mucha rabia ver lo mal que están en el Tercer Ciclo y lo bien que nos coordinamos nosotros en Primer Ciclo y en la Sección Bilingüe. Al parecer, las reuniones han sido enormemente tensas en general, discutiendo por los más mínimos detalles, “sacando punta” a todo y no llegando a avanzar en los aspectos fundamentales (por ejemplo, estaban el último día reunidos para hacer la programación anual, que no la habían hecho en todo el curso). Según ella, A. ha vuelto a sacar las cosas fuera de contexto (ha vuelto, refiriéndose a la discusión que tuvimos con respecto a la redistribución de los apoyos en la Sección Bilingüe –ver diario de diciembre-enero-). Ella considera que se ha hecho con mala intención, intentando enfrentarnos, cuando, tanto T. como ella siempre me han visto como alguien que se está esforzando por el colegio y con quien les gustaría mucho trabajar (ahora me consta que han hablado sobre esto). (Anexo N° XIX: Diario 30 de junio 2010, p. 74)

Parece evidente que la puesta en marcha de la Sección es algo que cambia las dinámicas anteriores del colegio. En los años anteriores, la incidencia era tan pequeña (solamente había dos grupos en Sección Bilingüe) que pasaba desapercibido. En el momento actual, el cambio empieza a revolver a la gente y el roce y las diferencias de opinión son una consecuencia probablemente inevitable.

5.2.1.3.- Opinión del Equipo Directivo del Centro

Por motivos personales, que se analizarán en el apartado de Categorías de Análisis, durante el curso 2009-2010, la profesora-investigadora y el Grupo de Trabajo recogen la opinión del Equipo Directivo con respecto a la Sección Bilingüe a través del diario de la profesora y el registro de las reuniones de grupo. En el diario de la profesora-investigadora se recogen varios episodios en los que la Jefa de Estudios expone su idea de la Sección Bilingüe como algo discriminador y elitista o como una molestia en la gestión del colegio. La conversación reflejada en el apartado 2.1., con fecha de 07 de noviembre, es un reflejo de dicha opinión. También lo son varios otros comentarios también recogidos en los diarios de la profesora investigadora:

Sentimos que, para el Equipo Directivo, somos un grupo que está ahí pero que mejor si no molesta. Todo lo que suponga tener que hacer cambios de organización, les fastidia. Por ejemplo, aún a principios de curso –que se dispone de dos semanas casi completas sin niños-, no hay un tiempo de coordinación específico para la Sección Bilingüe. Esto nos hace sentirnos un poco abandonadas. Personalmente, tengo cada día más claro que a M.M. no le gusta la Sección. Bueno, quizás hay que aclararlo. Cuando se trata de “lucirse” ante las familias y la Inspección, ahí sí que parece gustarle. Pero no tiene ninguna inclinación a facilitarnos el trabajo. (Anexo Nº XIX: Diario 01 de septiembre, p. 2)

En palabras de la coordinadora, la Jefa de Estudios había dicho que se había hecho el cambio de apoyos para que la coordinadora de la Sección –yo- que pretendía coger el grupo de 5º fuera ya conociendo a sus alumnos. Me sorprendió muy desagradablemente y le pedí que repitiera si era eso lo que la Jefa de Estudios había dicho. Mi compañera de 1º me miró y las dos respiramos fuertemente, casi de saturación. ¡Ya está bien! A. nos animó a hablar con la Jefa de Estudios para que ella aclarase su comentario, porque ese era el mensaje que había transmitido en la C.C.P. (Anexo Nº XIX: Diario 28 de enero, p. 31)

En cuanto al Secretario, su vinculación con el Proyecto el curso pasado desaparece totalmente durante este curso. Deja de asistir a las reuniones de trabajo, sin dar ninguna explicación. Su relación personal con la profesora-investigadora también cambia drásticamente, a partir de una reunión para organizar las prácticas del alumnado de Magisterio por Educación Física de la U.V.A. La discusión surge porque M., que es profesor de Educación Física y tutor, no está de acuerdo con el horario de su alumno de prácticas:

Entonces F. (secretario) se enfada muchísimo conmigo (con A. no, no sé el motivo). Me dice que me borra como tutora de prácticas y punto. Pero que M. va a seguir sin tener alumno de prácticas. ¡En fin! A la salida, cuando hablamos, me dice que le “estoy haciendo el juego” a M. y que M. no va a tener alumno de prácticas, “aunque él tenga que tener 18”.

Me da la sensación de que me he metido en un berenjenal (que, por otro lado, es mi especialidad). Yo no quería tanto apoyar a M. como defender los intereses de los alumnos que vienen a hacer prácticas y que esperan hacerlas en Educación Física. Pero estas “movidas” se me escapan y –de algún modo- ahora estoy en el “equipo de los malos”. Estoy muy disgustada, no entiendo nada de lo que está pasando...y empiezo a sentirme muy alejada del Equipo de Dirección. No sé.” (Anexo Nº XIX: Diario 10 de febrero 2010, p. 40).

La actitud del Director A. varía en función del contexto. Se siente orgulloso de la Sección delante de los superiores (Inspección y Director Provincial) y de las familias y no entra en debates sobre el aspecto elitista o no del proyecto. En el Grupo de Trabajo le percibimos como una figura neutra en cuanto al proyecto se refiere. No se muestra especialmente involucrado y tampoco se queja de él siempre que se ajuste a la normativa.

El cambio de actitud del Equipo Directivo frente a la Sección Bilingüe se comenta no solamente de forma informal, sino en algunas reuniones del Grupo de Trabajo:

Antes de comenzar, yo quisiera pulsar las impresiones del grupo con respecto a lo que yo considero un cambio de actitud frente a la Sección Bilingüe por

parte del Equipo Directivo y del resto de los compañeros del Claustro.

M. considera que tengo razón totalmente. Especialmente con respecto al Equipo Directivo. Ma. corrige un poco esta opinión. Para ella, A. no está en esa línea. Todos asentimos. Ma. dice que A. “saca pecho” delante del Inspector y que ha comentado ya en varias ocasiones cómo somos el orgullo de la Junta en la puesta en marcha de Proyectos Bilingües. Sin embargo, no va a hacer nada con respecto a los enfrentamientos ni las oposiciones del Claustro. Probablemente, porque para él no es tan importante lo que piensen los demás.

En cuanto al resto del claustro, Ch. nos cuenta que ella puede entenderlo un poco, porque se encuentra entre fuera y dentro. No puede entender la reacción que ella considera agresiva por parte de algunos/as compañeros/as. Pero sí ve que hay algunas situaciones difíciles en algunos de los otros grupos. Sin embargo, también ve que nosotros estamos trabajando muy unidas y que –por lo menos desde fuera y por lo que ha visto en las visitas que nos ha hecho- los grupos van muy bien. Lo que es evidente es que la Sección Bilingüe supone un cambio de organización del colegio y que tenemos que entender que eso no es fácil. Todas estamos de acuerdo con lo que dice Ch.” (Anexo Nº XX: Reunión de Profesores Sección Bilingüe, 17 de marzo 2010, p.23)

5.2.1.4.- Opinión del Inspector del Centro

La información sobre la opinión del Inspector del Centro se recoge a través de las numerosas reuniones que tenemos con él a lo largo del curso y que se plasman en el diario de la profesora-investigadora.

J. continúa siendo uno de nuestros mayores valedores. Desde el principio del curso (tal y como hizo el curso pasado), aparece frecuentemente por el colegio, para darnos ánimos y plantearnos propuestas concretas:

Hoy ha venido el Inspector al colegio. Comienza a ser algo habitual el verle por los pasillos. Y me ha llamado para preguntarme cómo iba todo. Le he dicho que, por un lado, observaba que mis compañeras estaban en general mucho mejor, sobre todo el binomio Ma., M. , que se coordinaban perfectamente. Por otro lado, yo me encontraba un poco agobiada, con tanto papeleo (...) J. (el Inspector) me ha tranquilizado. Considera que estamos trabajando fenomenal y que, si él viera algo que le preocupa o no le gusta, nos lo diría inmediatamente. Me pregunta si me parece bien que tenga una reunión general con todo el grupo, para pulsar en directo las sensaciones sobre el proyecto. Me parece una muy buena idea, así que quedamos en que le llamaré para concertar una cita.”
(Anexo Nº XIX: Diario, 05 de octubre 2009, p. 7).

(...) Nos comenta que este curso espera que “pulamos” nuestros objetivos, especialmente vinculándolos con las Competencias Básicas. También que nos centremos en el diseño de estrategias/herramientas didácticas para llevar a cabo esas Competencias Básicas. Insiste en que le resulta absurdo que nos obsesionemos con los objetivos, que muchos contenidos -si no se garantiza el aprendizaje significativo- son absurdos. Nos anima a que retomemos el trabajo por proyectos o por centros de interés.
(Anexo Nº XIX: Diario 25 de febrero 2010, p. 41).

Hoy J. ha vuelto a aparecer por las aulas de la Sección Bilingüe. Ha venido a observar qué es lo que hacemos en los grupos de 3º y 1º. ¿Qué es lo que busca?
La verdad es que creo que lo que sucede es que le gusta venir y que disfruta observando el nivel de comunicación de los alumnos. De hecho, al parecer le ha comentado a la Jefa de Estudios que le daba envidia ver con qué facilidad se expresaban ya los niños de 3º, haciendo frases originales. Br. también me ha dicho que –al parecer- le han comunicado de Vaughan (la empresa que les contrata) que “altos cargos” de la Junta de Castilla y León quieren venir a ver cómo trabajamos en el Centro, porque parece que El Espinar es el “colegio estrella” en cuanto a consecución de los objetivos en la Sección Bilingüe.
Eso me hace ponerme contenta. Aunque el piropo venga de políticos. (Anexo Nº XIX: Diario 26 de mayo, 2010, p. 57)

Otra de las muestras del apoyo desde la Inspección es la participación de J. (el Inspector) en la reunión de las familias de Sección Bilingüe que realizamos a principios de curso. Dicha reunión se recoge en el Registro de Reuniones:

Esta vez, el Inspector dice que quiere estar con nosotros, para apoyarnos, animarnos y felicitarnos públicamente por nuestra labor.

La reunión se realiza en el Centro Cultural, porque –por problemas de organización- no lo podemos hacer en el comedor, como se hizo el curso pasado. Esto es un poco extraño, porque las profesoras, A. –el Director- y el Inspector estamos en el escenario, mientras que las familias se sitúan en el patio de butacas. Me siento muy rara (*es impresionante lo que hace el contexto*). Además, hay una mamá que ha traído a su bebé y éste no para de llorar durante toda la reunión. Pero, como acto oficial no está mal. (Anexo Nº XX: Reuniones del Grupo de Trabajo, 23 de septiembre 2009, p. 3).

El modo de trabajo del Inspector a veces lo consideramos intensa, pero demuestra sin duda su total confianza en nuestro trabajo y su interés por aportar lo que pueda para que el Proyecto salga adelante. Nos sentimos muy satisfechos trabajando con él.

5.2.1.5.- Opinión de las familias participantes en la Sección Bilingüe

En cuanto a la opinión de las familias, los datos obtenidos se recogen de varias maneras diferentes:

- A través de un cuestionario sencillo que se pasa a las familias de los nuevos alumnos.
- A través del cuestionario establecido ya el curso pasado, para las familias que no son nuevas en la Sección. Este cuestionario se pasa solamente a las familias del alumnado de 2º curso.
- Mediante 2 entrevistas abiertas y un cuestionario abierto a madres de alumnos/as de la Sección Bilingüe, de entre las

- familias del alumnado que llevan más de tres cursos en la Sección .(Anexo Nº XXVII)
- Mediante el diario de la profesora-investigadora y el registro de las reuniones del Grupo de Trabajo (Anexos Nºs XIX y XX).
 - A través del registro de participación en actividades escolares y extraescolares.

En cuanto al primer cuestionario, presentado a las familias de los nuevos alumnos, hay que decir que se repartieron 23 cuestionarios y se recogieron 20 (lo que la profesora-investigadora considera una muestra de interés por parte de las familias). Los resultados son los siguientes:

Tabla Nº XXXVI: Resultado cuestionario familias 1º año en Sección Bilingüe. Curso 2009-2010. Fuente: Elaboración Propia.

1ª Pregunta: ¿Cuál o cuáles son los motivos fundamentales por los que decidisteis apuntar a vuestro hijo/a en la sección bilingüe) (Señala todos los que consideres):

Porque sus amigos iban a estar en la Sección Bilingüe.	0
Porque me lo recomendó la tutora.	6
Porque me lo recomendó la profesora de inglés.	2
Porque el inglés es importante para su futuro profesional.	20
Porque el inglés le permite conocer más gente.	8
Porque deseamos que esté abierto/a a nuevas oportunidades culturales.	15
Porque nosotros no se lo podemos enseñar.	4
Otras (especifica cuáles)	3

Entre las personas que han señalado Otras se especifican las siguientes:

- Porque ha estado en un colegio bilingüe antes
- Porque me han hablado muy bien de él amigos/as
- Por la experiencia tan positiva de su hermana.

2ª Pregunta: ¿Conocéis a alguna persona que tenga a sus hijos/as matriculados en la Sección Bilingüe?

SÍ	NO
18	2

3ª Pregunta: Si la respuesta es SI, ¿os han transmitido una opinión positiva o negativa del funcionamiento de la Sección? Especificar (Si se desea).

POSITIVA	NEGATIVA	CON COSAS BUENAS Y MALAS
18	0	0

Al especificar la opinión, exponen lo siguiente:								
- Al empezar tan pequeños aprenden sin darse cuenta, como un juego.								
- Todo bueno.								
- No he oído a nadie hablar mal de esta sección, todo el que la conoce habla bien de ella.								
- Muy positiva.								
4ª Pregunta: ¿Ha tenido algún peso esa opinión para vuestra decisión?								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>SÍ</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>9</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table>	SÍ	NO	9	9				
SÍ	NO							
9	9							
5ª Pregunta: ¿Asististeis a la reunión informativa que se celebró en Ed. Infantil, para informaros sobre la Sección Bilingüe?								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>SÍ</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	SÍ	NO	16	4				
SÍ	NO							
16	4							
6ª Pregunta: Si la respuesta anterior es afirmativa, consideráis que fue...								
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Una reunión positiva que nos aclaró las dudas</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Una reunión positiva aunque no nos aclaró las dudas.</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Una reunión que no resultó positiva ni nos aclaró las dudas.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otros. Especificar</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Una reunión positiva que nos aclaró las dudas	13	Una reunión positiva aunque no nos aclaró las dudas.	3	Una reunión que no resultó positiva ni nos aclaró las dudas.		Otros. Especificar	3
Una reunión positiva que nos aclaró las dudas	13							
Una reunión positiva aunque no nos aclaró las dudas.	3							
Una reunión que no resultó positiva ni nos aclaró las dudas.								
Otros. Especificar	3							
Al especificar la opinión, exponen los siguiente:								
- Positiva. Nos enseñó los valores que tenían nuestros hijos en esa lengua hasta el momento un poco desconocidos.								
- Creó alguna duda más.								
- No íbamos a apuntarlo a bilingüe, pero la reunión nos hizo cambiar de opinión.								
7ª Pregunta. Hasta el momento, ¿estáis satisfechos de vuestra elección –con la Sección Bilingüe-?								
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Estamos muy satisfechos</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>Estamos satisfechos aunque aún preocupados</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>No estamos satisfechos</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Estamos muy satisfechos	18	Estamos satisfechos aunque aún preocupados	2	No estamos satisfechos			
Estamos muy satisfechos	18							
Estamos satisfechos aunque aún preocupados	2							
No estamos satisfechos								

Fuente: Elaboración propia

En este cuestionario, se puede observar lo siguiente:

- Las familias se muestran muy interesadas en el inglés fundamentalmente como un medio para mejorar la futura vida laboral de sus hijos/as. Esta respuesta la señalan el 100% de las personas a las que preguntamos.
- Una gran mayoría conoce el Proyecto del Centro a través de amigos, vecinos, conocidos o familiares. Todas las referencias que relatan sobre la Sección Bilingüe son positivas y esto ayudó en la decisión de alguna de ellas (en la mitad).
- De las personas que asistieron a la reunión informativa que se realizó en el edificio de Infantil (para la futura

- matriculación en la Sección Bilingüe), una gran mayoría califican esta actividad como positiva y aclaratoria.
- Por último, la gran mayoría de las personas encuestadas se encuentran muy satisfechas con la decisión tomada en cuanto a la escolarización de su hijo/a en la Sección Bilingüe.

En una línea parecida se manifiestan las familias del alumnado de 2º Ciclo, a las que se les pasó el cuestionario antiguo (el que se pasó el curso pasado a todas las familias del alumnado de 1º a 3º).

En este caso, se entregaron 23 cuestionarios y se recogieron 19.

Tabla Nº XXXVII: Respuestas al cuestionario de las familias alumnado 2º curso 2009-2010.

1ª Pregunta: ¿Por qué decidisteis que comenzara en el Proyecto?																			
En esta pregunta, las respuestas se pueden distribuir en tres grupos diferentes:																			
1º.- Los/as que valoran la importancia del inglés para el futuro profesional de sus hijos/as. 2º.- Padres/madres a quienes les han recomendado otros/as la Sección Bilingüe. 3º.- Familias que tienen ya otro hijo/a en la Sección Bilingüe del centro. De entre los dos grupos, el más numeroso es el primero.																			
2ª Pregunta: ¿Fue una decisión rápida o tuvisteis dudas?																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Decisión rápida</th><th>Alguna duda</th><th>Muchas dudas</th><th>Otros</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10</td><td>8</td><td>2</td><td></td></tr> </tbody> </table>				Decisión rápida	Alguna duda	Muchas dudas	Otros	10	8	2									
Decisión rápida	Alguna duda	Muchas dudas	Otros																
10	8	2																	
3ª Pregunta: Si tuvisteis dudas, ¿cuáles fueron entonces vuestras principales preocupaciones? (Señala la que más se ajuste)																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuestas posibles</th><th>Número de elecciones de esta respuesta</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>No tuvimos ninguna duda</td><td>8</td></tr> <tr> <td>Que el niño/a no se adaptara al proyecto</td><td>7</td></tr> <tr> <td>Que el niño/ a no pudiera comprender tantas horas en inglés</td><td>2</td></tr> <tr> <td>Que el niño/a perdiera el gusto por las otras asignaturas</td><td>0</td></tr> <tr> <td>Que el niño/a tuviera un nivel más bajo en las otras asignaturas</td><td>3</td></tr> <tr> <td>Que no pudierais satisfacer las necesidades de apoyo en los estudios de vuestro hijo/a</td><td>1</td></tr> <tr> <td>Otras (nombrar cuáles)</td><td>Que el trabajo fuera excesivo para el niño</td></tr> </tbody> </table>				Respuestas posibles	Número de elecciones de esta respuesta	No tuvimos ninguna duda	8	Que el niño/a no se adaptara al proyecto	7	Que el niño/ a no pudiera comprender tantas horas en inglés	2	Que el niño/a perdiera el gusto por las otras asignaturas	0	Que el niño/a tuviera un nivel más bajo en las otras asignaturas	3	Que no pudierais satisfacer las necesidades de apoyo en los estudios de vuestro hijo/a	1	Otras (nombrar cuáles)	Que el trabajo fuera excesivo para el niño
Respuestas posibles	Número de elecciones de esta respuesta																		
No tuvimos ninguna duda	8																		
Que el niño/a no se adaptara al proyecto	7																		
Que el niño/ a no pudiera comprender tantas horas en inglés	2																		
Que el niño/a perdiera el gusto por las otras asignaturas	0																		
Que el niño/a tuviera un nivel más bajo en las otras asignaturas	3																		
Que no pudierais satisfacer las necesidades de apoyo en los estudios de vuestro hijo/a	1																		
Otras (nombrar cuáles)	Que el trabajo fuera excesivo para el niño																		
4º Pregunta: ¿Después del tiempo que lleváis en el Proyecto de Sección Bilingüe, cómo consideráis vuestra situación? (Señala la que más se ajuste)																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuestas posibles</th><th>Número de elecciones de esta respuesta</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estamos muy satisfechos con nuestra decisión</td><td>13</td></tr> <tr> <td>Estamos satisfechos con nuestra decisión</td><td>6</td></tr> <tr> <td>Estamos satisfechos aunque seguimos teniendo dudas</td><td>0</td></tr> </tbody> </table>				Respuestas posibles	Número de elecciones de esta respuesta	Estamos muy satisfechos con nuestra decisión	13	Estamos satisfechos con nuestra decisión	6	Estamos satisfechos aunque seguimos teniendo dudas	0								
Respuestas posibles	Número de elecciones de esta respuesta																		
Estamos muy satisfechos con nuestra decisión	13																		
Estamos satisfechos con nuestra decisión	6																		
Estamos satisfechos aunque seguimos teniendo dudas	0																		

No estamos ni satisfechos ni insatisfechos con nuestra decisión	0	
Estamos muy insatisfechos con nuestra decisión	0	
Otras (nombrar cuáles)	La duda la tengo para cursos superiores, sobre todo en E.S.O.	
No contesta	0	

5º Pregunta: ¿Qué importancia crees que tienen los siguientes aspectos del aprendizaje dentro de la escolarización de vuestros hijos? (1 muy poca importancia / 10 muchísima importancia)

Items a valorar y número de respuestas que se obtienen en puntuaciones del 1 al 10

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NC
La comprensión lectora en castellano				1	4	10	5	1	8	39	
La capacidad para expresarse oralmente en castellano						5	15	2	5	39	
La lectura comprensiva en inglés				1	10	9		10	12	21	
La escritura en castellano					5	10	5	4	5	36	
La comprensión oral en inglés					2	11	7	7	17	21	
La expresión oral en inglés						15	5	8	13	24	
Las capacidades matemáticas						9	11	9	8	28	
El conocimiento de su pueblo, región, país y sus culturas				2	4	10	4	10	8	20	2
El conocimiento del medio que les rodea				2	3	11	4	8	15	20	
Las capacidades motrices/físicas				2	6	10	2	12	7	22	
El gusto por aprender (la motivación)					4	8	8	2	7	38	
La capacidad de aprender por su cuenta				2	4	8	7	12	9	26	
La integración					2	9	7	10	8	30	

dentro del grupo											
6º Pregunta: ¿Cómo consideras que se han trabajado estos aspectos del aprendizaje en el tiempo que vuestro hijo/a lleva en la Sección Bilingüe? (1 mal/nada, 10 mucho/muy bien)											
Items a valorar y número de respuestas que se obtienen en puntuaciones del 1 al 10											
Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NC
La comprensión lectora en castellano								6	2	12	
La capacidad para expresarse oralmente en castellano						1			2	17	
La lectura comprensiva en inglés						10		3	5	2	
La escritura en castellano								3	6	11	
La comprensión oral en inglés					2			5	5	8	
La expresión oral en inglés						5			6	9	
Las capacidades matemáticas									1	19	
El conocimiento de su pueblo, región, país y sus culturas				2		1		7	5	8	1
El conocimiento del medio que les rodea					3			4	5	6	2
Las capacidades motrices/físicas					2	2		4	5	5	2
El gusto por aprender (la motivación)						1		3	5	11	
La capacidad de aprender por su cuenta						1		6	3	5	5
La integración dentro del grupo								3	8	9	
¿Qué sugerencias te gustaría aportarnos para mejorar nuestro proyecto?											

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el resto de los grupos, se realizan 2 entrevistas a madres de alumnos/as que llevan en la Sección 3 y 1 año, respectivamente. La transcripción de las entrevistas se encuentra en el Anexo XXVII. Las opiniones de las personas entrevistadas son en general muy positivas:

R.: Pues en general, muy contentos. Vemos que está aprendiendo un montón. Además le gusta mucho. En casa, le gusta sacar las letras de las canciones y cantarlas. Y siempre que tenemos alguna duda de inglés, la que sea, ya sabemos a quién acudir...La verdad es que I. va muy bien y estamos muy contentos. Y también va muy bien en el resto de las asignaturas....Bueno, tiene su favorita, que es matemáticas. Siempre lo ha sido, desde pequeñita, ya me lo decía A., su profesora de Infantil, que a I. se le daban muy bien las matemáticas. Será por esa cabeza tan dura que tiene...Tiene muy claras las cosas y ...

G.: Genial. Dime. ¿Qué es lo que más te gusta de la Sección Bilingüe?

R.: Pues...no sabría decirte...en general me gusta todo. Creo que trabajáis bien, que los niños están aprendiendo a comprender el inglés, cosa que me parece fundamental, porque de qué te sirve saber muchas cosas de cómo se escriben las oraciones si no entiendes lo que te hablan...

G.: Tienes toda la razón. Eso es absurdo. Pero se sigue haciendo...y mucho.

R.: Ya. Pues eso me gusta mucho. También estoy contenta con cómo trabajáis el Conocimiento del Medio. Aunque el libro es un poco difícil y largo.

(Anexo nº XXVII. Entrevista familiar Sección Bilingüe I)

G.: Bueno. En realidad, lo que quiero es que me digas, en primer lugar...por qué decidiste...o por qué decidisteis que vuestra hija estuviera en una Sección Bilingüe

P.: Pues, la verdad, siempre lo habíamos pensado...Sus primos viven en Madrid y van a un colegio bilingüe de la Comunidad de Madrid y...no sé, era algo que nos había llamado mucho la atención. Cuando vimos que teníamos la oportunidad, pensamos que quizá podía ser una buena idea... Pero todavía no habíamos tomado la decisión. Y, después, cuando nos explicasteis tan bien en la reunión de Infantil cómo iba a ser el trabajo, cómo funcionabais y tal...pues ya lo tuvimos claro. Clarísimo, vamos.

G.: O sea, ¿crees que fue útil la reunión de Infantil?

P.: Super útil. De hecho, creo que casi la mayoría salimos convencidos de matricularles. Había gente que ya lo tenía clarísimo...pues...porque tenían hermanos ya en la Sección, o porque conocían a gente...Pero había otros, como nosotros, que, aunque nos tentaba la propuesta, no lo teníamos del todo claro. Habíamos hablado con gente conocida y, la verdad, todo el mundo nos hablaba muy bien del proyecto y de vuestro trabajo. Pero lo de la reunión fue algo para nosotros fundamental. Nos despejasteis todas las dudas que podíamos tener.

P.: Yo, de momento, estoy contentísima. Bueno, los dos lo estamos. Porque vemos que la niña está feliz. Y que está orgullosa de lo que está aprendiendo, que es muchísimo. Cada día tiene una cosa nueva...un proyecto nuevo...Ahora está super-picada con eso de los junior...investigators...o no sé cómo se dice.

(Anexo Nº XXVII. Entrevista familiar Sección Bilingüe II)

Según indican los cuestionarios reflejados en las tablas anteriores y lo afirmado en las entrevistas, las familias del alumnado de

Sección Bilingüe están en general muy satisfechas por la escolarización de sus hijos/as en el proyecto. Creemos importante señalar lo siguiente:

- Cada vez más, las familias toman la decisión de apuntar a su hijo/a en la Sección Bilingüe con una información bastante meticulosa del Proyecto.
- El móvil de las familias sigue siendo mayoritariamente el favorecer la integración laboral de sus hijos/as a través del aprendizaje del inglés.
- Todas las nuevas familias de la Sección que fueron consultadas y que habían recibido información de amigos, vecinos o compañeros relatan una información positiva o muy positiva.
- En cuanto a las familias cuyos hijos/as llevan en la Sección 3 ó 4 años, la sensación general es igualmente positiva o muy positiva. Sin embargo, manifiestan preocupación por la continuidad del proyecto en el Instituto.
- En las entrevistas se manifiesta una relación en ocasiones difícil con el resto de las familias cuyos hijos/as no están en la Sección: se relatan comentarios desagradables, en la línea de que el alumnado de la Sección está en un grupo de élite o que para acceder a la Sección Bilingüe han tenido que usar contactos personales y “enchufes”. Esto podría explicar el hecho de que las relaciones sociales entre el alumnado de la Sección Bilingüe y el de las otras dos líneas no sea tan positivo como sería deseable.

5.2.1.6.- Opinión de algunas familias no participantes en la Sección Bilingüe

En este apartado se recoge la opinión de seis madres cuyos hijos/as no están en la Sección Bilingüe, por diferentes motivos. En algunos de los casos, fue a elección suya. En otros, se quedaron en lista de espera. En los seis casos se les pasó un cuestionario con preguntas abiertas y semi-abiertas que contestaron. En uno de los casos, además se realizó una entrevista con la madre, intentando

profundizar más en la información dada en el cuestionario. La entrevista se encuentra en el Anexo XXVII.

Las respuestas a dicho cuestionario, se exponen en la siguiente tabla:

Tabla Nº XXXVIII: Respuestas al cuestionario de las familias no participantes en Sección Bilingüe

Preguntas	Madre nº 1	Madre nº 2	Madre nº 3	Madre nº 4	Madre nº 5
1º No está es Sección Bilingüe por opción personal o por lista de espera	Lista de espera	Opción personal	Opción personal	Opción personal	Lista de espera
Opción personal	Madre nº 2		Madre nº 3		Madre nº 4
2º Qué te llevó a tomar esta decisión	Tiene dos hermanos más y ninguno había ido a la Sección Bilingüe. Quería que los tres tuvieran las mismas oportunidades.		No tengo muy claro que no se pierdan contenidos en algunas asignaturas como conocimiento del medio. Creo que hay otras formas posibles para aprender inglés.		Pues estuve hablando con la tutora de infantil y me dijo que no me lo recomendaba para mi hija, porque ya le costaba bastante el aprendizaje en su idioma.
3º Estás satisfecha de tu decisión. Por qué	De momento, estoy satisfecha. Va a tercero y saca buenas notas. Está yendo a una academia para aprender inglés y me dice su tutora que va bien.		Muy satisfecha. Porque va bien y está contenta con su clase, con sus compañeros y con la profesora que le ha tocado.		De momento, estoy contenta con mi decisión. M. (mi hija) necesita apoyo de P.T. y creo que sería todo mucho más difícil si además tuviera que estudiar cono en inglés
Lista de espera	Madre nº 1		Madre nº 5		
4º ¿Estás satisfecha con la escolarización de tu hijo/a en este momento? ¿Por qué?	No del todo. Estoy contenta, más o menos, con cómo va. Pero me da pena que no pueda haber entrado en la Sección Bilingüe. Y me parece injusto.		Bastante. No era mi primera opción, pero veo que J. está super-contento y está sacando buenas notas. Le he apuntado a una academia de inglés para afianzar el idioma.		
5º Si se ofertasen más plazas de Sección Bilingüe intentarías volver a	Depende de cuándo. Ahora está en primero y, si se ofertasen al curso que viene, sí lo haría. A partir de tercero, no creo que lo hiciera.		No lo sé. Creo que no porque J. está tan a gusto con sus compañeros de clase que creo que sería una pena para él. De momento creo que me quedaría con la academia y ya está. Quizá sí me lo plantease en el instituto, si tuviera la opción.		

acceder? ¿Por qué?					
6. ¿Qué sugerencias haríais para el centro, la Administración Educativa, con respecto a la Sección Bilingüe?	Madre nº 1	Madre nº 2	Madre nº 3	Madre nº 4	Madre nº 5
	Pues que abran más las posibilidades a las familias para optar a la Sección Bilingüe	Nada	Me gustaría que hubiera más oportunidades para que la gente que quiera, pueda optar a la Sección	Creo que la información a las familias en infantil estuvo muy bien. Que sigan así.	Pues, si se pudiera, que hubiera más plazas de Sección Bilingüe

Fuente: elaboración propia

Según el cuestionario, casi todas las personas preguntadas están satisfechas con la escolarización de sus hijos/as fuera de la Sección Bilingüe. En el caso de ser por opción personal, los argumentos presentados están relacionados con los aspectos que más preocupan a las familias y al profesorado:

- El hecho de que al dar algunas asignaturas en inglés se pierdan contenidos o se desvirtúe la evaluación.
- El hecho de que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales pueda o no integrarse a un trabajo que suponga el uso de dos lenguas.
- La confianza en las tutoras y tutores de Educación Infantil de su hijo/a y su opinión con respecto a la escolarización en Sección Bilingüe en ese caso particular.

Estos temas (especialmente el primer punto relacionado con la evaluación y los contenidos) han surgido en numerosas ocasiones. A veces ha sido en reuniones del Grupo de Trabajo:

En el curso de la conversación, surge de nuevo la discusión entre si trabajar todo el tiempo en inglés o si delegar el inglés y trabajar los contenidos de Conocimiento del Medio en castellano. E. no está convencida de que deba trabajar en inglés todo el tiempo. Ella considera que “tienen tiempo de sobra” de aprender el idioma y que su papel es el de darles los contenidos.

Discutimos un poco sobre el tema. (Anexo Nº XX: Reunión Grupo de Trabajo 06 de octubre, 2009, p. 5).

M. ha comentado en su momento lo que es un “clásico” de nuestras reuniones. No sabe cómo evaluar –de forma diferente- el Conocimiento del Medio y el Inglés. Hay que poner una nota por cada asignatura –es lo prescriptivo-. Sin embargo, a la hora de trabajar, usamos los períodos como un todo, y los contenidos de inglés giran alrededor de los contenidos de cono. (Anexo Nº XX: Reunión Grupo de Trabajo, 02 de diciembre, 2009, p 13).

Otras veces en conversaciones entre el profesorado de la Sección:

I. piensa que hay que reflexionar sobre lo de los contenidos de Science, lo de cómo hacerlo para que no se pierdan contenidos y que eso tenemos que seguir haciéndolo en grupo. A mí me parece bien. (Anexo Nº XIX: Diario 13 de octubre, 2009, p. 10).

También le preocupa lo de los contenidos de Science. Ya sabe –lo hemos hablado muchas veces- que se repiten los contenidos, que lo que se está trabajando son las competencias...pero sigue temiendo que se pierda información, que los niños pierdan contenidos de Cono por trabajarse en inglés. Le da miedo que el nivel al final sea más bajo que el de los demás y querría ver si hay alguna alternativa. (Anexo Nº XIX: Diario, 07 de octubre, 2009, p. 7).

5.2.2.- Análisis de los resultados a partir de las categorías establecidas con anterioridad

Al igual que en el capítulo anterior, se volverán a analizar los datos, esta vez partiendo de las categorías establecidas

anteriormente, para extraer conclusiones de una forma más exhaustiva.

5.2.2.1.- Relación personal de la investigadora y del Grupo de Trabajo con el proceso de investigación

A lo largo del curso 2009-2010, la investigadora experimenta varios cambios de estado de ánimo en relación con el proceso de investigación. Es un año bastante más inestable que el año anterior, aunque también durante el curso 2008-2009 se señalaban dudas. En cualquier caso, en un análisis posterior, se observa claramente que la tónica del curso es la implicación estrecha de la investigadora y del Grupo de Trabajo con el proyecto. Esto que ha llevado en ocasiones a situaciones de gran carga emocional generalmente positiva:

En momentos como estos, tengo la sensación de que –sin proponérnoslo- estamos introduciendo una forma de trabajo que es novedosa en general, aunque supone un ligero cambio: el trabajo claramente en equipo (...) Pero, cada vez más, siento que se “está pasando el testigo” de una planificación activa por parte, sobre todo, de algunas compañeras que están en el grupo de la Sección Bilingüe. M., en concreto ha recogido “el testigo” y se muestra activa, cooperadora, una perfecta planificadora de actividades. Me encanta profesional y personalmente. (Anexo N° XIX: Diario 31 de octubre 2009, p.16)

La energía super-positiva de Br. se nos está contagiando a todos, claramente. Hoy martes (la asesora lingüística norteamericana) ha venido conmigo de nuevo, porque la Jefa de Estudios no había podido hablar con los profesores para pedirles que cambiaran su hora de inglés para acoger a Br. Está preparada para todo, con una enorme flexibilidad y siempre una sonrisa en la boca. Realmente nos consideramos privilegiados de poder tenerla aquí con nosotros. A mí, personalmente, me está ayudando a retomar el proyecto con muchísimo entusiasmo. (Anexo N° XIX: Diario 14-16 de abril 2010, p. 49)

Sin embargo, esa carga emocional es negativa en varias ocasiones:

El hecho de que sintiera que se me necesitaban tanto y /o mi presencia fuera tan valorada durante el primer curso ha hecho que me incomode la sensación de ya no ser tan valorada o no ser tan necesaria. Es evidente y natural. Ha entrado “savia nueva”, algunas profesoras han cogido la esencia de lo que queremos desarrollar y vuelan cada vez más en solitario. Era eso lo que yo pretendía. ¿O no? (...) Creo que una de las cosas que más me incomoda es el cambio en mi relación con F. No es que hayamos sido íntimos amigos nunca, pero nuestra relación era supercordial. Él participaba en las reuniones semanales de la Sección el curso pasado. Estaba siempre. Y, sin embargo, este curso, ha debido de venir dos veces. Se despidió “a la francesa” (no sé el motivo, nunca me lo ha contado). Pero, creo que lo que más me duele es su cambio de actitud conmigo. Yo creo que todo comenzó a raíz de la reunión para distribuir a los alumnos de prácticas. No sé por qué motivo, él ha considerado que yo me he posicionado “en favor de M.”. Primero, apenas conozco a M. Y segundo, ¿qué es esto? ¿No puedo estar de acuerdo con M. en NADA, porque M. y el equipo directivo están enfrentados? En fin. (Anexo Nº XIX: Diario 08 de mayo 2010, p. 47)

No sé si es por la primavera, por el agotamiento del curso o por la bajada del 5% (que no motiva nada). El caso es que estoy más cansada que nunca. Me encuentro de mal humor, con mucha menos paciencia que antes y mucho más desorganizada (...) Como coordinadora he de decir que mi trabajo ha disminuido drásticamente en calidad. Ahora no se me ocurren apenas ideas para trabajar con los alumnos de 3º y 4º. Voy “con la reserva”. ¡Y como madre! En ese análisis prefiero no meterme. (Anexo Nº XIX: Diario 02 de junio 2010, p. 61)

La intensidad en la relación con el objeto de estudio ha dificultado muchas veces ver el trabajo con perspectiva. En ocasiones, la investigadora ha necesitado recurrir a observadores externos:

Me gusta mucho sentir el respaldo de la Inspección. No estoy acostumbrada y, en principio, cuando me llama para hablar con él, siempre tengo un primer momento de sobresalto (como un niño al que le llama el Director al despacho). Pero siempre

salgo de ahí con bastante satisfacción, como renovada. Y cada vez es más frecuente que sea yo quien le busque para saber cómo se ven las cosas desde fuera". (Anexo Nº XIX: Diario 05 de octubre 2009, p. 7)

En algunas ocasiones durante el curso ha sido necesario posponer el análisis de los datos recogidos, buscando un momento en el que hubiera más distancia emocional con la investigación. Con eso, se intentaba cumplir con los criterios de validez de Guba (1983).

"Mi implicación emocional era tan grande que, sumado al cansancio, no podía "enfrentarme" con la investigación.". (Anexo Nº XIX: Diario 03 de julio de 2010, p. 75)

"Después del necesario descanso para retomar mi estudio con una cierta perspectiva imprescindible..." (Anexo Nº XIX: Diario 10 de julio, p. 76)

En todos los momentos, ha primado la certeza de que el trabajo que estábamos haciendo merecía la pena.

A pesar de que la investigadora todavía se considera novata en el uso de la metodología de Investigación-Acción, durante este curso ha habido un mayor esfuerzo por sistematizar el trabajo: las reuniones realizadas tenían generalmente un claro orden del día y se han compartido en mayor grado los resultados y las conclusiones extraídas sobre el Plan de Acción a lo largo del curso. Pero quizás lo más característico en cuanto a la relación con el proceso de investigación sea la utilidad que se le encuentra al diario de la profesora-investigadora como elemento clave para obtener información de una forma contextualizada. Durante el curso pasado, el registro del diario era algo limitado y se vivía más como una obligación con poco sentido. Sin embargo, durante el curso 2009-2010, la profesora-investigadora anotó con mayor sistematicidad el día a día del Proyecto, tanto su influencia en el alumnado como en el resto del profesorado de Sección Bilingüe, el Claustro del centro o la comunidad educativa.

Analizando la información al final del curso, la investigadora se da cuenta de que el diario resulta una herramienta muy valiosa porque da una imagen organizada de un proceso que (durante el curso)

pudiera parecer caótico y desbordado. Estas sensaciones se reflejan en el mismo diario y modifican la visión que tiene hasta el momento sobre el proceso de investigación:

Pero ha sucedido algo que creo que merece la pena destacar. Le he visto utilidad al diario (...) El diario, puesto mes a mes, resulta farragoso hasta para mí (...) Pero, ¡Qué útil es el diario! (Anexo Nº XIX: Diario 27 de julio 2010, p. 77)

Pero la sensación de “EUREKA” que he tenido es muy motivadora y merece la pena. De repente todo me empieza a encajar. Creo que lo que me pasa es que estoy evolucionando hacia una forma de pensar en investigación más cualitativa. (Anexo Nº XIX: Diario 28 de julio 2010, pp. 77-78).

Por otro lado, la fuerte influencia de la formación anterior en investigación cuantitativa y la necesidad de demostrar con números lo que ya sabemos, continúa:

...es cierto que la utilización de las herramientas propias de la metodología cualitativa se me escapa un poco y tengo que ir aprendiendo a golpe de error. Mi tendencia inicial era a cuantificar. Claramente. (Anexo Nº XIX: Diario 28 de julio 2010, p. 78)

Sin embargo, como característica general se impone la validez reconocida a la investigación cualitativa como elemento real de investigación en el contexto. Así, tal y como indica De la Cuesta Benjumea (2003), en la investigación cualitativa, la reflexión constante sobre su propio trabajo sitúa al investigador dentro del contexto a investigar, relacionándolo íntimamente con él y haciéndole que se involucre en las dinámicas sociales hasta el punto de ser capaz de entenderlas en profundidad.

En el caso de la Investigación-Acción este proceso se hace más estrecho si cabe, puesto que el investigador se convierte en su propio objeto de investigación. Así, el registro en el diario de los procesos emocionales y de las reflexiones que surgen durante la Investigación-Acción se convierte en una herramienta valiosísima para comprender el objeto de estudio. Por otro lado, el diario de la investigadora nos permite situar los hechos narrados y las

opiniones del resto de los participantes en la investigación dentro de un contexto. Teniendo en cuenta que los sentidos y los significados de las conversaciones dependen del contexto donde ocurren, y que –por tanto– éstos deben ser también objeto de estudio (Schwartz y Jacobs, 1984), el registro sistemático de tales contextos adquiere un valor fundamental.

En este apartado, es importante señalar asimismo la relación del Grupo de Trabajo con el proceso de Investigación-Acción. Al preguntar a las participantes en el grupo (ver Anexo nº XXVI: entrevistas profesores participantes en Sección Bilingüe), las profesoras se manifiestan satisfechas o muy satisfechas con la participación en el Grupo de Trabajo y con un mayor conocimiento de la Investigación en la Acción. Consideran que es un planteamiento innovador, que “nunca se les había pasado por la cabeza”, pero sienten que es muy positivo reflexionar constantemente sobre tu trabajo. Alguna de las participantes considera que ese proceso no lo estaría llevando a cabo si no hubiera estado guiada constantemente por la profesora investigadora. En otro de los casos, se argumenta el tiempo como factor que dificulta la posibilidad de hacer una investigación bien hecha. También hay quien considera que lo que estamos haciendo, aunque es muy válido no es del todo científico, porque “lo científico es lo del laboratorio”. Sancho y Hernández (2004) ya señalan estos aspectos como elementos que dificultan la puesta en marcha de proyectos de Investigación-Acción en centros educativos:

- 1.- Por un lado, el hecho de que las Administraciones Educativas establezcan una distribución del tiempo que impida a los docentes disponer de tiempo de reflexión sobre su propia acción.
- 2.- Por otro lado, el que tradicionalmente hayan sido las universidades quienes lideren y dirijan por completo las investigaciones en el aula sitúa a los docentes como meros técnicos, aplicadores del conocimiento que deriva de la investigación en la universidad.

3.- Por último, la propia concepción que tiene el docente de su papel como investigador (que es mucho más pasiva) y de lo que la Investigación en la Acción supone.

5.2.2.2.- Realización de documentos, desarrollo de estrategias concretas y utilidad de los mismos

En cuanto a la realización de documentos, es importante destacar los siguientes cambios:

- En primer lugar, valoramos de forma unánime la Sección Bilingüe de nuestro Centro como algo muy positivo para los alumnos y alumnas. El Grupo de Trabajo considera que esa forma de trabajar una segunda lengua no solamente facilita una adecuada adquisición de la misma, sino que ayuda en el desarrollo de capacidades como la atención, la concentración y la resistencia a la frustración, que serán fundamentales a lo largo de toda su vida académica y laboral.
- Continuamos estableciendo los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para 4º curso, revisando los de 1º, 2º y 3º. Además comenzamos a trabajar las Competencias Básicas, analizando desde qué perspectiva de las dos posibles íbamos a abordarlo (si establecer los objetivos a partir de las Competencias Básicas o si vincular las Competencias Básicas con los contenidos, establecidos a priori en función de los objetivos del R.D. 1513). Los resultados se encuentran en el Anexo Nº XXX. La realización de estos documentos resulta imprescindible para establecer una línea de trabajo común, con una continuidad entre niveles. Además es fundamental en caso de que hubiera incorporaciones de profesorado nuevo al centro. Sin embargo, es un proceso largo, que no llegamos a resolver, porque la aparición de las Competencias Básicas introduce un nuevo aspecto de discrepancia y duda:

Hablamos de que las programaciones tienen que incorporar las Competencias Básicas. I. dice que ella ya lo tiene hecho, y nos lee algunas de ellas. Por cada objetivo ha señalado las competencias que trabaja. Yo le digo que considero que es más fácil hacerlo al revés. Ya que las Competencias Básicas son el fin al que queremos llegar, creo que es más sencillo reflexionar sobre cómo ese fin se puede operativizar en objetivos y actividades que, más adelante, evaluaremos. (...) Al final de la reunión, I. se muestra disgustada. Me dice (cuando ya se han terminado todos) que se siente descolocada y que, después de todo lo que ha trabajado, tiene que volver a empezar. Yo le digo que no creo que sea así y que tampoco yo tengo por qué tener la razón. Quedamos en hablar con el inspector. (Anexo N° XX: Reunión 20 de enero de 2006, pp.14-16)

- La programación y la línea de trabajo de la Sección Bilingüe aparece ya en la P.G.A. detalladamente, no como un proyecto tangencial, mencionado con vaguedades sino como un planteamiento organizado, consolidado y bastante detallado. Esto le da el peso que necesita la Sección, ya que se trata de un tercio del Centro. Además, permite que los nuevos profesores y profesoras que se incorporan al Centro puedan partir de una base escrita.
- Mejoramos las reuniones del Grupo de Trabajo, mediante la realización de una convocatoria escrita previa, con los temas del día y una lectura de la reunión anterior, con la firma de los participantes y/o la modificación, ampliación...de lo que se considere que es necesario modificar. Además, se establece una rutina de leer diariamente las actas de las reuniones anteriores, y firmarlas si estamos de acuerdo o modificar lo que consideremos. Ese último punto ayuda a vincular unas reuniones con otras y –caso de que se considere necesario– aportar nuevas ideas a las reuniones anteriores.
- Coordinamos los objetivos y los contenidos de Conocimiento del Medio y de Inglés, consiguiendo así una

programación conjunta. Esto satisface mucho al grupo de trabajo:

Ma. dice que para ella, una de los mayores logros ha sido el coordinar las áreas de Conocimiento del Medio y de Inglés. Por supuesto, el hecho de consolidar el Grupo de Trabajo, el poder trabajar en equipo es algo que le parece fenomenal y que no sabe cómo podría no haberlo hecho así siempre. Sin embargo, esto, aunque se ha consolidado durante este curso, ya se trabajó el curso pasado. Pero el curso pasado tuvimos serios problemas con la coordinación de Cono y de Inglés. Y, sin embargo, este curso, hemos conseguido que se “ajustara” y que la cosa “fluyera” mucho más. Y eso le parece un avance magnífico. El resto del Grupo estamos totalmente de acuerdo. (Anexo Nº XX: Reunión Grupo de Trabajo, 09 de junio de 2010, p 29).

- Planteamos alternativas al problema de la dependencia de libros de texto que eran traducciones literales de los originales en castellano (y, por tanto, absolutamente inasumibles para trabajar con niños cuya lengua materna no es el inglés). En el primer y segundo curso de Educación Primaria, en espera de la publicación de un método que integre Inglés y Science se limita el uso del libro de texto de Inglés y se usa un pequeño libro de Science, que sirve de resumen sobre el que, más adelante, ampliar. Al curso siguiente, se propone la adquisición de un libro que integre ambas áreas. En el tercer curso de Educación Primaria se opta por no tener ningún libro de texto. Todas las opciones que existen resultan extremadamente complejas. Se decide hacer las programaciones directamente centrándonos en los objetivos y usar otros recursos (proyectos de trabajo, cuadernos del alumno, fotocopias...). En cuarto al Segundo Ciclo de Educación Primaria se tiene que continuar por ley con el libro que teníamos. Sin embargo, se les informa a las familias en una reunión inicial del uso restringido del libro, supeditándolo siempre a nuestros objetivos.

- Continuamos desarrollando y compartiendo un banco de recursos. De esta forma conseguimos varios objetivos muy positivos:
 - En primer lugar, ahorrar trabajo. La compañera que “hereda” la programación diaria y las herramientas para desarrollarla parte de algo hecho solamente deberá modificarla para adaptarla a su alumnado, en lugar de tener que empezar de nuevo. Este hecho satisface mucho a las personas que participan en el Grupo de Trabajo.
 - Las profesoras realizan diarios de trabajo en el aula. Con este propósito se pretende disponer de una programación detallada no solamente de los objetivos, sino de las actividades que se realizaron en cada uno de los días y del resultado de las mismas, con propuestas de modificaciones para su mejora, una vez que se habían trabajado. Varios ejemplos de estas programaciones de aula de las profesoras se encuentran en el Anexo N° XXXI.
 - En tercer lugar, establecer una estrategia constante de trabajo, de modo que el Proyecto se transforma en un proyecto de equipo y no en una serie de interpretaciones descoordinadas de una realidad impuesta.

La creación del banco de recursos común es valorada positivamente por el profesorado del Grupo de Trabajo:

Ch. dice que, un poco en la misma línea, le parece estupendo que compartamos recursos. Es decir, ha visto que no solamente coordinamos los objetivos y los criterios de evaluación, sino que las actividades y los recursos son comunes. Eso le parece fantástico y a ella, personalmente, la anima a apuntarse a la Sección al curso que viene, porque le hace perder el miedo (Anexo N° XX: Reunión de Grupo de Trabajo, 09 de junio de 2010, p. 29).

Más adelante, se hablará de alguna peculiaridad que este año se ha introducido sobre el banco de recursos.

- Comenzamos a diseñar un documento en el que se registran todos los principios y compromisos de trabajo de la Sección. Este documento, que se va modificando cada curso, pretende servir de ayuda para explicar cómo afrontar la docencia en la Sección Bilingüe en nuestro centro. En él se establecen los fines últimos que consideramos debe tener nuestro trabajo y los principios generales de organización, de forma que el nuevo profesorado que se incorpore, así como el resto de la comunidad educativa, puedan obtener una idea general de lo que supone nuestro proyecto. Decidimos que este documento se revisará cada curso escolar, para que se vaya modificando en función de las nuevas necesidades que se detecten. Este documento también aparece en la P.G.A. El Grupo de Sección Bilingüe considera que es fundamental realizar este trabajo, porque se necesita de un documento que plasme por escrito las ideas y el espíritu del Proyecto, teniendo en cuenta que las profesoras que lo comenzamos podemos no estar en el centro en unos años. De este modo, los principios sobre los que nos asentamos (que nos costaron tanto tiempo determinar) pueden permanecer sólidos independientemente de quién continúe en el Proyecto. O bien ser modificados, pero manteniendo una línea de trabajo constante.
- Diseñamos varios modelos de documento para dar información a las familias, más allá del boletín de notas. Estos modelos (que se adjuntan en el Anexo N° XXXII) incluyen cada una de las competencias y la valoración que hacíamos con respecto a los avances de ese alumno/a en función de dichas competencias. Dichos modelos se fueron ajustando en cada trimestre, según su idoneidad. En el último trimestre, cada una de las tutoras de la Sección optó por un modelo diferente (desde el más dirigido al más abierto) en función de su estilo personal de evaluación. Sin

embargo, en todos los casos, permanece el compromiso y la necesidad de informar de los avances del alumnado más allá de los contenidos en un examen, que finalmente es lo que indicarían los boletines de notas. La evaluación a través de informes personalizados se ha convertido en un “marchamo de calidad” de la Sección Bilingüe. Aunque es un esfuerzo grande, el profesorado de la Sección se va incorporando poco a poco a su utilización y les resulta tan reconfortante que ya no pueden dejar de usarlo. También las familias manifiestan su agradecimiento por una evaluación más detallada de sus hijos:

En relación con el tema, M. nos dice que varias madres han ido a clase expresamente para darle **las gracias** por los informes que ha dado en diciembre. Ma. y yo hemos recibido muestras de agradecimiento también (por parte de cuatro madres). I. dice que solamente dos le han comentado lo del informe, pero que también es verdad que no ha visto a muchas. En general, todas nos sentimos muy satisfechas y nos tenemos sensación de trabajo bien hecho (a pesar del enorme esfuerzo que supone). (Anexo N° XX: Reunión Grupo de Trabajo, 20 de enero, 2010, p. 15).

- Diseñamos un protocolo básico de reunión con las familias en el que se establece como una prioridad el aclararles el concepto de “bilingüismo” (sustituyendo este término por el de educación C.L.I.L., con lo que esto supone) así como el encauzarles e ir reforzando una relación en la que las familias se sientan parte implicada, participante y con responsabilidad (por ejemplo, pidiéndoles opinión sobre la realización de actividades, pidiendo voluntarios para participar en excursiones, salidas u otros eventos varios...). Tanto las familias como el profesorado de la Sección manifiestan su agrado con estas iniciativas. Sin embargo, durante el curso, hay alguna queja velada sobre nuestro modelo de relación colegio-casa. Esta queja se deja ver sobre todo a través del Director, aunque no provenga de él:

M. nos cuenta que A. le dijo el otro día que éramos muy “blanditos” con las familias. Cuando M. le preguntó qué quería decir, A. se explicó, a su manera: Pues que les dais mucha cancha. Que si os llaman, que si se meten en las clases... Las familias no tienen nada que hacer en las clases. Y cuanto más les dejéis entrar, más se van a meter en vuestro trabajo. Y me lo han comentado varias compañeras y yo creo que tienen razón. Luego, piensan que el colegio es suyo y no hacen nada más que mandar. (Anexo N° XX: Reunión Grupo de Trabajo, 13 de mayo, 2011, p.26)

El Grupo de Trabajo considera que el comentario era esperable en las circunstancias en las que se lleva a cabo el trabajo. A lo largo del curso, ha experimentado muy diferentes reacciones con respecto al Proyecto. Sin embargo, haciendo un análisis posterior, dichas reacciones indican un avance en la puesta en marcha del Proyecto.

- Igualmente, diseñamos un protocolo-guía de evaluación, para realizar evaluación participante de profesores a profesores. Algunas de las sesiones se grabaron en vídeo (ver Anexo n° XX: Reuniones de la Sección, pp.20-21 y Anexo n° XXXV: Grabaciones y fotos). Esta actividad resultó muy enriquecedora porque ayudó a acercar los estilos metodológicos de las profesoras participantes y aumentar la sensación de grupo.
- Aunque no se trata propiamente de la realización de un documento, la investigadora considera que hay un aspecto que correspondería a esta categoría, porque está circunscrito en aspectos de organización del grupo. Se trata de la modificación de la estructura de los recursos humanos en la Sección Bilingüe. Este objetivo se ha cumplido, no sin dificultades:

Me preocupa la ansiedad con la que están viviendo las profesoras el afrontar el Conocimiento del Medio sin tener nada organizado –en el caso de M.- o sin libro de inglés de apoyo –en el caso de I.- Me ofrezco para ser yo la que apoye al Segundo Ciclo, para lo que alguien (fuera

esta profesora nueva de apoyo o quien fuera) tendría que estar en mi clase, dándome una asignatura en castellano (por ejemplo, matemáticas)(...) M. e I. dicen que les encantaría. Así que subimos al despacho para hablar con M. M. (jefa de estudios) Hubiera entendido que se negara o lo discutiera argumentando problemas de tipo organizativo. Pero su argumento es que a mí no me iba a gustar cómo daba las matemáticas la persona que me las diera (¿?; ¿?; ¿?; ¿?) (...) Todo lo que suponga tener que hacer cambios de organización, les fastidia. Por ejemplo, aún a principios de curso –que se dispone de dos semanas casi completas sin niños-, no hay un tiempo de coordinación específico para la Sección Bilingüe. Esto me hace sentirme un poco abandonada. Tengo cada día más claro que a M.M. no le gusta la Sección. (Anexo Nº XIX: Diario, 01 de septiembre, p. 2)

La modificación de la plantilla ha sido valorada muy positivamente por los miembros de la Sección, tal y como se observa en las opiniones dadas a final de curso (ver tabla XXXIV).

- También se demuestran eficaces las estrategias que se llevan a cabo para intentar que la comunidad extranjera en El Espinar se sienta interesada por la Sección Bilingüe. En el mes de abril realizamos la reunión a las nuevas familias de infantil que se incorporan a primaria el curso siguiente. A esa reunión asisten las familias interesadas en que sus hijos/as participen en el Proyecto de Sección Bilingüe al curso siguiente. Observamos con gran satisfacción que hay 4 familiares de alumnado marroquí y dos familiares de alumnado eslavo que asisten a la reunión. Aunque en el caso del alumnado marroquí eso no se traduce en incorporación a la Sección Bilingüe (ya que no lo solicitan), creemos que es un avance en positivo hacia un equilibrio integrador en el colegio.

5.2.2.3.- Novedades en la creación de un banco de recursos común

Uno de los objetivos que el grupo de trabajo estableció para este curso fue la creación de un banco de recursos común, compartiendo ideas y formas de abordar la enseñanza del inglés en el aula así como afianzando también el resto de las áreas de conocimiento.

Una vez establecido ese compromiso, el grupo de trabajo comenzó a compartir recursos (materiales o no) de forma natural. Especialmente se hizo entre las profesoras que pertenecían al mismo ciclo. Uno de los modos más frecuentes de compartir recursos era durante el comienzo de las reuniones de la Sección Bilingüe. De hecho, casi en todas las reuniones del Grupo de Trabajo se comenzó con ideas para problemas que planteaba cualquiera de las profesoras participantes. También se compartieron de forma natural dibujos, fichas de trabajo y cuentos. Además, también se decidió establecer una observación entre compañeras, de forma que se pudieran abordar dos cosas:

- Por un lado, el realizar una crítica constructiva en cuanto a los aspectos más positivos y –de haberlos- desarrollo de una clase.
- Por otro lado, el poder compartir los recursos y hacerlos extensivos a aquellas compañeras que lo desean.

En dos de los casos, se grabaron en vídeo los momentos de observación, de modo que pudieran ser analizados posteriormente. Estas grabaciones están en el anexo N° XXXIII y corresponden a los siguientes contenidos:

1^a grabación: estrategia para presentar a la clase el aparato digestivo de forma visual. Se utilizará un mortero, un spray de agua, varios contenedores pequeños y un cubo de basura, además de carteles explicativos.

2^a grabación: estrategia para presentar a la clase el paso del sonido a través del oído. Se utiliza un pandero, un mazo, crótalos y mazas pequeñas, un barreño con agua y un trozo de

lana conectado a un escurridor. Igual que en el primer caso, se usarán carteles explicativos.

3^a grabación: desarrollo de las rutinas diarias en 1º de Primaria: asamblea y cuento.

En todos los casos las grabaciones se facilitaron al resto del profesorado de Sección Bilingüe, con el fin de compartir una forma de trabajar común. En un cuestionario anónimo posterior se les preguntó a cuatro de las profesoras del Grupo de Trabajo qué opinaban de este ejercicio como forma de intercambiar información. Los resultados aparecen en la siguiente tabla:

Tabla N° IXL: Opinión del profesorado sobre recursos grabados en vídeo.

	PROF. 1	PROF. 2	PROF. 3	PROF.4
Opinión sobre la actividad vista	Una forma muy original de trabajar un contenido difícil.	Me ha gustado mucho verlo, porque no se me hubiera ocurrido hacerlo a mí.	Me dio vergüenza verme en la tele pero creo que para los niños es divertido trabajar así	Me pareció una alternativa muy original a lo de siempre: leer el libro y hacer resumen.
Opinión sobre el hecho de compartir recursos visuales	Totalmente convencida de que debemos seguir en esa línea.	Creo que es la única forma de que podamos compartir recursos (por la limitación de tiempo)	Las grabaciones en vídeo de nuestras actividades me parece algo imprescindible para avanzar.	Creo que las grabaciones en vídeo puede ser algo muy práctico en el Grupo de Trabajo.
Consideras que deberíamos seguir haciéndolo al curso que viene	Por supuesto que sí.	Sin ninguna duda.	Por supuesto	Si.
Sugerencias	No se me ocurre	Quizá explicar	Creo que deberíamos	Me ha parecido

de mejora	ninguna, la verdad.	también en el vídeo (o en otro vídeo) qué se pretendía hacer y cómo se ha preparado la sesión.	hacerlo con más frecuencia (siempre que nos lo permita nuestro horario)	todo bien.
------------------	---------------------	--	---	------------

Fuente: Elaboración propia

Parece evidente que el recurso de compartir vídeos es acogido muy favorablemente por el Grupo de Trabajo. Esta actividad se consolidará en el curso siguiente, aumentando el número de grabaciones en vídeo. Se toma en consideración la idea de añadir una explicación de cómo se ha diseñado la actividad y cuál es el objetivo que se pretende.

Más allá de los vídeos, el Grupo de Trabajo en general considera que el compartir recursos es una idea extraordinaria que redunda en beneficio de toda la comunidad educativa.

5.2.2.4.- Relaciones personales/profesionales dentro de la Sección Bilingüe

La composición del grupo de profesorado participante dentro de la Sección Bilingüe se modifica en parte, con respecto al curso anterior: se incorpora una nueva profesora, que anteriormente había decidido no participar en el proyecto; sale una profesora que, sin embargo, no quiere perder el contacto totalmente, por lo que continúa en el Grupo de Trabajo. Además, se incorporan tres nuevas profesoras al Grupo: una de ellas asumirá la plaza de profesora de Educación Física en la Sección, que el curso pasado ocupó el Secretario del colegio (quien comienza participando en el Grupo de Trabajo pero se va desconectando paulatinamente a lo largo del primer trimestre). Las otras dos se plantean incorporarse en cuanto sea posible al proyecto del centro. El resto de las profesoras (3) continúa en la Sección Bilingüe, asumiendo tutorías.

Entre los cambios en la organización de grupo, hay que destacar los siguientes:

- Por un lado, hay una profesora que antes había visto el proyecto de Sección Bilingüe como algo desorganizado y que no merecía la pena, por lo que decidió dejarlo. A partir de lo que observó el curso pasado, ha cambiado de opinión con respecto al proyecto y ha decidido incorporarse este curso. Insiste en que consideremos un logro por nuestra parte el que ella haya cambiado de opinión así, porque era muy dura y muy crítica con la Sección Bilingüe antes de que se formara el grupo de trabajo (Tabla XX prof. nº 4).
- Por otro lado, hay una profesora que deja el Proyecto este curso. Ella insiste en que es algo temporal y que necesita tomar un respiro porque el curso anterior fue muy duro. Insiste en que es solamente cansancio y que no quiere en absoluto desvincularse de la Sección Bilingüe. Todas estamos de acuerdo en que la plaza que ella ocupó el curso pasado estaba mal diseñada y ese fue el motivo del sobreesfuerzo que le supuso (Tabla XX prof. nº 2).
- También hay que tener en cuenta la desconexión del Secretario, que el curso pasado estaba claramente implicado y durante este curso decide (sin justificar los motivos) perder esa implicación. Se analizará este caso en el apartado de relaciones con el Equipo Directivo.
- Por último (pero no menos importante), hay que señalar la incorporación de las tres nuevas profesoras, especialmente de las dos que no imparten clase en la Sección Bilingüe. Se valora como algo muy positivo el que quieran utilizar parte de su tiempo libre en formar parte de un proyecto en el que ellas –de momento- no tienen una función directa con el alumnado de la Sección.

Lo más complicado dentro de las relaciones del profesorado de la Sección Bilingüe han sido las diferencias entre dos de los

miembros del Grupo de Trabajo. Estas diferencias eran anteriores, eran de índole personal y no se han podido resolver:

Por otro lado, el Inspector opina que debo “sacar a la luz” los problemas personales y yo no estoy muy segura de que deba o que incluso pueda hacerlo. Estos problemas personales llevan arrastrándose bastante tiempo antes de que yo viniera. Y, además, hay un aspecto importante que yo no debo obviar cuando decido “meter el dedo en la llaga” o no: mis compañeros no tienen hijos, como tengo yo, y viven en El Espinar. Es decir, dependen un poco los unos de los otros para su salud social durante la semana. Como dice otra compañera, ellos tienen aquí su pequeño “Gran Hermano”. Eso hace que la dinámica sea más intensa y más delicada”. (Anexo N° XIX: Diario 18 de noviembre 2010, p.23)

-Yo le comento mi sensación: las veo a las dos muy incómodas. Especialmente a I., que ya ha faltado 3 veces a la reunión de bilingüe. Para mí, el problema no es tanto que no se lleven bien, sino que I. le teme a M. y está comenzando un comportamiento de “retirada”. También es verdad que ella está tan centrada en sí misma y en sus problemas que no se da cuenta (no puede darse cuenta) de los problemas o necesidades de los demás. (Anexo N° XIX: Diario 21 de enero, p.30)

De hecho, tal y como se deduce de lo recogido en el diario de la profesora-investigadora, parece que estas diferencias personales anteriores modifican la forma de relacionarse en el Grupo de Trabajo de una de las profesoras implicadas: asiste con muy poca frecuencia a las reuniones del Grupo (ver Registro de Reuniones curso 2009-2010) y percibe las discrepancias profesionales del resto de los participantes como un ataque personal. Entre otros aspectos de índole personal, esto hace que las relaciones entre ella y algunos otros miembros del Grupo de Trabajo se deterioren sensiblemente.

Por otro lado, el grupo está de acuerdo en que hemos consolidado un estilo de trabajo que está basado en el consenso (casi generalmente) y en el intercambio de información. A veces las sesiones del Grupo de Trabajo son intensas y sentimos que no hemos avanzado nada. Sin embargo, después de unos meses, el

Grupo valora ese estilo de trabajo como muy positivo. También se siente muy unido cuando se trata de explicar (o incluso defender) nuestro proyecto en el centro:

M. levanta la mano y habla. Dice que siente que –desde que esto ha empezado a funcionar- los profesores de la Sección Bilingüe tenemos que escuchar críticas realmente injustas, nada fundamentadas y muy ofensivas. Dice que ella se salió del proyecto porque era algo que no funcionaba y que nadie quería. Pero, ahora que funciona, parece que eso ofende a los demás. Ma. y Ch. también comentan que el grupo de la Sección nos sentimos injustamente tratadas. (Me gusta muchísimo sentir nuestra unión. El vínculo es cada vez más fuerte. (Anexo Nº XIX: Diario 3 de febrero, 2010, p. 34)

5.2.2.5.- Relaciones personales/profesionales entre participantes de la Sección Bilingüe y el resto del Claustro del colegio

En este apartado, tal y como se puede deducir de los datos extraídos de las opiniones de todos los colectivos, es donde el curso 2009-2010 ha sido más convulso. Durante todo el curso se suceden los malos entendidos, las rivalidades y las discusiones más o menos razonadas, entre miembros de la Sección Bilingüe y parte del profesorado del resto del Claustro, pero también los apoyos incondicionales por otra parte del Claustro. La referencia a esta categoría aparece en el apartado anterior (Opinión del resto del Profesorado).

Hay otro aspecto que tiene que ver con las relaciones profesionales entre participantes de la Sección Bilingüe y el resto del profesorado. Se trata del diseño de actividades que fomenten la idea de equipo entre el profesorado y el alumnado. Durante el curso 2009-2010, del Grupo de Trabajo de Sección Bilingüe parten varias iniciativas que se hacen extensibles al resto del Claustro o del ciclo, dependiendo de los casos. Son las siguientes:

- Se organiza una fiesta para que se celebre Halloween en todo el colegio (Anexo Nº XIX: diarios 30 y 31 de octubre de 2009, pp. 14-16).
- Igualmente, se diseña una actividad de animación a la lectura, que incluye lectura de cuentos en inglés para todo el alumnado del centro (Anexo Nº XIX: diario 14 de abril, pp. 43-44 y diario 20 de abril, pp. 45-46).
- Se comparten actividades con los compañeros/as del mismo ciclo. Un ejemplo es la creación de un Libro Viajero en cada clase (que entra dentro de las actividades de convivencia propuestas en la Sección Bilingüe durante el curso 2008-2009).

A pesar de las dificultades sobrevenidas a lo largo del curso escolar, el Grupo de Trabajo, en su reflexión final, considera positivo y necesario continuar trabajando en esta línea, intentando “embarcar” al resto del profesorado en una dinámica de trabajo que implique a todos hacia un proyecto común: la mejora del proceso educativo en nuestro centro.

5.2.2.6.- Relaciones personales/profesionales entre participantes de la Sección Bilingüe y Equipo Directivo

En cuanto a la relación entre el Grupo de Sección Bilingüe, la profesora-investigadora y el Equipo Directivo del colegio, consideramos que es más compleja que el curso anterior (2008-2009). Al principio del curso aparece un conflicto de intereses que la profesora-investigadora interpreta como un intento de manipulación por parte del Equipo Directivo en general y la Jefa de Estudios en particular. Este hecho se considera como un punto final de un estilo de relación cordial y un comienzo de relación totalmente diferente y menos positiva:

Comenzó el fin de nuestro “romance profesional” el curso pasado, después de los jaleos con las compañeras de tercer ciclo (ver diario de Junio). Pero ahora se sientan las bases de una nueva organización. Y yo creo que esto va a afectar a mi trabajo, aunque yo no lo quiera así. Para empezar, a partir de ahora, las propuestas que surjan de la Sección Bilingüe ya no van a ser bien

acogidas en general, a pesar de que sean buenas. Tenemos que llegar a un acuerdo, me tengo que relajar, tengo que tomar una distancia emocional y neutralizarme como espíritu crítico en el centro. Pero eso supone también que he perdido una parte de la imagen que tenía del colegio como un equipo joven, implicado y abierto a nuevas propuestas. Quizá se permiten nuevas propuestas si parten de “sus amigos”. No sé. Creo que tengo que relajarme un poco y no llegar a conclusiones precipitadas. (Anexo N° XIX: Diario 09 de septiembre de 2010, p. 8)

El Equipo Directivo continúa con la sensación de orgullo por el Proyecto ante las instancias superiores, pero aparecen mucho más las críticas (a veces fundamentadas y a veces no tanto) en las reuniones oficiales y oficiosas del Claustro de profesores. Además, cada vez es más frecuente que no se muestren tan receptivos a las peticiones de ayuda o las propuestas de mejora que se les hacen:

Les propongo que durante este curso vayamos analizando con un poco de detenimiento la autoimagen de los chicos de la Sección. Ch. dice que cree que tenemos que diseñar a la vez actividades que nos unan. Ma. sigue pensando que lo mejor es que se mezclen. Yo estoy de acuerdo con ella. Pero M.M. parece que lo ve imposible (cómo ha cambiado la cosa. Al principio, todo lo que decíamos era posible, fácil y buena idea. Ahora todas nuestras propuestas son inviables y malas ideas...Ufff. (Anexo N° XIX: Diario 30 de septiembre de 2010, p.10)

El Grupo de Trabajo, por un lado, siente indefensión en relación a esta actitud. Se siente poco valorado y poco respaldado. Considera que el Equipo Directivo fácilmente recoge los éxitos que se derivan del Proyecto, pero le cuesta asumir de la misma forma las dificultades que un cambio de esta entidad supone para un centro educativo. A pesar de que la propuesta de Centro de Sección Bilingüe partiera del Equipo de Dirección y no del Claustro de profesores. Tal y como expone John Elliot:

Con frecuencia son las personas que promueven o divultan innovaciones las que controlan la información y reciben muchas

satisfacciones y compensaciones por esta actividad; pero la gente que tiene que llevar a cabo las innovaciones, los que tienen que hacer la mayor parte del trabajo duro, los que sufren el estrés son los profesores. Y éstos no tienen ninguna compensación. (Sancho y Hernández, 1989 p. 76)

Por otro lado, el Grupo de Trabajo y la profesora-investigadora comienzan a plantearse que debe haber algo más que explique un cambio de actitud evidente por parte del Equipo Directivo (especialmente dos de los miembros). Se plantea la posibilidad de que se trate de una sensación de “pérdida de control” sobre el grupo. Al fin y al cabo, la Sección Bilingüe empieza a tomar una entidad que hasta ahora no tenía. Y tiene un apoyo muy grande entre las familias y con la Inspección. Pero, a la vez, es un proyecto que desde el Equipo Directivo no se puede coordinar ni controlar, porque no tienen la formación para hacerlo. Por tanto puede suponer una amenaza creciente para un tipo de Dirección de centro que busque “el control” del grupo.

5.2.2.7.- Relaciones personales/profesionales entre participantes de la Sección Bilingüe y las familias

La relación del profesorado de la Sección Bilingüe y las familias del alumnado de la misma cada vez es más cercana. Además de los datos mencionados antes sobre la participación de las familias de la Sección en la dinámica escolar (ver tablas N° XX, XXI y XXII) hay otros datos objetivos que –aunque sutiles- marcan una notable diferencia e indican que en la Sección Bilingüe hay una fuerte sensación de comunidad educativa y una gran implicación de las familias en el proceso educativo. Algunos de estos ejemplos:

- A las reuniones iniciales de la Sección acuden entre el 80 y el 95% de las familias. Y es muy frecuente que vengan ambos, el padre y la madre.
- Las tutoras de la Sección coinciden en señalar la rapidez con la que se trae el material solicitado y el cuidado que generalmente se manifiesta por el mismo. Si pedimos un cuaderno con unas características específicas, más de la

mitad lo tiene al día siguiente y en dos días ya puedes contar con que todos lo tengan. Esto permite un trabajo más fluido y da una sensación de confianza.

- Igualmente, las tutoras de la Sección señalan que las faltas siempre están justificadas al día siguiente y que se pide consejo y asesoramiento para casi cualquier decisión que tenga que ver con la educación de su hijo/a.
- Algunos padres y madres del alumnado de la Sección se han comenzado a ofrecer voluntarios para aportar cosas interesantes en la clase. Por ejemplo, señalamos como muy positiva la participación del padre de un alumno de 2º, que organizó varias sesiones de fotos de animales que él mismo ha tomado durante muchos años (es un apasionado del campo y de la fotografía). Los niños y las niñas de la clase disfrutaron enormemente de esas jornadas y supuso un antes y un después para el Grupo de Trabajo (ver diario 10 de julio pp. 75-76). A partir de ese momento, hubo más participaciones de padres y madres del alumnado, todas muy bienvenidas. Asimismo, para las celebraciones de Halloween, una madre vino a clase a maquillar a aquellos niños y niñas que lo desearan. Por la clase pasaron alrededor de 50 niños y niñas para ser maquillados y salir felices a recorrer el colegio.
- La evaluación se ha comenzado a hacer de forma diferente en la Sección Bilingüe. Además del tradicional boletín de notas, se les envía a las familias unos informes personalizados de sus hijos/as, contándole la impresión de la tutora tanto en aspectos que tienen que ver con el desarrollo cognitivo como en aspectos que tienen que ver con el desarrollo emocional y social. Ejemplos de estos informes se encuentran en el Anexo XXXII.
- Del mismo modo, se consolida una actividad que pretende acercar a las familias al proceso de adquisición de la segunda lengua. Esta actividad la llamamos “Open Class”

(clase abierta). Consiste en invitar a las familias una tarde y reproducir una parte de una sesión normal de inglés. Después de la actividad, las tutoras conversan con las familias sobre las impresiones que han tenido, dudas o comentarios. Durante el curso 2009-2010 se realizan “Open Class” en las aulas de 2º y de 4º curso. La tutora de 1º curso opta por realizar un vídeo a la clase y visualizarlo y comentarlo en una reunión. Ejemplos de esto se encuentran en el Anexo nº XXXV.

La mayor confianza entre el profesorado y las familias creemos que es la clave para el éxito de nuestro programa. Se convierte nuestra actividad en una actividad de grupo.

5.3.- Conclusiones del análisis de datos

A la luz de los datos que hemos recogido durante el curso 2009-2010, se ve un claro avance en el objetivo final de nuestro Grupo de Trabajo. Es decir, observamos que la Sección Bilingüe está poniéndose en marcha como un proyecto consolidado y que se ha establecido una dinámica de trabajo cooperativo. Esta estrategia, tanto entre el grupo de trabajo como en el aula está probada como la más óptima (Johnson, Skon y Johnson, 1980; Skon, Johnson y Johnson, 1981).

En cuanto al centro escolar, es importante señalar las dificultades derivadas de la propuesta de cambios en centros escolares. Existen numerosas investigaciones en relación con la cultura escolar y la resistencia al cambio (Rossman et al. 1988; Fullan, 1992; Hargreaves, 1989; Educational Leadership, 1990). En nuestro caso, la implantación de una Sección Bilingüe apunta directamente a un cambio radical de la organización escolar y, por tanto, eran de esperar las resistencias a los cambios, las diferencias e incluso los enfrentamientos dialécticos. En análisis a posteriori, con la perspectiva del tiempo se valoran estos hechos como parte de un proceso natural, irremediable y positivo en tanto en cuanto supone un elemento de control para la Sección Bilingüe: nos obliga a

posicionarnos en el lugar de los demás y a ver la realidad desde una perspectiva diferente. También nos obliga a seguir trabajando para que nuestro trabajo sea lo más integrador y positivo posible. Por otro lado, para el resto de la Comunidad Educativa, supone una revolución inevitable que modifica la organización del colegio y plantea alternativas metodológicas y didácticas que se van incorporando poco a poco en la dinámica diaria del centro. Estos cambios suponen resistencias en algunos de los miembros del Claustro, pero también adhesiones de otros miembros. En todo caso, inevitablemente, hacen que el colegio en general cambie su forma de trabajo y se replantee la validez o no de dinámicas establecidas de antemano.

Sin embargo, de nuevo, el Grupo de Trabajo considera que hay muchas cosas por hacer todavía. Se plantea lo siguiente, como anticipo para el Plan de Acción del curso que viene:

- El hecho de que sea el segundo curso en que la profesora-investigadora asume la coordinación del Grupo de Trabajo plantea la necesidad de un cambio para la consecución de nuestro objetivo final. Se considera fundamental que todas las personas que participamos podamos asumir en algún momento el liderazgo de la Sección, proponiendo y canalizando iniciativas. Así pues, se plantea que al curso que viene sea otra de las profesoras de la Sección quien asuma la coordinación del Grupo.
- Es necesario terminar de determinar los objetivos, contenidos y –especialmente- los criterios de evaluación para todos los niveles de la Sección Bilingüe. En este punto, habrá que decidir desde qué perspectiva se plantea la programación, si se hará desde las Competencias Básicas o desde los contenidos/asignaturas.
- Por otro lado, durante este curso se han diseñado diferentes protocolos para comunicar a las familias una evaluación más detallada del seguimiento de sus hijos/as. Sin embargo, no se han unificado estos protocolos ni se han compartido

con el resto del claustro. Durante el siguiente curso deberemos unificar estos protocolos.

- Igualmente, la Sección Bilingüe se plantea durante el curso 2010-2011 compartir en mayor medida con el resto del Claustro los recursos y las estrategias de trabajo que se hayan comprobado eficaces, así como los criterios de evaluación y las herramientas de comunicación con las familias. Creemos de deberemos poner énfasis en los aspectos que consideramos clave de nuestro trabajo y que tienen que ver con principios que van en la línea de las Comunidades de Aprendizaje.
- También se plantea la importancia de valorar la motivación como un elemento fundamental para el éxito educativo y la medida en que se ha trabajado la motivación en la Sección Bilingüe y cómo eso puede influir en un mejor rendimiento académico. Tanto a través del análisis de los datos que hemos recogido, como de las entrevistas y de los diarios, se observa que hay una mayor implicación emocional, tanto del profesorado de la Sección como de las familias y del alumnado. Hay días que los niños “vienen enfermos al colegio” porque no quieren perderse lo que vamos a hacer. Estamos convencidos de que la mayor motivación del alumnado se consigue a través de la estrecha relación familia-colegio y de compartir la ilusión del inglés entre todos. Y que esa motivación es fundamental para el éxito escolar:

Cada vez estoy más convencida. La clave de nuestro éxito es que estamos trabajando la enseñanza dándole un significado y una vinculación emocional. El inglés no es la lengua que tenemos que aprender para aprobar un examen. Es la lengua que habla Br. y M. (la asesora lingüística del curso pasado), es la lengua de la “Open class”, es la lengua que usamos en la radio para cantar y que nuestras familias y conocidos se sientan orgullosos de nosotros...El inglés tiene un fuerte significado en su vida diaria, es fuente de satisfacciones,

de sensación de orgullo...Y DE ESO SE TIENE QUE TRATAR. Pero es algo perfectamente generalizable a cualquier aprendizaje. ¿Por qué no se aplica en todas las áreas de conocimiento? (Anexo nº XIX. Diario 26 de mayo, 2006, pg. 59).

Así pues, consideramos la necesidad de evaluar al alumnado y su motivación; cómo vive el Proyecto de Sección Bilingüe, en qué aspectos se puede apoyar nuestro trabajo para mejorarlo.... Es necesario profundizar un poco más en las ideas de las “Comunidades de Aprendizaje” para ayudarnos a centrar más la esencia de trabajo comunitario. Además creemos necesario seguir trabajando en una reflexión constante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como seguir creando materiales de trabajo y desarrollando estrategias que puedan ayudarnos a mejorar. Estas propuestas se trasladan al tercer ciclo de nuestro Plan de Acción.

CAPÍTULO VI: 3º PLAN DE ACCIÓN

“He grabado un pequeño vídeo para mostrar las caras de los niños, su entusiasmo cuando bajaban a “hacer sus compras” en el Mercadillo del Día de la Paz, y su mayor entusiasmo cuando subían, algunos con los pendientes que han comprado para su abuela, puestos; otros, jugando con las palas de playa, anunciando claramente una marca publicitaria...Ha sido el principio de un día feliz. A partir de este momento, era evidente que no podía (o mejor, no debía) volver a una rutina de libro y cuentas.

Cuando han vuelto del mercadillo, he comprobado con enorme satisfacción un detalle estupendo. Ayer L. se cayó en el patio del recreo y se hizo una pequeña fisura en un hueso del pie. Así que hoy iba a venir escayolada y con muletas. Pero eran las 10.15 y no había venido. Al subir del mercadillo me he dado cuenta de que todavía no estaba y les he comentado a los compañeros que íbamos a llamarla por teléfono para ver si quería que le comprásemos algo, por si no venía. Pero tres niñas diferentes, sin gran relación entre ellas, me han dado tres objetos (uno cada una) que le han cogido a L. De forma espontánea, sin premeditación ni comentario por mi parte. La verdad es que detalles como este me llenan de alegría. No puedo olvidar nunca que, ante todo, somos una comunidad”. (Diario 21 de enero de 2011, p. 28)

6.1.-Planteamiento del 3º Plan de Acción

El curso 2010-2011, el Grupo de Trabajo se plantea el 3º Plan de Acción. Este plan se asienta sobre una dinámica de trabajo ya establecida aunque hay varios aspectos que suponen algún cambio en el grupo:

- Este curso hay una profesora más, ya que la Sección avanza hasta 3º ciclo. Con gran satisfacción, vemos que Ch., que estuvo en el Grupo de Trabajo durante todo el curso pasado, se une al equipo de docentes de la Sección.
- Tal y como se propuso al final del ciclo anterior, hay otra profesora de la Sección que asume la coordinación del Grupo de Trabajo. Esto supone cambios que afectan al proceso de Investigación-Acción. Se comentarán a lo largo del capítulo.
- El centro está dentro de los colegios que pertenecen a la 1ª Fase de Implantación del plan Red XXI. Esto implica que todo el alumnado de 3º ciclo dispondrá de un mini ordenador portátil; las aulas del 3º ciclo estarán equipadas con un portátil para el docente y una pizarra interactiva en la clase. Este hecho supone un cambio necesario en la organización de las clases y, por tanto, un reto nuevo. Como reto tiene sus connotaciones negativas (mayor trabajo para el profesorado, que tiene que formarse y tiene que practicar con las nuevas herramientas) pero también supone unas nuevas posibilidades, que aumentan el interés y la implicación del alumnado, mejorando su formación activa, a la vez que permiten una mayor precisión en la transmisión de información. El Grupo de Trabajo se prepara para asumir el nuevo reto.
- Durante este curso las familias se empiezan a plantear con preocupación cuál será el futuro del proyecto cuando sus

hijos e hijas de 5º lleguen al Instituto. No hay ninguna información oficial desde, pero los comentarios apuntan a poco interés por parte del profesorado. Esto está desanimando y poniendo nerviosas a las familias y a la investigadora, como tutora de 5º curso.

- Hay un gran cambio en la plantilla del centro. Si bien apenas afecta a la Sección Bilingüe (todas las tutoras del curso pasado seguimos siéndolo), sí puede suponer una modificación importante en la dinámica del centro. La realidad es que durante este curso, el 65 % de la plantilla está compuesto por especialistas de inglés, algunos/as con doble especialidad. Esto posiblemente plantea un cambio en cuanto a la aceptación o el rechazo de la Sección Bilingüe y en cuanto a las propuestas de proyectos de todo el colegio. De hecho, dos nuevas profesoras se incorporan al Grupo de Trabajo. Una de ellas también trabajará como profesora de la Sección.
- Sin embargo, uno de los cambios más significativos e importantes es que nos trasladamos a un colegio nuevo. Esto supone un esfuerzo físico por parte de todo el Claustro, ya que hay que mover cajas de un lado para otro y desempaquetar todo lo que se empaquetó en el mes de junio. Ante esta situación, aparecen diferentes comportamientos, que muestran diferente implicación con el centro. Pero también se manifiesta una enorme tensión:

En estas situaciones de esfuerzo colectivo necesario, quedan muy patentes los estilos personales de los profesores en relación con su implicación con la tarea. Hubo profesores que comenzaron a las 9.00 a mover y ordenar cajas y profesores que no vinieron hasta las 11.00; hubo profesores que tenían las manos negras y el cuerpo agotado de cargar, descargar y mover de aquí para allá y profesores que estuvieron de pie o sentados observando cómo los demás trabajaban. Mientras tanto, el teléfono no paraba de sonar y los tres miembros del Equipo Directivo volaban como electrones libres de un lado para el otro, eso sí, mal encarados como el malo de

una película del Oeste. Y en secretaría estaba R. con cara de pocos amigos. *Sé que la situación está muy tensa, ya desde mayo del curso pasado (ver diario mes de mayo, curso 2009-2010. Problemas en secretaría.)* Los profesores, de mudanza en mudanza, nos hablábamos entre risas de las “horas extras” que nos iban a pagar por los trabajos físicos de mudanza (nos han recordado el sueldo y sospechamos que esto no va a parar todavía). (Diario 08 de septiembre 2010, p. 7)

Es decir, el ambiente no es el ideal para comenzar en el Grupo de Trabajo. Las profesoras se encuentran un poco saturadas por la carga de trabajo y se manifiestan molestas y deprimidas por la reducción salarial. También hay novedades que van a suponer un cambio personal radical para alguna de las profesoras del Grupo de Trabajo:

M. y Lo. están embarazadas casi del mismo tiempo. Así que nosotros les ayudamos a hacer la mudanza. Man. se encarga de la de Lo. (por supuesto) y otros compañeros y yo decidimos ayudar a M. Tiene un montón de cosas porque se han juntando las cajas de su curso y las del mío. No sabe dónde poner todo y se está agobiando un poquito. El embarazo, la mudanza, los recortes...y los niños que vienen ya. Voy a su clase y veo que tiene la cara “desencajada” (Diario 08 de septiembre 2010, p. 7)

Durante todo el curso la desorganización de horarios y de espacios, la saturación consecuente del profesorado y del Equipo Directivo y la presión que supone para el Tercer Ciclo la implantación del Plan Red XXI, junto con las diferencias personales acrecentadas por todo lo anterior, van a marcar una tónica.

En medio de toda esta vorágine, al comienzo del curso, igual que los dos años anteriores, dedicamos una sesión del Grupo de Trabajo a que cada uno de los miembros evalúe el Proyecto de Sección Bilingüe. Lo hicimos pasando un cuestionario anónimo con preguntas abiertas. Estos son los resultados:

Tabla N° XL: Respuestas al cuestionario inicial profesorado Sección Bilingüe. Curso 2010-2011.

	Prof. nº1	Prof. nº 2	Prof. nº 3	Prof. nº 4	Prof. nº 5	Prof. nº 6
¿Es este tu primer contacto con la Sección Bilingüe?	Si	Sí	No. Llevo trabajando 4 años en la Sección.	No. Este es mi segundo año, aunque el 1º de prof.	No. Este es mi 3º año en el Proyecto.	No. Este es mi 3º año en el Proyecto.
¿Crees que hemos avanzado? ¿En qué?	Pues todavía no lo sé. Pero me hace muchísima ilusión vuestro proyecto.	No puedo decirlo, porque no lo conozco bien. En principio, parece que lo tenéis muy bien organizado.	Hemos avanzado muchísimo. En mi caso, sobre todo en la seguridad con la que afronto los contenidos.	El avance ha sido extraordinario. Veo al grupo muy unido y trabajando en equipo. Y los alumnos que tengo están muy motivados. Creo que es fruto de un buen trabajo.	Creo que hemos avanzado un montón. Creo que el proyecto no tiene nada que ver, desde que empezó hasta ahora Personalmente, ahora no podría trabajar en otra cosa.	Me gusta sobre todo ver cómo nos hemos convertido en un grupo de trabajo, y eso incluye a las familias. Creo que esa es la clave de nuestro éxito.
¿Cómo valoras la integración del Proyecto en el plan del centro?	Creo que es muy importante que el Grupo de Sección Bilingüe esté dentro de los planes del centro.	No la puedo valorar.	Creo que poco a poco nos vamos incluyendo en el plan del centro. Eso me gusta mucho.	Creo que hay resistencias para que el proyecto bilingüe se incorpore totalmente en el centro. Pero es inevitable, poco a poco, lo estamos consiguiendo.	Las familias están supercontentas. En cuanto al resto de los profesores, hay división. Pero no podía ser de otro modo. Para el equipo directivo creo que somos algo molestas. Pero eso me parece que es positivo.	Formamos desde hace tiempo una parte importante del centro. Y estamos influyendo muchísimo en las dinámicas del colegio. Eso crea roces, es inevitable. Pero creo que es positivo.
¿Cómo afrontas el curso?	Pues con muchísima ilusión y muchas ganas de comenzar. Creo que es un reto importante y que me va a cambiar la vida (desde el punto de vista	Con muchas expectativas.	Pues con ganas y con más tranquilidad que en otras ocasiones.	Muy ilusionada. El curso pasado ya entré en contacto con vuestra forma de trabajar y lo que estoy viendo me encanta.	Con muchísimo entusiasmo. Cada día me gusta más todo lo que hacemos. Y me ayuda con mis dificultades personales.	Con ganas, fuerza y entusiasmo renovado por mi situación personal.

	(profesional).					
¿Cuáles son los puntos donde crees que nos debemos centrar más este curso?	Pues todavía no lo sé, la verdad.	No puedo contestar a eso.	Creo que seguir trabajando bien la secuenciación de contenidos.	Me parece fundamental la integración de los proyectos en el resto del colegio, para que no haya tantas envidias.	Creo que integrar más nuestro trabajo en la dinámica del centro y trabajar la convivencia de los grupos de Sección con las otras líneas.	Creo que tenemos que definir bien cuáles son nuestras líneas de trabajo, para que quede claro al resto del claustro.

Fuente: Elaboración Propia

Según lo que aparece en el cuestionario, se puede deducir que el Grupo de Trabajo se siente más seguro frente a la Sección. Aquellas personas que sienten que el proyecto funciona se van quedando. Y, los huecos que quedan libres se van ocupando por docentes que se muestran interesados o motivados por el reto. Es el caso de las profesoras 1 y 2. No obstante, resulta evidente que la percepción que tienen del proyecto difiere muchísimo de la que teníamos hace dos cursos, cuando se comenzó el Grupo de Trabajo. La profesora nº 2 menciona que la sensación es que está muy bien organizado. La profesora nº 1 expone entusiasmo e ilusión. En cuanto a la opinión del resto del Grupo de Trabajo, parece que hay un consenso en ver una mejoría notable. Se comentan como aspectos muy positivos la unión del Grupo de Trabajo, más allá de compartir aspectos de aula, y la influencia de las dinámicas de la Sección Bilingüe en el resto del colegio.

Teniendo en cuenta los datos de que se disponía el curso pasado, así como las opiniones de las participantes en el Grupo de Trabajo, se diseña un Plan de Acción que, al igual que en los ciclos anteriores será susceptible de ser mejorado en función de las demandas que se planteen durante el curso. Hay dos líneas de trabajo generales que se proponen para este curso: por un lado, seguir trabajando en el desarrollo y revisión de nuestros objetivos, contenidos y criterios de evaluación, coordinándolos lo más posible y siguiendo con la adecuación de la programación a las Competencias Básicas. En segundo lugar, evaluar aspectos emocionales, como la autoimagen y la motivación, así como el

posible efecto que el trabajo de la Sección pueda tener en ellos. El objetivo final es el de poder diseñar actividades o formas de trabajo que mejoren esa autoimagen. Es este un tema que las profesoras del Grupo de Trabajo consideran muy importante, especialmente a determinadas edades:

M. considera que no hay grandes diferencias en la motivación de los niños de 1º y 2º entre la Sección Bilingüe y la no Bilingüe. Cree que tienen las mismas ganas y la misma ilusión por todo. Ch. piensa que, según su experiencia, las distancias se hacen más grandes a partir de 4º. No porque haya niños más inteligentes en la Sección (eso no lo sabe) sino porque “algo” pasa en el Proyecto que hace que los niños tengan más ganas de trabajar durante más tiempo.

G. piensa que ahí está el quid de la cuestión. Ya se revisaron datos objetivos que venían a decir que no era cierto que los niños de la Sección Bilingüe estaban escogidos entre los más inteligentes. Por otro lado, eso nosotros ya lo sabíamos. No se trata de inteligencia. Pero los factores emocionales pueden ser mucho más poderosos que los cognitivos, siempre que no estemos hablando de extremos.

Ma. dice que cree que nosotros, al trabajar como lo hacemos, estamos mejorando su motivación. Ella lo ve clarísimo. (Reunión de Sección Bilingüe 03 de noviembre, 2010)

Asimismo, se considera que la coordinación de las programaciones de Inglés y de Conocimiento del Medio fue uno de nuestros mayores avances el curso pasado. Por eso, este curso, se plantea continuar con esa coordinación (modificándolo en Tercer Ciclo, si es necesario) y además, coordinar las áreas de Conocimiento del Medio/Science y Educación Física, que parece un poco “la gran olvidada” de la Sección:

Ma. opina que deberíamos programar de forma más coordinada y exhaustiva las áreas de Science y P.E. El curso pasado estuvimos muy centrados en coordinar Science y English y más o menos la cosa ahora va bien. Quizá nos queda un poco más en el curso que empieza (5º curso), pero, desde luego, en Primer Ciclo y en Segundo Ciclo la cosa está casi asentada. Ahora el problema es la Educación Física. Es verdad que hay

cosas que no podemos coordinar, pero, por ejemplo, cuando estamos trabajando las partes del cuerpo, los músculos y los huesos...eso se puede trabajar a la vez, o de forma coordinada, quizá en un área como repaso de la otra... Al resto del Grupo les parece bien la idea. (Reunión de coordinación 07 de octubre, 2010, p. 9)

El Plan de Acción propuesto para el curso 2010-2011 es el siguiente:

Tabla Nº XLI: Propuesta de 3º Plan de Acción. Curso 2010-2011.

MEDIDAS PROPUESTAS	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Continuar con la programación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación secuenciados y coordinados. Incorporar las Competencias Básicas.	El grupo entero, con M. coordinando nuestro trabajo.	Curso 2010-2011	Adecuación de la programación y la secuenciación de los objetivos, contenidos, etc., a las necesidades del alumnado.
Reorganizar el Grupo de Trabajo. Modificar la coordinación para equilibrar liderazgos	La anterior coordinadora del Grupo de Trabajo y la nueva coordinadora.	Curso 2010-2011	Satisfacción por parte del Grupo de Trabajo y de la nueva coordinadora.
Coordinar la programación de Conocimiento del Medio (Science) con la de Educación Física (P.E.)	Las tutoras de cada curso de Sección Bilingüe y la profesora de Educación Física	Curso 2010-2011	Adecuación de los resultados obtenidos y satisfacción por parte del profesorado implicado.
Diseñar herramientas para evaluar al alumnado, más allá de los exámenes escritos.	El grupo entero	Todo el curso escolar	Realización de las mismas y satisfacción del profesorado con el resultado final.
*Diseñar herramientas de autoevaluación y	El grupo entero, prioritariamente tutores de 4º y 5º	Todo el curso escolar	Diseño de las herramientas y satisfacción con

evaluación del compañero para el alumnado.			el resultado.
Incorporar los ordenadores portátiles y la pizarra digital en la metodología de la Sección, vinculando así el Proyecto de Sección Bilingüe con el Plan Red XXI.	La investigadora, como tutora de 5º de Sección Bilingüe	Se realizará durante todo el curso 2010-2011 y, previsiblemente, continuando en los cursos sucesivos.	Satisfacción por parte de la tutora sobre los resultados obtenidos. Adecuación de las herramientas y la metodología.
Evaluar la influencia que tiene nuestro proyecto en la autoimagen y en la motivación del alumnado.	El equipo de Sección Bilingüe, con las tutoras como pieza fundamental y la investigadora coordinando el trabajo.	Desde Enero a Abril	Obtención de resultados, para el análisis en grupo y establecimiento de conclusiones.
Compartir las estrategias y los proyectos de la Sección con todos los compañeros y compañeras del centro que lo deseen.	El grupo de trabajo entero,	Se realizará a lo largo de todo el curso escolar	Satisfacción por parte del claustro y del profesorado de la Sección. Realización de actividades comunes.
*Diseñar estrategias y actividades que consigan la unión de todo el alumnado y el profesorado, independientemente de si están en la Sección Bilingüe o no.	El grupo de trabajo entero.	Se realizará durante todo el curso escolar.	Satisfacción del claustro, las familias y el equipo de Sección Bilingüe.
Revisar y modificar el documento que recoge el ideario de la Sección Bilingüe.	El grupo de trabajo entero.	Durante dos o tres sesiones de trabajo del Grupo de Trabajo	Finalización del documento y utilidad del mismo.
*Analizar propuestas de “Comunidades de aprendizaje” e incorporar ideas o estrategias de trabajo.	El grupo entero.	Esto se realizará durante todo el curso escolar. Las propuestas se llevarán a las Reuniones del Grupo de	Implantación de las propuestas y valoración positiva por parte de la Comunidad Educativa.

		Trabajo	
Fuente: Elaboración Propia.			

A la hora de diseñar nuestro Plan de Acción, tenemos en cuenta la continuidad de los objetivos que se señalaron previamente. Así, la programación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación coordinados y secuenciados ha sido un objetivo propuesto desde el Primer Ciclo de Investigación-Acción. Obviamente, la tarea en este momento es algo diferente, ya que se trata de revisar las programaciones anteriores modificando aquello que consideremos y establecer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el curso nuevo (5º curso). Pero, además, durante este curso deberemos introducir las Competencias Básicas dentro de nuestra programación. Este último aspecto dará lugar a discrepancias entre el profesorado del Claustro así como entre los miembros del Grupo de Trabajo. Por otro lado, es necesario señalar que, al igual que en los otros dos ciclos, durante el curso 2010-2011 surgen algunas propuestas a lo largo del curso. Se trata de una Investigación-Acción constantemente revisada. Los objetivos señalados después de la reunión de septiembre se señalan con un asterisco (*)

A continuación, se van a exponer y analizar los datos que indican las opiniones de los colectivos implicados, en relación con el Plan de Acción. En este Tercer Ciclo hay una modificación, sin embargo. Ya que la Sección Bilingüe ha llegado a Tercer Ciclo y el Grupo de Trabajo decide centrarse en analizar el efecto que la Sección tiene sobre la motivación y la autoimagen de los alumnos y las alumnas, la investigadora ha decidido darle prioridad en la tesis al apartado de opiniones de alumnos y alumnas, que será una parte fundamental de este capítulo.

6.2.- Valoraciones del alumnado

En el curso 2010-2011, el Grupo de Sección Bilingüe asume entre el entusiasmo y el coraje que da el sentirse un “equipo a pesar de las dificultades” el nuevo reto de avanzar al 3º Ciclo de Educación Primaria con el Proyecto. El tener un alumnado de esa edad, que

Lleva ya 5 años dentro de la Sección Bilingüe nos permite analizar cómo afecta nuestro Proyecto a los alumnos y las alumnas, en primera persona. Hasta ahora, toda la información la hemos recogido a partir de los datos que teníamos los tutores, a través de la observación y de los resultados en las pruebas así como de las entrevistas o los comentarios espontáneos de las familias. Pero alumnos y alumnas de 10/11 años ya son capaces de manifestar con cierta claridad el efecto que sobre ellos tiene la Sección Bilingüe. Al Grupo de Trabajo le interesan especialmente los aspectos relacionados con la autoimagen, la motivación y con la integración social del alumnado dentro del centro escolar y del pueblo y cómo a través del control de esos aspectos emocionales se puede mejorar la calidad educativa. Es evidente la repercusión social que la Sección Bilingüe ha tenido en el pueblo. Se trata de un proyecto que busca la mejora del centro y que se valora como muy positivo por las familias. Pero precisamente esto hace que se genere malestar entre alumnado y familias que no están en la Sección, así como con parte del profesorado del centro. Estos aspectos ya se han analizado en los capítulos anteriores. También se ha valorado la posible influencia que una exposición temprana a una segunda lengua puede tener en aspectos cognitivos, tales como la atención o la capacidad de concentración.

Ma. apunta que, sin embargo, ella sí cree que, a partir del primer trimestre (y en rasgos generales) la capacidad de atención es mayor en las clases de la Sección. Ch. dice que ella también lo tiene claro. Quizá no todos, porque es evidente que también hay niños muy concentrados en el resto de las clases. Pero la línea general. G. opina lo mismo. Y cree que eso se nota más aún en los cursos de más mayores. (Anexo nº XXXVII: Reunión Grupo de Trabajo, 02 de febrero 2011, p. 19)

Durante este curso, queremos ver cómo la Sección Bilingüe afecta directamente al alumnado implicado y al resto del alumnado del centro, en sus aspectos emocionales y sociales.

Hernández (1991) considera que hay tres variables personales que determinan el aprendizaje escolar: el poder (inteligencia, aptitudes, habilidades); el querer (motivación); y el modo de ser

(personalidad). Por supuesto, a estas tres variables hay que añadirle las estrategias de aprendizaje y su eficacia, que a su vez incidirían en el querer y podrían definir el modo de ser.

L'Ecuyer (1981), por su parte, realiza un modelo de desarrollo evolutivo del autoconcepto en el que diferencia varias fases:

Figura N° 3: Esquema del Modelo de Desarrollo Evolutivo del Autoconcepto

FASE	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS
Emergencia del Yo (hasta los 2 años)	Se desarrolla la imagen corporal. El niño adquiere conciencia de su cuerpo y sus posibilidades.
Afirmación del Yo (de los 2 a los 5 años)	Aparición del lenguaje y utilización de términos como "yo" y "mi".
Conciencia más clara de sí mismo (de los 5 a los 12 años)	Se amplían los contextos a partir de los cuales elaborar una imagen de sí mismos (experiencias escolares); surgen nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes.
Diferenciación del Yo (de los 12 a los 20 años)	Se producen frecuentes reformulaciones del autoconcepto hasta cristalizar en una autoimagen más estable y segura, aunque no inmutable.
Madurez del Yo (de los 20 a los 60 años)	Se caracteriza por una mayor estabilidad aunque también pueden producirse importantes cambios.
Yo longevo (a partir de los 60 años)	Se produce un declive de la imagen corporal debido a la disminución de las capacidades físicas

Fuente: L'Ecuyer, 1981

Si tenemos en cuenta esta información, el alumnado de 5º de Primaria estaría comenzando la fase de "diferenciación del Yo", que es la fase en la que los niños y las niñas comienzan a formar la imagen de sí mismos que les guiará (para bien o para mal) a lo largo de toda su vida. Eso hace que el papel de los docentes como apoyo para la formación de un concepto positivo de sí mismos por parte de nuestros alumnos y alumnas, sea fundamental. Y, sabemos que un concepto positivo de sí mismos, como personas capaces y

competentes, muchas veces está en la base de la motivación. Y la motivación es algo tan importante como la capacidad cognitiva a la hora de la obtención de buenos resultados académicos.

Según Corno y Snow (1986), a la hora de describir el aspecto individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario hacerlo desde tres vertientes:

- El ámbito cognitivo, en el que se integrarían las habilidades y los conocimientos previos.
- El ámbito conativo, en el que estarían los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje.
- El ámbito afectivo, que aúna dos aspectos fundamentales: la personalidad de cada alumno y alumna y su estilo de motivación académica.

Con esta información de referencia, y una vez descartadas las diferencias en madurez cognitiva (o “inteligencia”) del alumnado o en el perfil socioeconómico de las familias como explicación al posible “elitismo” de los grupos de la Sección Bilingüe, el Grupo de Trabajo se plantea la necesidad de abordar la influencia que el pertenecer a la Sección Bilingüe pueda tener en la formación del autoconcepto y en la motivación de los chicos y chicas de 3º Ciclo en la Sección. Se considera que, muy posiblemente, estos aspectos estén modelando en parte el comportamiento de este alumnado.

La motivación en el aula es un aspecto al que se le ha dedicado mucha atención por parte de los investigadores de didáctica educativa, abordando su estudio desde muy diferentes perspectivas (Atkinson, 1964; Alonso Tapia y Pardo Merino, 1990; Alonso Tapia, 2001; Reeve, 2003; Lieury y Fenouillet, 2006). La motivación se ha relacionado íntimamente con el éxito o el fracaso escolar:

...Igualmente, todos los sectores de la comunidad educativa apuntan, aunque con desigual intensidad, a la falta de motivación de sus alumnos como el factor principal que explica los malos resultados escolares”. (Marchesi y Martín, 2002, p.346)

Centrándonos en la enseñanza de segundas lenguas, también encontramos numerosas investigaciones que han estudiado la influencia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Así, Arnold (2000) afirma que “las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, a causa de las reacciones negativas que pueden acompañar el proceso de aprendizaje” (p. 257). Según Minera Reyna (2009), en la enseñanza de segundas lenguas no solamente debemos centrarnos en la disminución de las reacciones negativas, solucionando o anticipando los problemas que puedan surgir, sino que se debe orientar la docencia a la creación y desarrollo de emociones positivas hacia la adquisición de la segunda lengua. Pintrich y Schunk (2002) también consideran que es la motivación uno de los factores claves para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que influye en todos los aspectos de este proceso.

Sin embargo, en la práctica, la mejora del aprendizaje de una segunda lengua se ha orientado tradicionalmente más al desarrollo de los aspectos cognitivos. Por suerte, las cosas han ido cambiando. Tal y como afirma Elaine K. Horwitz (2007) “en este momento de la historia de la enseñanza de idiomas, el papel de las variables afectivas y la necesidad de centrarnos en los estados emocionales de los aprendices están ampliamente aceptados por la comunidad docente”. (en Rubio, F. 2007, p. 243. Traducción propia). El Grupo de Trabajo es diariamente consciente de la fuerte influencia que los factores emocionales derivados del aprendizaje del inglés en inmersión tienen en la autoimagen del alumnado del centro (especialmente a través de la imagen social que ello supone). El profesorado que da clase a los grupos de mayor edad (5º bilingüe) recoge y analiza con frecuencia los comentarios que alumnos y alumnas hacen sobre lo bien que se les dan los idiomas y lo poco que les preocupa la exposición a películas en inglés o a conversaciones con nativos de esa lengua:

Les cuento que cuando les he preguntado qué piensan del inglés, ha habido un gran número de ellos que me han dicho que “está chupado” y que “se les da muy bien”. Cuando les dije que

este curso veríamos películas en inglés, un par de ellos me han dicho “pues mejor”. Y con respecto a la auxiliar de comunicación que probablemente vendrá también este curso...pues estaban tan contentos porque ya tienen bastantes experiencias de éxito con las profesoras anteriores Eso es bueno, pero tenemos que canalizarlo (Anexo N° XXXVI: Diario 30 septiembre, 2010, p. 9)

El grupo es también totalmente consciente de que el desarrollo de la autoimagen puede determinar positiva o negativamente en el desarrollo de su personalidad futura. Pero queremos ver si efectivamente ellos lo viven así y –posteriormente- reflexionar sobre la información que recojamos para diseñar modificaciones o consolidar líneas de trabajo acertadas.

En concreto, queremos observar cómo el pertenecer o no a la Sección Bilingüe puede influir en la imagen que tienen de sí mismos, las expectativas de futuro y la motivación que manifiestan por las actividades escolares y extraescolares, especialmente el alumnado de 3º Ciclo. Decidimos centrarnos en observar este ciclo porque consideramos que es donde se comienzan a notar diferencias significativas en la “homogeneidad de los grupos” con respecto a su motivación.

Además, el Tercer Ciclo va a experimentar un cambio que de seguro influye en la motivación y el interés del alumnado: este curso, nuestro colegio incorpora las T.I.C.S. (Tecnologías de Información y Comunicación). En concreto, cada uno de los alumnos dispondrá de un mini ordenador portátil, que se guardará en un armario habilitado para ello y que dispone de tantos cargadores de batería como portátiles hay. Además, en todas las aulas de 3º Ciclo hay instalada una pizarra digital y un proyector. Cada tutora de 5º y de 6º tiene un ordenador portátil para trabajar. Pérez Puente (2006) afirma que el uso de ordenadores en general y de la web en particular, es un fuerte elemento motivacional para el alumnado de Secundaria. El Grupo de Trabajo presupone que también lo será para el de Primaria. Sin embargo, el inicio de su utilización y el cambio que esto supone en la metodología de aula está poniendo nervioso al profesorado:

G. continúa diciendo que esto está poniendo muy nerviosas a las tutoras, porque no pueden diseñar clases contando con los portátiles (ya que no saben cómo los deben manejar, todavía) pero tampoco pueden “ignorarlos” (porque, ya que el centro dispone de ellos, tenemos la obligación de usarlos). Hay profes, las más mayores sobre todo (P. y T.) que afirman rotundamente su negativa a usar los portátiles, por lo menos mientras no sepan qué hacer con ellos. También se niegan a usar el ordenador del profesor y la pantalla, por lo mismo. Se ponen nerviosas usándolo y sienten que se les puede “ir” la clase. Realmente, es un problemón: ¿y si planeas una clase con la pizarra y el ordenador y –llegado el momento- algo pasa que hace que no funcione y no sabes cómo solucionarlo? ¿Qué haces? ¿Buscas a F.? ¿Y si no está? ¿Buscas a la de al lado que te eche una mano?... ¿Y mientras tanto, qué hacen los alumnos?....Pues gamberrear, que es lo normal cuando no tienen nada que hacer (Anexo Nº XXXVII: Reunión Grupo de Trabajo 19 de octubre, p. 3)

Para evaluar esto, se utilizan diferentes herramientas:

1.1.- El cuestionario de motivación de Carmen Ávila de Encío, para valorar si hay diferencias en el número de alumnos motivados entre las clases de la Sección Bilingüe y las otras dos líneas (este cuestionario se pasó al alumnado de 5º en las tres líneas: A, B y C).

1.2.- Un cuestionario de expectativas de futuro realizado por la profesora-investigadora, en el que, tanto el alumnado de la Sección Bilingüe (de 5º de Primaria) como el de no Sección Bilingüe (de 5º y 6º de Primaria) responden a una serie de cuestiones sencillas relacionadas con sus expectativas de futuro académico en el instituto y después de él.

1.3.- Un protocolo de observación, que se pasa a los tutores de los diferentes niveles, donde deben señalar la frecuencia con la que aparecen diferentes indicadores de motivación.

1.4.- El diario de los alumnos y alumnas, que se realiza durante todo el curso escolar 2010-2011 con el grupo de 5º bilingüe,

donde se exploran diferentes aspectos relacionados con la autoestima, la autoimagen y la motivación, además de otros temas relacionados con la convivencia y las relaciones sociales. El diario tenía la siguiente estructura: se partía de preguntas generales que la tutora realizaba a toda la clase. A partir de lo que escribían los alumnos, la tutora hacía algún comentario personal a cada uno/a, preguntándole algo nuevo o bien incidiendo en el tema anterior si se consideraba que no estaba resuelto. De este modo, se establecía una dinámica de confidencias que tenía como principios fundamentales la total confidencialidad (eso incluía a las familias del alumnado) y la no censura de lo que se escribiera, puesto que debía de tratarse de la opinión honesta.

6.2.1.- Cuestionario de motivación

Se ha utilizado este cuestionario porque es muy sencillo de pasar y de corregir pero, a su vez, aporta una información muy útil de partida. El cuestionario consiste de 10 preguntas que el alumnado debe responder si son verdaderas o falsas para él o ella. Las preguntas son las siguientes:

Tabla N° XLII: Preguntas del Cuestionario de motivación.

Preguntas:
1º.- Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.
2º.- Estoy “en las nubes” durante las clases.
3º.- Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.
4º.- Pongo gran atención a lo que dice el profesor.
5º.- Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.
6º.- Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.
7º.- En ocasiones, soy yo el que expongo a mis compañeros/as el trabajo realizado en clase.
8º.- En clase, suelo quedarme adormilado.
9º.- En algunas asignaturas que me gustan especialmente, realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.
10º.- En clase me siento a gusto y bien.

Fuente: Carmen Ávila de Encío

En el cuestionario de la autora se dan las opciones de Verdadero o Falso a cada una de las preguntas. En nuestro caso, hemos permitido también la opción de “A veces”, pidiéndoles que la explicaran. El motivo es que considerábamos que, al explicar ese “a veces” nos daban claves importantes sobre lo que consideraban motivador o no de todo lo que se hacía en la clase. Los resultados obtenidos son los siguientes (recordamos que el 5ºB es el de la Sección Bilingüe):

Tabla N° XLIII: Respuestas al Cuestionario de motivación.

PREGUNTAS	5º A			5º B			5º C		
	SÍ	NO	A.V.	SÍ	NO	A.V.	SÍ	NO	A.V.
1º	11	3	10	12	0	13	10	5	9
2º	3	11	10	0	10	15	5	8	11
3º	16	5	3	13	4	8	17	6	2
4º	8	3	13	12	0	13	7	4	13
5º	18	3	3	19	2	4	16	3	5
6º	5	12	7	1	12	13	6	11	8
7º	6	11	7	11	10	4	2	16	6
8º	4	15	5	1	19	5	9	10	5
9º	5	14	5	6	13	5	4	15	5
10º	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Fuente: Cuestionario de motivación de Cármel Ávila de Encio

El Grupo de Trabajo decidió analizar las preguntas una por una, observando la tendencia de respuesta de la clase al completo. Eso es porque buscábamos un análisis más detallado de cada una de las respuestas, pero no de los alumnos de forma individual, sino de la clase. Buscábamos analizar cuál era el estilo de la clase en relación con la motivación

En primer lugar, hemos de aclarar algo. Se puede observar que la pregunta nº 10 fue anulada. El motivo es el siguiente:

- En dicha pregunta se les presenta la siguiente oración: “En clase me siento a gusto y bien”. El profesorado encargado de darles los cuestionarios no pensó que fuera necesaria ninguna aclaración con relación a esta pregunta. Sin embargo, es una pregunta muy confusa para ellos. De hecho, después de recogidos los cuestionarios, se descubrió que gran parte del alumnado había interpretado “me siento” como 3^a persona del singular del verbo **sentarse** y no del verbo **sentirse**. Teniendo en cuenta que ya teníamos una información que nos podía ser relevante, decidimos anular esa pregunta.

Si analizamos algunas de las preguntas, vemos lo siguiente:

- En la primera afirmación (“Pongo mucho interés a lo que hacemos en clase”), se observa que tanto en el A como en el C hay un grupo (muy pequeño) que es rotundo al afirmar que **no pone ningún interés**. Este grupo no aparece en 5º B. Lo mismo sucede con la pregunta nº 2 (“Estoy en las nubes”) o con las demás. En todos los casos, aunque las respuestas que se asocian con alumnado motivado son más frecuentes, hay un grupo pequeño pero constante que se manifiesta clara y abiertamente desmotivado. Este grupo no aparece en el B. Al analizar esto, el Grupo de Trabajo se plantea si es porque todo el alumnado del B está altamente motivado. La respuesta es que probablemente no. Pero sí sucede un fenómeno que nos resulta muy significativo: aquellos alumnos o alumnas que no se sienten motivados, que se aburren en clase y a los que les cuesta poner interés...no se atreven a decirlo, ni siquiera en una encuesta anónima. Como mucho, se acogen a la respuesta comodín (a veces). Y creemos que no se atreven a decirlo abiertamente porque no está bien visto en el grupo (aunque sea de momento), mientras que en los otros dos grupos sí lo está. Creemos que se trata de una cuestión de liderazgo. En el grupo de 5º B los liderazgos principales los tienen alumnos que son buenos estudiantes. A eso se le añade unas familias muy implicadas con la educación y que participan con apoyos activos en el aprendizaje de sus

hijos. Por el contrario, en los otros dos grupos, a partir de 5º, se han comenzado a establecer liderazgos negativos, a veces por parte de alumnado repetidor, pero no siempre –ni mucho menos-. También en esos grupos hay una menor tendencia de trabajo conjunto familia-escuela.

- En la tercera afirmación (“Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen”) hay más alumnos y alumnas que contestan afirmativamente, en los tres grupos. Es también parecido el número de alumnos y alumnas que contestan negativamente. En cuanto a los que han contestado “a veces”, se dio en casi todos los casos el mismo motivo para justificarlo: dependiendo de la asignatura. Educación Física se encuentra a la cabeza de las áreas en las que no se les hace larga la clase.
- Igualmente, en la pregunta nº 4 (“Pongo atención a lo que dice el profesor”), en los grupos A y C aparecen tres y cuatro personas, respectivamente, que reconocen sin pudor que no prestan atención al profesor. En el grupo B esto no aparece. Sin embargo, la profesora-tutora sospecha que algunos de los que contestaron “a veces” realmente quisieran haber puesto “no”. En 5ºB aunque es muy probable que haya alguna persona que no esté interesada por lo que se trabaja en clase, no se siente “con fuerza” o suficientemente apoyado para exponerlo públicamente, ni siquiera en un cuestionario anónimo.

6.2.2.- Cuestionarios de opinión sobre actividades extraordinarias

Como parte de uno de los objetivos de nuestro Plan de Acción (diseñar estrategias y actividades que consigan la unión de todo el alumnado y el profesorado, independientemente de si están en la Sección Bilingüe o no) el Grupo de Trabajo propone la posibilidad

de que los tres grupos de 5º se mezclen en dos áreas: Educación para la Ciudadanía y Plástica. Además, la segunda se podría dar en inglés, intentando coordinar así el inglés trabajado en la línea bilingüe y en las demás.

La propuesta se lleva a cabo. La organización de los grupos durante dos períodos a la semana es ésta:

- **5º A:** 1/3 de 5ºA, 1/3 de 5º B y 1/3 de 5º C
- **5º B:** 1/3 de 5ºA, 1/3 de 5º B y 1/3 de 5º C
- **5º C:** 1/3 de 5ºA, 1/3 de 5º B y 1/3 de 5º C

A cargo de los grupos estarían las tutoras respectivas. En la hora de Plástica, puesto que ambas tutoras de 5º C y 5º B son especialistas en Inglés, pueden asumir la asignatura. En el caso de 5º A, cuya tutora es especialista en Primaria, otra profesora del Grupo de Trabajo asumiría semanalmente esa hora, renunciando a un período de coordinación suyo.

Para valorar esta actividad y ver la opinión de todos los implicados, se hicieron dos cosas: por un lado, pequeñas entrevistas con las tutoras de 5º A y 5º C, así como con la profesora que asumía la Plástica de 5º C (de forma totalmente voluntaria). Por otro lado, se les preguntó a los alumnos por su opinión. Esto se hizo en un cuestionario y a través del Diario de Clase (esto último solamente con 5º B).

Los resultados del cuestionario se recogen en las siguientes tablas:

Tabla Nº XLIV: Respuestas al Cuestionario de opinión. Ciudadanía y Plástica. 5º A

Preguntas	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
¿Qué te parece que mezclemos los 3 grupos de 5º para actividades de Ciudadanía?	8	8	5	1	3
¿Qué te parecen las actividades diseñadas para que realicéis mientras estáis juntos?	9	10	5	1	0
¿Qué te parece que mezclemos los tres grupos de 5º para hacer las actividades de	4	10	6	2	3

Plástica?					
¿Qué te parecen las actividades pensadas para Plástica?	16	9	1	0	0
¿Qué te parece que la Plástica se dé ahora en inglés?	5	3	8	3	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° XLV: Respuestas al Cuestionario de opinión. Ciudadanía y Plástica. 5º B

Preguntas	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
¿Qué te parece que mezclemos los 3 grupos de 5º para actividades de Ciudadanía?	10	12	3	0	0
¿Qué te parecen las actividades diseñadas para que realicéis mientras estás juntos?	10	8	6	0	0
¿Qué te parece que mezclemos los tres grupos de 5º para hacer las actividades de Plástica?	15	9	1	0	0
¿Qué te parecen las actividades pensadas para Plástica?	16	9	0	0	0
¿Qué te parece que la Plástica se dé ahora en inglés?	18	6	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Tabla n° XLVI: Respuestas al Cuestionario de opinión. Ciudadanía y Plástica. 5º C

Preguntas	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
¿Qué te parece que mezclemos los 3 grupos de 5º para actividades de Ciudadanía?	6	7	6	3	3
¿Qué te parecen las actividades diseñadas para que realicéis mientras estás juntos?	10	7	7	1	0
¿Qué te parece que mezclemos los tres grupos de 5º para hacer las actividades de Plástica?	5	9	5	2	4
¿Qué te parecen las actividades pensadas para Plástica?	13	8	4	0	0

¿Qué te parece que la Plástica se dé ahora en inglés?	5	3	8	4	7
---	---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

Para interpretar adecuadamente los datos, es necesario añadir los comentarios explicativos que escribían después: los motivos por los cuales opinaban de una determinada manera. No se pueden recoger todos y cada uno de los motivos expuestos, pero sí los más relevantes (para una información más detallada, ver los cuestionarios escaneados en el Anexo nº XL).

En general, los alumnos manifiestan satisfacción por la mezcla de grupos. Según su opinión, “es genial que te puedas juntar con otras clases” o “así hacemos más amigos”. Sin embargo, a algunos les resulta “un ajetreo estar cambiando de clase” y a un par de ellos les parece que “los de las otras clases son antipáticos” o “me insultan”. Este último grupo, pertenece a 5º A y 5º C (lo cual consideramos significativo. Más adelante explicaremos el porqué).

En cuanto a las actividades realizadas, algunos sienten que “a veces son aburridas”, otros que “preferirían hacer actividades de patio”. Sin embargo, en general, la valoración es positiva.

Lo que resulta más llamativo son las respuestas ante la última pregunta (¿qué te parece que la Plástica se dé ahora en inglés?). En una gran mayoría, el alumnado de 5º B lo considera como algo positivo. Solamente uno comenta que le parece bien aunque “al final de la semana está un poco cansado de tanto inglés”. En los grupos de 5º C y 5º A las opiniones se dividen mucho más. Hay pocos alumnos que ven como algo positivo el que se den las clases en inglés. Estos comentan que “así aprenden más” o que “el inglés les gusta mucho y se sienten bien dándolo durante más horas”. Pero hay un número significativo de alumnos a los que les parece mal o muy mal que se den las clases en inglés. En este último grupo, también hay división de opiniones:

- Por un lado, el grupo de alumnos que considera que el inglés es aburrido o muy difícil, o que no entienden nada.

- Estos hacen una valoración del idioma y de la actividad por se.
- Por otro lado, un grupo de alumnos (menor) considera que, al darse la asignatura en inglés “los de B tienen ventaja sobre nosotros y eso es totalmente injusto”. Es decir, este último grupo valora la actividad, no en función de lo que les pueda aportar a ellos, sino en función de la posición social en la que les sitúa frente a los compañeros de la clase de al lado.

En el caso del alumnado de 5º B, también se analiza su opinión preguntándoles directamente en el diario de aula. La valoración es casi unánimemente positiva. Comentan que es una oportunidad para conocerse todos, alumnado y profesores:

Que me gusta porque conocemos a los otros chicos de 5º. Porque hasta ahora no nos hemos relacionado con las otras clases. Pues (pienso) que bastantes son muy buenas personas y como nadie se atreve a relacionarse con ellos, ellos se comportan de una forma extraña. (Anexo Nº XXIX: Diario 31).

Me gustó mucho salir al patio y hacer ese juego con todos los de 5º porque así sabemos los gustos de ellos y nos vamos a conocer mucho mejor. (Anexo Nº XXXIX. Diario 24)

La actividad que hicimos el otro día con los otros quintos me gustó mucho porque me relacioné con los otros niños y niñas. Me parece que esa actividad era positiva porque así sabemos lo que les gusta a los otros niños y niñas. (Anexo Nº XXXIX. Diario 11)

A mí de momento, solo me ha tocado en la clase de E. y he descubierto que no es tan mala como dicen (la profesora). Los primeros días solo estuvimos hablando, pero este miércoles hemos hecho una actividad". (Anexo Nº XXXIX: Diario 32).

“Los niños y niñas son muy majos y la profe es super maja” (Anexo Nº XXXIX: Diario 33).

Lo de las clases de 5º (actividades de convivencia) me ha gustado mucho, porque no hemos hecho casi nada pero me ha

gustado juntarme con otros niños. Hay que admitir que me llevo mejor con los de mi clase. Con los otros 5ºs no me relaciono mucho, pero me gustaría...” (Anexo N° XXXIX. Diario 34).

En las clases de ciudadanía me siento bien y a gusto, con el grupo que me ha tocado me siento bien. (Anexo N° XXXIX Diario 9).

Sin embargo, otros también se muestran críticos o manifiestan sensaciones poco agradables con la actividad:

En los cambios de convivencia me parece muy bien que nos relacionemos, pero hay muy poco tiempo y los de las otras clases se ponen a hacer tonterías y al final no hacemos nada” (Anexo N° XXXIX. Diario 35).

Los otros quintos son super patosos, porque cuando C. y yo les preguntamos cuántos tíos tenían, no sabían qué responder. (Anexo N° XXXIX. Diario 36).

Me sentí un poco rara. Porque me da vergüenza y pienso que me van a abuchear. (Anexo n° XXXIX. Diario 17).

6.2.3.- Expectativas profesionales del alumnado

El Grupo de Trabajo quería ver cuáles eran las expectativas de futuro que tenían los alumnos de 4º y 5º y si había diferencia entre aquellos de la Sección Bilingüe y el resto. Se intuía que en la Sección Bilingüe podía haber un número mayor de alumnos/as que ya pensaban en su futuro profesional a través del inglés. La propuesta surge a través de lo recogido en los diarios del alumnado en la clase de 5º B, donde varios alumnos comentan lo importante que va a ser el inglés para su futuro laboral:

Yo sé que el inglés me va a ayudar mucho en el futuro, porque –por ejemplo, si me ficha un equipo inglés y me empiezan a decir cosas, no entendería nada y me podrían expulsar del equipo”. (Anexo N° XXXIX. Diario 19)

El inglés lo voy a usar mucho para buscarme un trabajo en el extranjero, como en Nueva York, por ejemplo". (Anexo Nº XXXIX. Diario 37).

El Grupo de Trabajo se plantea valorar qué opinión tienen de sí mismos en cuanto a las expectativas de futuro, tanto los resultados que van a tener en el colegio o en el instituto como si se plantean ir a la universidad. Esto se valora a través de los diarios de aula y a través de un cuestionario de expectativas que cada tutora analiza con su clase posteriormente. En dicho cuestionario, también se les pide que indiquen sus asignaturas favoritas y menos favoritas, justificando el motivo. El cuestionario se pasa en los tres grupos de 5º y tres de 4º. En ambos casos, uno de los grupos es de la Sección Bilingüe (la letra B).

Para el análisis de estos cuestionarios consideramos fundamental dividirlos en tres partes: por un lado, su opinión sobre las asignaturas, señalando sus favoritas y las que menos les gustan; por otro lado, la opinión que tienen sobre sí mismos en relación con su vida académica; por último, la autoimagen que tienen de sí mismos en relación con los aprendizajes más académicos.

En cuanto a la primera parte de los cuestionarios, los resultados son los siguientes:

Tabla Nº XLVII: Resultados cuestionario de expectativas. Asignaturas favoritas

	5ºA	5ºB	5ºC	4ºA	4ºB	4ºC
LENG.	7	4	3	3	6	1
MAT.	5	12	3	5	6	5
CON.	2	3	1	1	4	8
ING.	3	0	5	0	5	0
PLA.	12	9	10	8	19	13
E.F.	11	6	16	10	5	15
MUS.	1	1	1	2	3	0
CIUD.	0	0	3	No	No	No
REL.	0	0	0	0	0	0
TODAS	1	4	0	0	2	0

Elaboración propia

*Las siglas corresponden a las siguientes asignaturas: Len (lengua); Mat. (matemáticas); Con. (conocimiento del medio/science en Sección Bilingüe); Ing. (inglés); Pla.(plástica); E.F.(educación física); Mus.(música); Ciud.(educación para la ciudadanía); Tods. (todas las asignaturas).

**En 5ºB la asignatura de Inglés está fundida con Conocimiento del Medio (puesto que se da en inglés)

Tabla Nº XLVIII: Resultados cuestionario de expectativas. Asignaturas menos favorit

	5ºA	5ºB	5ºC	4ºA	4ºB	4ºC
LENGU.	0	2	2	3	5	4
MAT.	2	3	9	4	9	5
CONOC.	10	2	11	8	3	9
INGL.	0	0	2	15	2	16
PLAS.	0	0	0	0	1	2
E.F.	2	0	1	0	0	0
MUS.	0	0	2	1	0	0
CIUDAD.	3	0	0	No	No	No
RELIG.	0	10	0	2	15	1
TODAS	2	0	0	2	0	2
NINGUNA	0	8	0	0	2	0

Elaboración propia

Es evidente que las asignaturas favoritas del alumnado al que se pregunta son aquellas en las que ellos pueden estar todo el periodo con un nivel de alerta menor y, por tanto, sienten como más distendidas (Educación Física y Plástica). Sin embargo, aunque al Grupo de Trabajo le interesa hacer una evaluación de los resultados en su conjunto, opta por mantenerse en el objetivo de la I-A y centrarse más en aquellas áreas docentes que se incluyen dentro de la Sección Bilingüe. Por eso, se realiza una reunión del Grupo de Trabajo, para reflexionar sobre los datos obtenidos y poder aclarar ciertas dudas.

Resulta interesante comprobar que en los grupos de 4º y de 5º B (Sección Bilingüe) la asignatura de Science/Conocimiento del Medio no es la que menos gusta a la mayoría. Sin embargo, sí sucede esto con la asignatura en las otras líneas no bilingües. Al preguntar al alumnado de A y de C sobre el motivo por el que tantos manifiestan disgusto hacia la asignatura, la respuesta unánime es que tiene mucho contenido, muy difícil de memorizar y es muy aburrida. Al preguntar en los grupos de B, responden que, aunque es difícil, supone un reto y –además- hacen experimentos y trabajos en equipo en ella (Ver anexo XL. Reunión con alumnado, sobre motivación). Sin lugar a dudas, la metodología utilizada por la Sección Bilingüe para hacer entender los contenidos de Science/Conocimiento del Medio en inglés (que

se ha ido desarrollando durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011), ha tenido un resultado muy satisfactorio, no solamente porque da respuesta al objetivo inicial (aclarar los contenidos), sino también porque incide positivamente en la motivación del alumnado.

Igualmente, nos resulta destacable el hecho de que en la Sección Bilingüe haya varios alumnos (4 en 5º y 2 en 4º) que manifiestan interés y motivación por todas las asignaturas que se trabajan. Igualmente, hay alumnos (8 en 5º y 2 en 4º) que informan que no sienten rechazo por ninguna de las asignaturas. Sin embargo, solamente hay un alumno de 5ºA que manifiesta su gusto por todas las asignaturas. En cuanto al resto, todos tienen algo que les gusta mucho y algo que les produce rechazo, por el motivo que sea.

Cuando se les pregunta en el diario, hay un número importante de alumnos que manifiestan opiniones y sensaciones positivas hacia el colegio en general y hacia asignaturas en particular:

El cole: me encanta. Cosas buenas: ordenadores, amigos y Sección Bilingüe. Cosas malas: matones y la comida del comedor.” (Anexo Nº IXL. Diario 38).

Incluso su sensación ante los exámenes no es negativa, en general:

Yo ante los exámenes me siento bien, y muy pocas veces me siento nerviosa (...). He aprendido mucho en general. (Anexo Nº IXL. Diario 6).

Más adelante se insistirá en este tema, en el apartado dedicado a los diarios del alumnado.

Para el Grupo de Trabajo la información recogida es muy significativa:

M. insiste que en 1º y en 2º todos están motivados. Que siempre tienen ganas de hacer cosas y que venir al cole no es un esfuerzo ni un disgusto, sino un placer. Pero que, por algún motivo, en 5º y en 6º parece que la cosa cambia y –de repente– no tienen ninguna ilusión por venir al colegio. Ma. dice que

también influye la edad. M. está de acuerdo, pero piensa que hay algo que nosotros podemos hacer. G. añade que ésta es un poco la prueba. Probablemente, el hecho de hacer experimentos, de dejarles “manipular” el objeto de estudio, les ayude muchísimo a interesarse más por aprenderlo y les facilite el aprendizaje. El resultado final, es que se motivan más, por lo que tienen mejores notas. Y eso es como una bola de nieve positiva. (Anexo N° XXXVII. Reunión Grupo de Trabajo, p. 17)

Hay numerosos autores que han estudiado la didáctica de las ciencias en Educación Primaria y –casi unánimemente- concluyen que la mejor forma de enseñar ciencias es a través de la experimentación (Dumrauf y Espinosa, 2002). Y, en general, la sensación de control sobre el objeto de estudio produce motivación al aprender (Huertas, 1997; Alonso Tapia, 2005; Zuma Lanz, 2006).

En la segunda parte del cuestionario (donde se recogían sus expectativas académicas en los siguientes 9 años) los resultados son los siguientes:

Tabla nº XLIX: Resultados cuestionario de expectativas. Expectativas académicas. 5B

	Suspenderé	Aprobaré por los pelos	Aprobaré bien	Sacaré buena nota	Sacaré muy buena nota
5º Prim.	0	0	10	10	5
6º Prim.	0	0	9	11	5
1º E.S.O.	0	5	9	7	4
2º E.S.O.	0	6	12	5	2
3º E.S.O.	0	5	13	5	2
4º E.S.O.	0	7	13	3	2
1º Bach.	*1	9	10	1	0
2º Bach.	2	8	9	1	1
	SÍ		NO		NO PLANTEADO
Universid.		17		2	6

Elaboración propia

*4 alumnos se plantean que harán un módulo de Formación Profesional.

Tabla nº L: Resultados cuestionario de expectativas. Expectativas académicas. 5A

	Suspenderé	Aprobaré por los pelos	Aprobaré bien	Sacaré buena nota	Sacaré muy buena nota
--	------------	------------------------	---------------	-------------------	-----------------------

5º Prim.	1	1	11	10	2
6º Prim.	2	2	9	9	3
1º E.S.O.	2	6	12	3	2
2º E.S.O.	2	6	13	2	2
3º E.S.O.	4	8	9	2	2
4º E.S.O.	4	8	9	2	2
1º Bach.	*5	6	7	2	1
2º Bach.	5	7	6	2	1
	SÍ		NO		NO PLANTEADO
Universid.	10		8		7

Elaboración propia

*4 alumnos dejan en blanco los apartados de Bachillerato, sin proponer alternativas.

Tabla nº LI: Resultados cuestionario de expectativas. Expectativas académicas. 5C

	Suspenderé	Aprobaré por los pelos	Aprobaré bien	Sacaré buena nota	Sacaré muy buena nota
5º Prim.	1	1	10	11	2
6º Prim.	1	4	10	8	2
1º E.S.O.	3	6	12	3	2
2º E.S.O.	2	8	11	2	2
3º E.S.O.	3	9	8	3	2
4º E.S.O.	6	8	7	2	2
1º Bach.	*7	8	5	2	1
2º Bach.	7	8	5	2	1
	SÍ		NO		NO PLANTEADO
Universid.	9		8		8

Elaboración propia

*2 alumnos dejan en blanco los apartados de Bachillerato, sin proponer alternativas.

A la hora de analizar estos resultados, no hay una gran diferencia entre las tres clases. Sin embargo, esta pequeña diferencia sí la consideramos significativa:

- Por un lado, hay un número muy pequeño de alumnos que se plantea tanto en el A como en el C, que van a suspender en el colegio. Incluso dos alumnos (uno de cada clase) opina que va a suspender ya en 5º. Si bien que es éste un número insignificante desde el punto de vista estadístico, el Grupo de Trabajo considera que es algo importante. Por un lado, porque se trata de alumnos que “ya han tirado la toalla”. Han abandonado. No van a poner ni un gramo de interés y su motivación hacia las actividades propuestas va

a ser muy baja. Es decir, que el esfuerzo posterior del profesorado y las familias deberá ser triple para volver a motivar a esos alumnos (si es que es posible).

- Por otro lado, es un dato importante porque se corre el riesgo de empezar a sentar una base social, un ambiente de clase al que son muy sensibles los alumnos de esas edades (y lo serán mucho más en la adolescencia). Si se establece una dinámica de aula contraria al aprendizaje, si el liderazgo del grupo de alumnos es negativo, entonces se multiplicarán las probabilidades de fracaso escolar en el alumnado de esa clase, especialmente aquel que no tiene un apoyo familiar fuerte. Asimismo, esta dinámica puede contribuir a aumentar las dificultades para la gestión de la clase, sentando bases negativas para una dinámica académica adecuada (Evertson & Weinstein, 2006)

En la tercera y última parte del cuestionario se les pedía que se definiesen en función de dos variables combinadas:

- Sus capacidades: persona inteligente o persona a la que le cuesta aprender las cosas.
- Su capacidad de trabajo: persona trabajadora o persona poco trabajadora.

Los resultados son los siguientes:

Tabla nº LII: Resultados cuestionario de expectativas. Autoimagen 5º

	5ºA	5ºB	5ºC
Trabajadora e Inteligente	15	13	16
Inteligente y Poco trabajadora	6	4	5
Trabajadora y Cuesta aprender	4	8	3
Poco trabajadora y Cuesta aprender	0	0	0

Elaboración propia

Tabla nº LIII: Resultados cuestionario de expectativas. Autoimagen 4º

	4ºA	4ºB	4ºC
Trabajadora e Inteligente	17	18	18
Inteligente y Poco trabajadora	4	2	4
Trabajadora y Cuesta aprender	3	5	2
Poco trabajadora y Cuesta aprender	0	0	0

Elaboración propia

Se observa que hay una mayoría del alumnado que tiene una imagen muy positiva de sí mismos en cuanto a los aspectos académicos. Pero sí resulta curioso observar la pequeña diferencia (pero diferencia al fin y al cabo) que hay entre el número de alumnos que se ven como personas trabajadoras a las que les cuesta aprender en 5º B, frente al número de 5º A y 5º C. Eso combinado con una alta motivación para el aprendizaje resulta un poco llamativo. Porque a priori podría pensarse que aquella actividad que vulnera de algún modo tu autoestima no sería motivante. Sin embargo, en el Grupo de Trabajo surge una respuesta que pudiera explicarlo:

G. dice que quizá lo que pasa es que, al exponerse a mayor número de contenidos difíciles (ya que los contenidos de Science se los tienen que aprender en inglés y –por otro lado- tienen mucho vocabulario nuevo en inglés) puede hacer que sean más pronto conscientes de la importancia que tiene el esfuerzo en los resultados académicos. Como que los demás pueden ir bien más “con la gorra”, solamente prestando un poco de atención en clase y estudiando un poquitillo las vísperas de los exámenes. Ch. está totalmente de acuerdo. M. piensa lo mismo. Quizá esta pudiera ser la explicación. (Anexo nº XXXVII: Reunión Grupo de Trabajo).

En ese sentido, si la percepción de sí mismos es la de alguien que tiene que aplicar un esfuerzo para conseguir un resultado y está dispuesto a aplicar ese esfuerzo, regulándolo en función de las

necesidades, eso sería algo muy positivo. Porque se trataría de una percepción más ajustada y demostraría una mayor resistencia a la frustración.

6.2.4.- El protocolo de observación

En el caso del protocolo de observación, el Grupo de Trabajo estableció una serie de parámetros que se iban a observar, todos ellos considerados indicadores de motivación. Los parámetros seleccionados fueron los siguientes:

- 1º INDICADOR: Traer las tareas hechas.
- 2º INDICADOR: Hacer preguntas/comentarios sobre aspectos que se les han ocurrido en casa y que están relacionados con los temas dados.
- 3º INDICADOR: Hacer preguntas/comentarios sobre aspectos que se les han ocurrido en casa y que no están directamente relacionados con los temas dados (el grupo consideró que el hecho de que consideren al tutor o tutora como un referente para acceder a información fiable, habla muy positivamente de la relación profesor/a-alumno/a que se ha establecido y esta relación está en la base de un aprendizaje motivador).
- 4º INDICADOR: Participar activamente en los momentos de clase (preguntar –siguiendo o no el protocolo de levantar la mano y esperar turno- comentar con el/la compañero/a anécdotas o información personal relacionada, ofrecerse voluntario para salir a la pizarra o hacer algo...)
- 5º INDICADOR: Sugerir temas para trabajar o actividades para realizar alrededor de un tema tratado.

- 6º INDICADOR: Prestar atención completa al menos durante 40 minutos (de 3º a 6º) y al menos durante 20 minutos (de 1º a 2º).

Para analizar estos comportamientos, se hizo una simple hoja de doble entrada, donde se recogían cada día los aspectos mencionados arriba. Había casillas para registrar 13 días, aunque no tenían por qué ser consecutivos. En cada uno de los días, el docente debía registrar el número de alumnos o alumnas que habían llevado a cabo ese comportamiento. En la hoja también había un apartado para observaciones para registrar las aclaraciones pertinentes.

El registro de estos comportamientos era totalmente voluntario. Las profesoras integrantes del Grupo de Trabajo quisieron participar de forma unánime. Pero todas considerábamos que era muy importante que también se registrasen dichos comportamientos en las clases no bilingües, por lo que se pidió también la participación de algunas personas del Claustro que no estaban en la Sección. Hubo respuesta en tres casos.

A la hora de analizar los datos recogidos se detectaron algunas dificultades (ver anexo nº XXXVII. Reunión del Grupo de Trabajo).

- La poca participación por parte del Claustro fuera de la Sección Bilingüe nos dejaba poco margen para contrastar.
- Varios de los docentes que participaron comentaron la subjetividad de la observación, especialmente en el sexto parámetro. Lo que un docente determinado considera como prestar atención puede que no sea categorizado del mismo modo por otro docente. Por otro lado, según algunos profesores, al tenerse que dedicar a dos actividades simultáneamente (explicar o llevar la clase y observar con detenimiento quiénes están prestando atención durante un período fijo de tiempo) no podía asegurar con total certeza

que los números fueran los adecuados. Sin embargo, se llega a la conclusión de que es materialmente imposible (además de poco elegante, en las circunstancias actuales) el que una sola persona lleve a cabo todas las observaciones. Pensamos que, dado que disponemos de pocos protocolos de observación, podemos analizarlos de forma cualitativa, refiriéndonos a cada una de las personas que hicieron la recogida de información para dudas o aclaraciones.

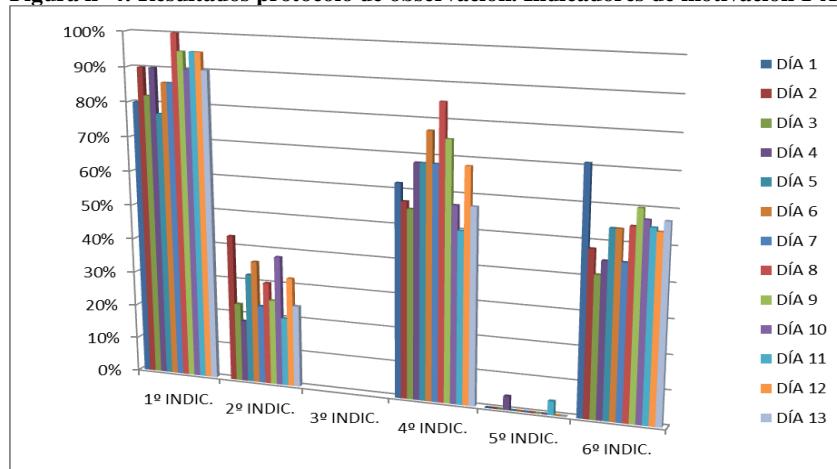
- También se manifestaron dificultades para registrar adecuadamente el segundo y el tercer parámetro. En algunos casos, el profesorado manifestaba que, como rutina diaria toda la clase participa contando cosas de lo que han hecho (especialmente los lunes). En ese sentido, no se puede registrar como manifestación espontánea. Sin embargo, sí notan diferencias claras entre aquellos alumnos y alumnas que participan con entusiasmo y aquellos que lo hacen forzados. Después de una reflexión, se decide que se registren los casos en los que hay una participación espontánea totalmente, eliminando como espontáneo el caso anterior. Sin embargo, hay una profesora que decide no llenar el indicador nº 3.
- La hora de recogida de datos y la permanencia del profesor o la profesora en el aula, pueden sesgar mucho la observación. Durante las primeras horas, los alumnos generalmente están más descansados y –por tanto– más centrados y más participativos. El cansancio de la mañana es frecuente que haga mella en su atención. Para intentar minimizar esto, les pedimos al profesorado participante que llenen las hojas de registro al final de la mañana. Del mismo modo, se intenta que todos los registros se lleven a cabo durante el mismo mes (ya que también hay variaciones en la atención y la participación dependiendo de la época del año en que se hagan los registros). Sin embargo, hay un factor que no es tan fácilmente controlable y es que no todos los días estamos las mismas horas con nuestra clase. De ese modo, los resultados de un día pueden corresponder a más horas de observación que los del otro.

Pedirles a las profesoras que solamente observen en días en los que están el mismo número de horas nos parece excesivo. Sin embargo, sí les pedimos que registren las horas que han estado con su clase ese día (si hay variaciones).

- Por otro lado, tanto las profesoras de la Sección Bilingüe como las otras tres profesoras manifestaron no poder distinguir bien entre el indicador nº 2 y parte del indicador nº 4. Después de una pequeña reflexión se llega a la conclusión de que no hay diferencia realmente. Por tanto, se reduce el 4º indicador a “ofrecerse voluntario para salir a la pizarra o cualquier actividad relacionada con lo escolar”. Incluso este punto va a estar limitado, ya que algunas profesoras tienen protocolos muy establecidos de participación del alumnado en las tareas escolares (responsables de clase...) por lo que se limitan las posibilidades de ofrecerse voluntario.

En la tesis expondremos los gráficos resultantes de los datos, intentando analizar diferencias, si las hubiera. La profesora-investigadora considera muy importante señalar por cada gráfico los comentarios de la tutora, porque contextualizan el proceso de recogida de información:

Figura nº 4: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 1ºA



En cuanto al primer ítem, la profesora nos comenta que, aunque algún día han traído todos los deberes hechos, lo más frecuente es que siempre falte alguien, que suelen ser los mismos. Sin embargo, la mayoría de los niños suelen traerlos diariamente.

En relación con el segundo indicador, la tutora de 1º A considera que sí hay una alta participación. Los niños y las niñas suelen hablar de lo que han hecho en el colegio en sus casas y, después suelen hacernos comentarios sobre lo que sus padres les han dicho. De nuevo, hay un grupo que generalmente participa y un pequeño grupo que no suele participar. En este último grupo se encuentran algunos de los niños y niñas que no traen los deberes hechos de casa.

El tercer indicador la tutora lo ha dejado sin llenar, al considerar que era prácticamente igual al segundo. Al tratarse del primer curso, los temas a tratar tienen que ver con los centros de interés de los niños (su casa, su familia, su cuarto, su ropa, sus animales favoritos...) por lo que casi todo lo que se les puede ocurrir tiene que ver con los temas trabajados.

En el cuarto indicador, registra un alto grado de participación, entre el 50 y el 85% de la clase. La tutora nos dice que, aunque se está intentando trabajar que respeten turnos y esperen la vez, es un trabajo complicado. Es frecuente que quieran contar las cosas todos a la vez. Los picos de participación corresponden con los temas que más les han interesado (por ejemplo, el día 8 se habló de animales domésticos).

El quinto indicador no es muy significativo en este grupo. Pero, por supuesto, se trata de un grupo de niños y niñas muy pequeños.

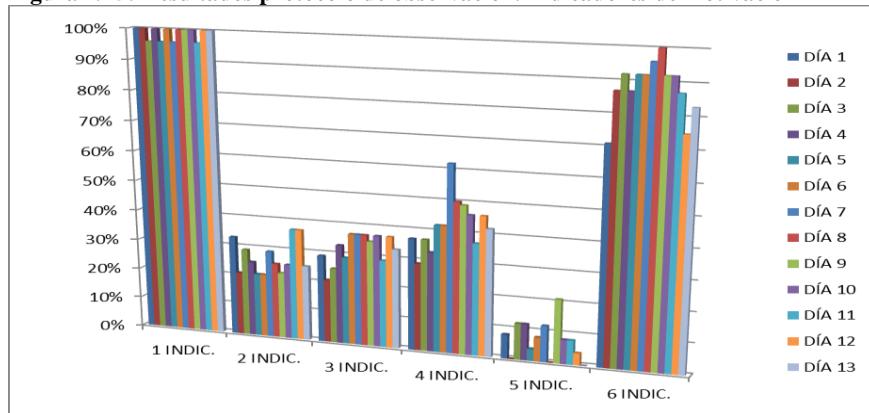
En cuanto a la atención, que es el sexto y último indicador, la tutora nos dice que todavía les falla la atención a algunos. De nuevo quiere resaltar que, salvo algunas excepciones, el grupo que estaba distraído solía ser el mismo. Quizá variaba en tres o cuatro. Por supuesto, cuando el registro se ha hecho al final de la semana

y/o al final de la mañana, el número de niños y niñas distraídos ha sido significativamente mayor.

Este gráfico junto con las explicaciones de la tutora, nos da una imagen un grupo de niños y niñas pequeños, con una atención inmadura y dispersa y con muchas ganas de participar. Es un grupo en el que el equipo familia-trabajo quizás no funcione bien en todos los casos, porque hay alumnos y alumnas que sistemáticamente traen los deberes sin hacer al colegio (y en dos casos ni siquiera tienen libro ni estuche).

Una vez analizado el grupo de 1º A, pasaremos a analizar el gráfico del grupo de 1º B, que es un grupo de Sección Bilingüe:

Figura N° 5: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 1º B



Según manifiesta la profesora tutora de 1º B en esta tabla, durante el período de observación, prácticamente la totalidad del alumnado trae los deberes hechos. Señala que es algo habitual en su clase.

Por otro lado, en cuanto a las preguntas y comentarios espontáneos relacionados con el tema que se está dando demuestran que lo han reflexionado en casa (Segundo indicador), la profesora recoge un porcentaje de entre un 20 y un 35% de la clase, dependiendo de los días. Sí quiere señalar que suelen ser los mismos quienes participan. Las participaciones frecuentemente tienen que ver con haber comentado con su padre o su madre el tema tratado y los

comentarios que los progenitores han hecho. En ocasiones, el niño o la niña reafirma su labor trayendo un pequeño objeto que pueda estar relacionado con lo hablado (quizá una concha, si se ha hablado del mar, o una foto de algún lugar que se haya estudiado en clase...)

En el tercer indicador, referido a comentarios espontáneos sobre temas que no estén relacionados con lo dado en clase, la participación ronda el 40% (cosa que sorprende a la investigadora, que hubiera esperado un porcentaje más alto en este indicador). En este punto, la profesora desea comentar que ha registrado los comportamientos de este tipo que se dan a primera y a última hora de la mañana, así como en el recreo. El motivo es que, según las normas que ha establecido en clase, los niños y niñas no pueden interrumpir el desarrollo normal de la actividad con comentarios personales. De otro modo, habría días en los que sería imposible avanzar.

En el 4º ítem (que señala la participación durante la clase, con preguntas o comentarios vinculados con lo que se está dando), el porcentaje es algo más alto. El más bajo registrado (día 2) está cerca del 30%, mientras que el más alto registrado (el día 7) ronda el 60% de la clase. La profesora nos dice que, efectivamente, el grupo participa muy activamente en las explicaciones de clase. Quiere señalar que ha hecho la observación a veces en períodos de clase en que se trabaja en castellano y a veces en inglés. No ha notado grandes diferencias en la participación. Eso sí, aunque la profesora esté hablando en inglés, los comentarios espontáneos de los niños generalmente son en castellano (aunque a veces “pincelados” con palabras en inglés).

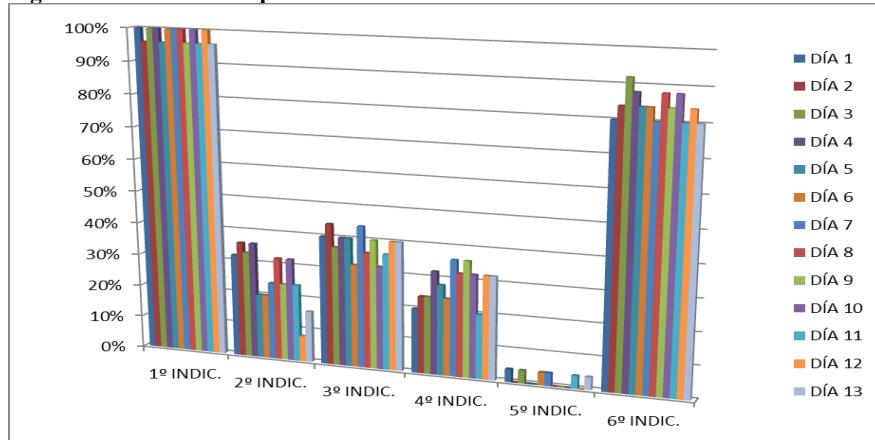
En el 5º indicador (Sugerir temas para trabajar o actividades para realizar alrededor de un tema tratado) se observa que hay pocas sugerencias (5 participaciones el día 9º y entre 0 y 2 en el resto de los días). Pero, hay que tener en cuenta que se trata de alumnado de 6 y 7 años.

Por último, en cuanto al último indicador (Prestar atención al menos durante 20 minutos), la profesora considera que hay un alto

porcentaje de la clase que lo ha conseguido y que, generalmente, lo consigue. Para intentar compensar las posibles diferencias entre unas horas y otras, ha registrado la atención en diferentes períodos y haciendo diferentes actividades (a veces más físicas y a veces más intelectuales). Los días en los que se observa más distracción son los días en que se ha registrado este indicador en las últimas horas de la mañana. Los alumnos y alumnas que han prestado menos atención coinciden generalmente todos los días. Es decir: hay un grupo mayoritario que puede mantener la atención en períodos relativamente prolongados y hay un pequeño grupo (de entre 3 y 5) a los que les cuesta mantener la atención.

En el grupo de 2º B (también Sección Bilingüe), los resultados fueron los siguientes:

Figura N° 6: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 2º B



A la hora de analizar los datos obtenidos por la profesora tutora de 2º B, insiste en que no está muy segura de haber recogido los datos adecuadamente. Los datos más objetivos (como el registro de las tareas diarias) no han supuesto ningún problema. Sin embargo, aspectos como el tiempo de atención del alumnado o las participaciones espontáneas le han generado problemas y no está del todo convencida de haber hecho adecuadamente el registro.

Sobre el primer indicador, resulta evidente que su clase es bastante disciplinada, de momento. Casi la totalidad del alumnado trae las

tareas hechas los días en los que se ha realizado el registro. Los casos en los que eso no es así, al igual que señalaban anteriormente sus compañeras, suelen ser los mismos, aunque la profesora nos indica que en su clase no hay ningún niño ni ninguna niña que nunca traiga las tareas hechas.

En el segundo indicador, parece en principio que se registra una participación más baja que en las otras clases analizadas (1º A y 1ºB). En este grupo, la participación varía entre un 9% el día 12 y un 35% los días 2 y 4. En este punto, la tutora aclara que no ha registrado como participaciones las respuestas a sus preguntas (suele hacer frecuentemente preguntas a la clase y levantan la mano quienes sepan la respuesta). Solamente las aportaciones espontáneas por parte de los niños y las niñas. Eso podría explicar la diferencia.

En cuanto al tercer indicador, el gráfico de observación señala una participación de alrededor del 40%. Al igual que en el caso anterior, los datos son algo bajos para la profesora-investigadora. La tutora aclara que tiene un límite de participaciones espontáneas diarias, para no saturar la mañana. Los niños saben que solamente pueden contar una cosa personal por día. Y que se tiene que hablar en los momentos de “reposo”: mientras llegan todos los niños a clase, antes o después del recreo y justo antes de marcharse a casa.

El cuarto indicador (participación durante la clase) también señala unos datos inferiores a los otros dos grupos (entre el 20 y el 35%). Pudiera ser el carácter del grupo (más tímido), el estilo docente o la edad, que debería suponer una menor impulsividad.

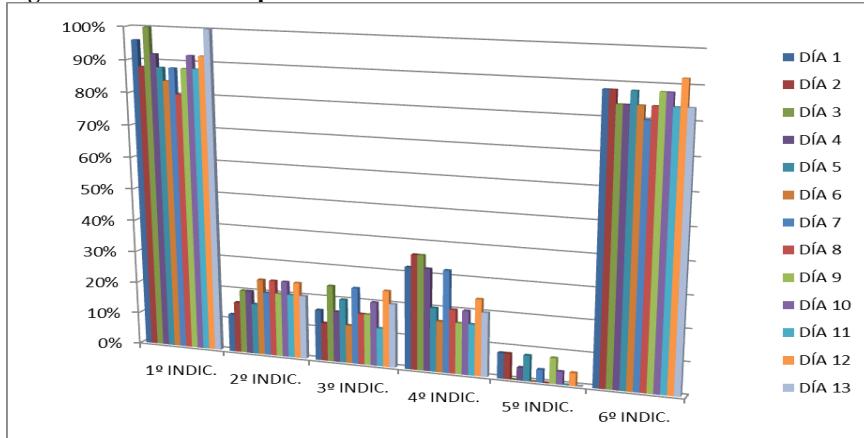
El sexto y último indicador señala en este caso que, según su tutora, los alumnos y las alumnas de 2º B suelen permanecer perfectamente atentos el tiempo señalado (20 minutos). La profesora sí nos señala que la mayoría de las observaciones las ha realizado antes del recreo, cuando la concentración es mayor.

Según lo que vemos, el grupo de 2º B es un grupo muy estable, muy trabajador con gran capacidad de concentración y tímido en

sus participaciones espontáneas. La tutora nos dice que es uno de los grupos mejores que ha tenido en sus años de docencia.

En cuanto al Segundo Ciclo, los resultados 3º B (igualmente, de Sección Bilingüe), se analizan a continuación.

Figura N° 7: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 3º B



La tutora de 3º B también considera que su grupo es bastante trabajador y está bastante motivado.

En el primer indicador, señala una participación de entre el 80% y el 100%. Es decir, en esa clase es muy infrecuente que no se hagan los deberes. Ha detectado que los fallos suelen ser en los días siguientes a las clases de fútbol. Aún así, según la tutora no son los niños que van a actividades extraescolares los que fallan a la hora de traer los deberes hechos.

La participación en clase, aportando información de casa que sea relevante (segundo indicador) es baja. La tutora nos explica que este indicador lo ha filtrado, al igual que la tutora de 2º B. No les permite hablar libremente todo el rato, porque si no, a su juicio sería imposible dar clase.

En el tercer indicador (participación en clase sin importar información relevante) los datos son igualmente bajos. De nuevo, la profesora apunta a que controla un poco la participación espontánea de la clase. Tienen un momento al principio de la clase,

antes de que suene el timbre, antes de irse al recreo, después del recreo y al final de la clase. En ese tiempo suelen ser siempre las mismas personas las que se acercan para contarle cosas. La profesora, además, no sabe muy bien si en el registro ha apuntado todo.

En relación con la participación en clase (respondiendo a preguntas, aportando ideas), la respuesta está entre el 20 y el 40%. Suelen ser las mismas personas siempre las que participan activamente. Hay un grupo que suele hablar siempre (a veces pidiendo turno y a veces sin pedirlo) y hay un grupo al que hay que forzar para que participe en la dinámica de clase.

El quinto indicador (sugerir temas para trabajar o actividades para realizar alrededor de un tema tratado) señala una baja participación. Pero sí quiere señalar la profesora que, aunque es baja, es significativa. Se hacen pocas aportaciones –quizá- pero en la mayoría de las ocasiones se trata de aportaciones bastante relevantes.

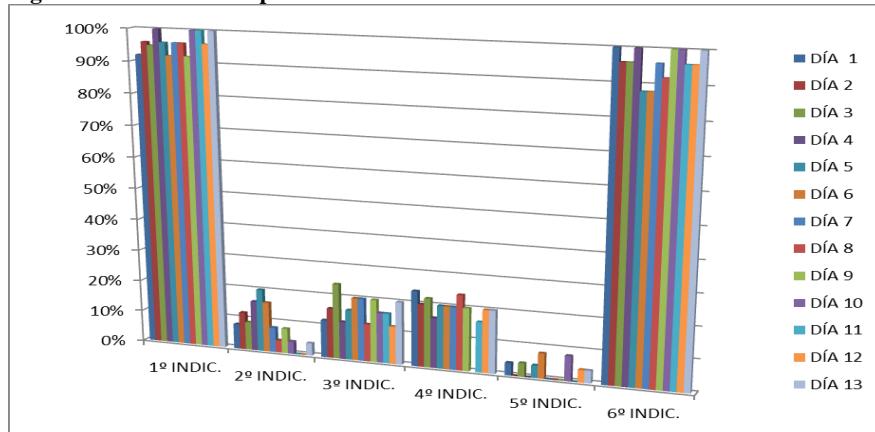
El último indicador (Prestar atención al menos durante 40 minutos), aunque se trata de un grupo de tercer ciclo (todavía muy pequeños), la profesora considera que tienen un nivel de atención bastante bueno. O al menos esa es su sensación. Considera que los alumnos y las alumnas despistados frecuentemente son los mismos pero responden a dos patrones muy diferentes:

- Por un lado, aquellos alumnos y alumnas que se distraen y alteran el ritmo de la clase: intentan hablar con el compañero de al lado, o el que está lejos, se mueven constantemente, dejan caer objetos al suelo haciendo ruido, preguntan “lo que se les ocurre” interrumpiendo la clase...
- Por otro lado, aquellos alumnos y alumnas que se abstraen sin hablar. Simplemente, cuando les miras te das cuenta de que no están escuchando. Este grupo es más difícil de detectar.

Sin embargo, en general, la tutora de 3º B está muy satisfecha con la capacidad de atención y concentración de su clase.

En 4º B se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura N° 8: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 4º B



En este caso los comentarios de la tutora son los siguientes:

En general, está bastante satisfecha con el nivel de la clase, aunque considera que hay un grupo pequeño que está teniendo problemas. En el análisis detallado por indicadores, comentó lo siguiente:

En relación con el primer indicador (traer los deberes hechos) solamente ese pequeño grupo que ha comentado es inconstante a la hora de traer los deberes hechos. El resto de la clase los trae diariamente y muy bien hechos (cuadernos limpios, buena presentación...)

En el segundo indicador (participación en clase, aportando información de casa que sea relevante) no cree que lo haya valorado bien la tutora. Ella ha registrado por un lado las dudas y dificultades a la hora de hacer los deberes (ya que se trata de información muy relevante). Por tanto, la participación es mayor en los días 4, 5 y 6 que es cuando se realizaron actividades que les resultaron más complejas.

En cuanto a la participación espontánea aportando ideas o sugerencias no relacionadas directamente con el temario (tercer indicador), la profesora recoge una participación de alrededor del

20%. Suelen ser las mismas personas las que traen sugerencias o ideas.

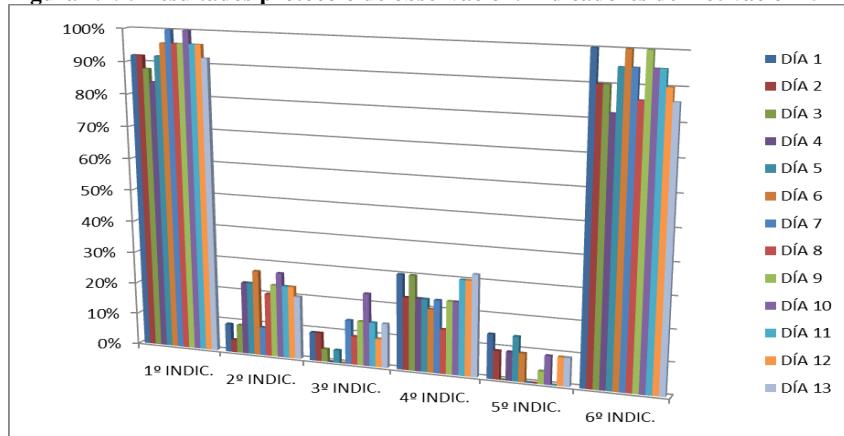
La participación en clase (4º indicador) está alrededor del 20% igualmente. De nuevo, la tutora quiere señalar que suelen ser las mismas personas las que participan activamente. Hay un grupo al que suele tener que animar o incluso forzar a que hable.

En cuanto al quinto indicador (sugerir temas para trabajar o actividades para realizar alrededor de un tema tratado), se recoge una participación muy baja, menos del 10% en todos los días. La profesora además apunta que las sugerencias suelen ser del tipo “dice mi madre que ponéis muchos deberes”. Ella no ve muy bien la utilidad de este indicador.

Sí considera que aporta mucha información el 6º y último indicador (prestar atención durante al menos 40 minutos). Le ha resultado muy gratificante el observar que su clase está muy atenta. Especialmente a primeras horas de la mañana (lo que resulta lógico), pero nos comenta que algunos días (como el 2º o el 5º) hizo la observación después del recreo.

Los resultados de 5º B se exponen a continuación:

Figura N° 9: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 5ºB



En el grupo de 5º B, que coincide con el grupo de la profesora-investigadora se registra una alta participación en el ítem nº 1 (traer

las tareas hechas). Sin embargo, empiezan a fluctuar un poco los números, especialmente en aquellos días que hay partidos de fútbol o alguna distracción especial en la televisión (por ejemplo el día 4 o el día 3). La profesora-investigadora, al igual que sus compañeras, ha observado que siempre suelen ser las mismas personas quienes traen los deberes sin hacer. En el caso de quinto, sin embargo, no es tan frecuente que los traigan sin hacer como que los traigan “medio hechos”: copian solamente un apartado de cuatro o copian el enunciado y lo dejan en blanco argumentando que “no sabían hacerlo”... En todo caso, se trata de un grupo reducido y no constante.

En el segundo indicador (participación en clase, aportando información de casa que sea relevante), la participación registrada oscila entre el 20 y el 30%. De nuevo, varía según los días. Hay días que las tareas de casa o los temas trabajados dan “más pie” a que haya una participación con sugerencias. Por ejemplo, la víspera del día 6 se había mandado de deberes el trabajar algo alrededor de las rimas gabarreras. Por tanto, ese día los alumnos y alumnas de la clase aportaron mucha información de casa relevante. Varios de ellos habían hablado con sus tíos, primos, amigos, vecinos...para dar información sobre lugares donde se subía a por leña o sobre instrumentos de trabajo del gabarrero.

El tercer indicador (participación en clase sin importar información relevante) recoge unas diferencias importantes entre unos días y otros. Hay días (como el 4 y el 6) en los que la participación ha sido inexistente. En cambio, hay otros días (como el 10) en los que la participación ha superado el 20%. Según la profesora-investigadora, la diferencia está en la cercanía o no a una actividad que les resulte interesante o motivadora. Por ejemplo, antes del día 10 se había propuesto hacer un volcán de lava. La clase estuvo mirando vídeos de cómo se hacía y se tomaron notas de los materiales que se iban a necesitar. Como consecuencia de esto, tanto el día 10 como el siguiente día la clase estaba alborotada y emocionada. Y con mucha frecuencia se acercaban a la mesa a comentar cosas relacionadas con experimentos que habían visto o

viajes que habían hecho. La profesora siente que los alumnos y las alumnas perciben que la

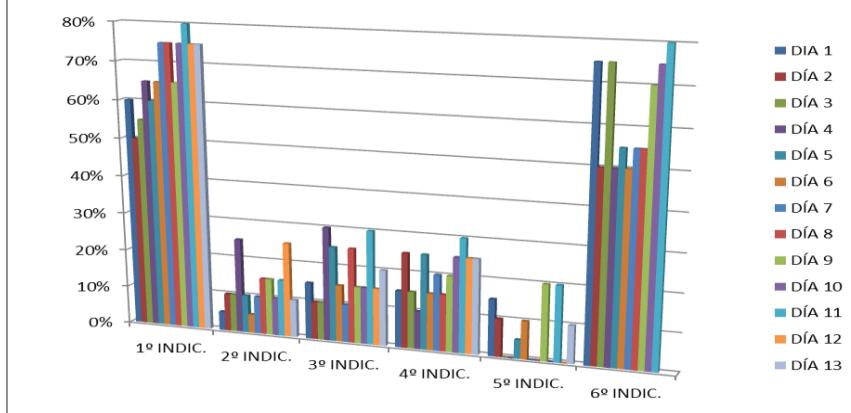
profesora ha “abierto un canal de comunicación” en el que sus ideas pueden ser bienvenidas.

En el cuarto indicador (colaboración durante la clase) la profesora registra una participación de entre el 12% el día 8 y el 32% el día 13. El pico bajo del día 8 coincide con una jornada en la que estuvimos introduciendo temario nuevo, especialmente denso, en la asignatura de Science. A posteriori hubo que trabajar mucho con ese contenido para que pudieran “hacerlo suyo”.

El quinto indicador (indicaciones y sugerencias) muestra datos igualmente irregulares. Dependiendo de la naturaleza del contenido trabajado, la clase hizo más o menos sugerencias. Los porcentajes mayores coinciden con momentos que ellos valoran como “más divertidos” (por ejemplo, la actividad del volcán o el trabajo con Power Point). La profesora-investigadora quiere señalar que ha observado que el uso de las nuevas tecnologías es motivador para el alumnado, independientemente de la tarea que haya que hacer con ellas: desde búsqueda de información a realización de fichas de inglés.

En el sexto indicador, a pesar de que hay notables fluctuaciones (de entre el 81% del día 4 al 100% de los días 1, 6 y 9), se observa que es una clase que suele prestar atención, aunque hay un pequeño grupo (de entre tres y cuatro personas) que suelen ser las que se distraen primero. De nuevo, los momentos de mayor concentración coinciden con la realización de tareas con los mini-portátiles o actividades manuales (volcán).

En cuanto a otros grupos no bilingües de Tercer Ciclo, esto es lo que se observó. En primer lugar, se presenta la información recogida de 5º A:

Figura N° 10: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 5ºA

A la hora de analizar los datos, la tutora de 5º A insiste en que en su clase hay bastantes estudiantes que no solamente se distraen, sino que interrumpen o alteran el ritmo normal (hablando, lanzándose pequeños objetos por la clase...). En el primer ítem se observa una diferencia enorme entre el número de personas que traen los deberes hechos en este grupo y en 5º B. En este grupo, el día en que menos gente ha traído los deberes hechos (día 2) se registra que solamente la mitad de la clase los trajo. Y el día que más alumnado trajo las tareas hechas (día 11), el porcentaje solamente alcanza al 80%. Según la tutora esto se debe a que hay cuatro personas que no tienen ninguna motivación ni por aprender ni por seguir las normas. Entre ellos, hay dos que han repetido y que saben que no pueden volver a repetir. Hay otros dos que, si bien no han repetido, no sienten que sus familias valoren la educación (no les supervisan las tareas, no asisten a las tutorías...). Según ella, estos chicos y chicas ya han abandonado su implicación en los estudios. Algunos saben que, suspendan o no suspendan los exámenes, van a pasar al Instituto. Este aspecto algo muy importante y se analizará más adelante.

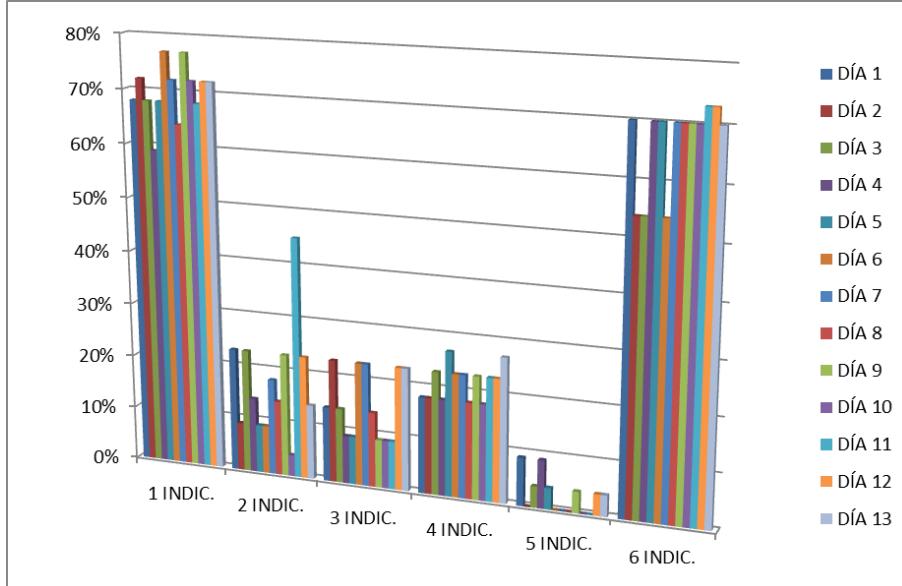
En el segundo y tercer indicadores también se observa una participación más baja que en 5º B. Pero, además, es muy fluctuante. La tutora me comenta que en ocasiones no les permite

participar en clase. Esto sucede especialmente en la asignatura de Conocimiento del Medio. Ella comenta que su decisión se debe a que ha observado que si permite la participación en clase es frecuente que los comentarios o las preguntas tengan el objetivo de distraerla o no dejarle avanzar temario. Y cuando les permite participar, ella selecciona a quién va a dejar y a quién no va a dejar que haga comentarios. También se analizará esto posteriormente.

El quinto indicador resulta significativo en opinión de la profesora investigadora. Recoge unos datos muy irregulares en cuanto a sugerencias e indicaciones. Hay días (como el 5º) que se recogen porcentajes bajos de sugerencias. Hay días (como el 3º, 4º, 7º, 8º, 10º y 12º) en los que directamente no se registra ninguna sugerencia. Y, sin embargo, otros días, (como el 9º o el 11º), las sugerencias alcanzan el 20%. La tutora explica que esos dos días estuvieron haciendo plástica. Durante esa asignatura (en la que estaba con otra profesora de la Sección Bilingüe, porque se decidió darla en inglés), los chicos y las chicas hicieron muchas sugerencias, especialmente sobre propuestas para hacer trabajos de plástica. También nos cuenta que quizás haya habido más sugerencias el resto de los días. Sin embargo, al encontrarse sola, puede haberse despistado o no tenido tiempo para registrar todo.

En el sexto indicador (tiempo de atención en clase), hay también registros muy irregulares en los diferentes momentos en que se tomaron. Fluctúan entre una atención del 50% (los días 2, 4 y 6) y una atención del 80% el día 11. Aun así, el porcentaje es significativamente menor que el registrado en el otro grupo. La profesora nos cuenta que esto es así, no porque la mayoría de la clase no pueda atender más, sino porque hay “cuatro” que distraen constantemente a los demás. Por tanto, es imposible que presten atención. Acaban todos distraídos.

El último grupo del que se recogió información sobre los indicadores de motivación fue 6º A, que es un grupo de no Sección Bilingüe. Los datos recogidos son los siguientes:

Figura N° 11: Resultados protocolo de observación. Indicadores de motivación 6ºA

En el grupo de 6º A se observan datos también bajos. En el indicador nº 1 (traer los deberes hechos) se registra un porcentaje menor al 60% en el día más bajo (día 4) y un porcentaje menor al 80% en los días más altos (días 6 y 9). Según la tutora del grupo, hay un pequeño grupo que nunca trae los deberes hechos. Coincide con alumnado repetidor, que manifiesta ya públicamente su total desapego con el colegio y con la educación en general.

En el segundo indicador (participación en clase, aportando información de casa que sea relevante), la participación oscila entre el 3% del día 10 y el 45% del día 11. Este salto lo explica la profesora porque el día 11 se realizó una actividad de Conocimiento del Medio en la que tenían que investigar aspectos de la historia de su pueblo y aportar información. Comenta que la clase estuvo entusiasmada en general con esa actividad. El registro de participación –según la tutora- debería ser mayor. Cree que se olvidó de registrar algún dato.

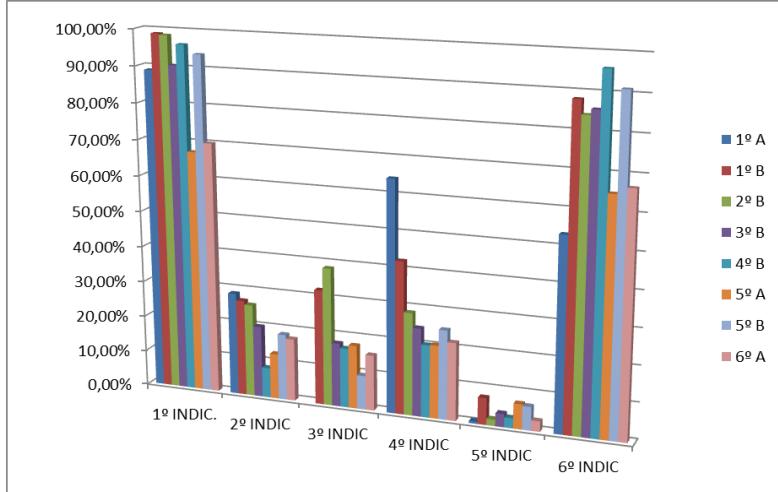
En cuanto al tercer indicador (participación en clase sin importar información relevante) no hay nada especialmente relevante. La participación oscila entre el 9% (días 4, 5, 9, 10 y 11) y el 22% (días 2, 6, 7, 12, y 13). La tutora, sin embargo, comenta que estos datos no son reales, porque responden a pautas que ella da en clase. No siempre permite la participación abierta y, cuando lo hace, la regula ella. Esto se debe a que, de otro modo, sería imposible avanzar contenidos. Los días de un menor registro de participación suelen coincidir con jornadas en las que el contenido que había que trabajar era más complejo, o más denso.

En el cuarto indicador (colaboración durante la clase) registra datos bastante altos y muy regulares. La tutora considera que, en general, se trata de un grupo muy agradable y que quieren siempre colaborar con ella, aunque también es un grupo bastante hablador y poco motivado por el aprendizaje (en general).

En el quinto indicador (sugerencias e indicaciones) se recogen datos de muy baja participación. Igualmente, la tutora considera que esto es parte de su estilo de trabajo. Ella no suele permitir que en clase se hagan sugerencias o indicaciones sobre la asignatura. Piensa que eso les altera el ritmo y no puede continuar dando el temario.

En el sexto y último indicador (tiempo de atención), los datos son significativamente más bajos que en el 5º B, pero más altos que en el 5º A. Los días que menor atención han tenido han sido en torno al 44%. Estos días, según comenta la profesora, han solidado coincidir con que el registro lo ha realizado o los últimos días de la semana o en los últimos períodos del día, o ambas cosas. Sin embargo, los registros más altos son del 72%. La tutora considera que hay pocos niños y niñas en su clase que puedan mantener la atención durante más de 40 minutos, especialmente a partir de la tercera hora.

Con los datos recogidos, con el fin de comparar los resultados de los grupos entre sí, hemos hallado las medias de cada grupo para todos los indicadores:

Figura N° 12: Gráfico de las medias de cada curso para los indicadores

En el gráfico se observa que no hay una marcada diferencia entre el grupo de Primer Ciclo de no Sección Bilingüe (1ºA) y los de Sección Bilingüe (1ºB y 2ºB). Sin embargo, estas diferencias sí son bastante claras en el Tercer Ciclo, entre el grupo de Sección Bilingüe (5º B) y los grupos de no Sección Bilingüe (5ºA y 6ºA). Especialmente se nota esta diferencia en el primer indicador (traer las tareas hechas) y en el último (estar pendiente durante al menos 40 minutos). Esto podría corroborar la hipótesis anterior que apuntaba al clima del aula (ver apartado 6.2.1 Cuestionario de Motivación).

En una reunión posterior, para hablar de estas tablas (Anexo nº XXXVII: Reuniones Grupo de Trabajo), se comentaron los resultados, sacando las siguientes conclusiones:

- El Grupo de Trabajo parece estar de acuerdo en considerar que el protocolo de observación diseñado es bastante subjetivo y no puede llevar a conclusiones taxativas. Solamente el ítem nº 1 se puede analizar con total objetividad. Tal y como afirman Colas y Buendía (1992) la observación que quiera considerarse científica ha de reunir tres características: ser intencional, ser estructurada y ser

controlada. La que hemos realizado nosotras es intencional, pues existe un planteamiento previo sobre qué y a quién se va a observar; es estructurada, ya que permite vincular nuestra hipótesis con las conductas observadas, pero no consigue ser controlada. Para ello debería ser objetiva y comprobable y son varias las limitaciones encontradas en este ámbito.

G.: Vale. Seguimos. Lo primero es que estuvimos hablando de que los indicadores no eran todos muy objetivos. Eso me lo habéis contado...no me acuerdo quién.

Ma.: Yo te lo dije.

G.: Si, pero no solamente tú. También alguien más. No sé si P.

Ch.: Hombre, yo no te lo he dicho, pero sí es verdad que hay cosas que son muy subjetivas.

G.: Por ejemplo, yo que sé, el cuarto indicador....ehh...a ver que ahora no lo veo...si: "Participar activamente en los momentos de clase (preguntar –siguiendo o no el protocolo de levantar la mano y esperar turno- comentar con el/la compañero/a anécdotas o información personal relacionada, ofrecerse voluntario para salir a la pizarra o hacer algo...)" A ver, que se ponen ejemplos y eso, pero al final, lo que yo considero participar activamente igual no lo consideras tú. (Anexo nº XXXVIII: Transcripción de reuniones Grupo de Trabajo, Reunión de motivación II p. 3)

- Sin embargo, no por ser menos científica carece de valor. El Grupo de Trabajo valora muy positivamente la oportunidad que esta actividad supone para la reflexión en grupo sobre la motivación.
- Parece evidente, en principio, que el alumnado de la Sección Bilingüe es más constante a la hora de traer los deberes diariamente. Por lo menos, así lo ha sido durante el tiempo de recogida de los datos.

- Igualmente, en la reunión se manifiesta que el alumnado de la Sección Bilingüe tiene menos faltas de asistencia que el resto del alumnado, y las faltas que tiene son menos duraderas (un aspecto que no se había recogido como indicador de motivación, pero que ha “saltado” al hacer observaciones sistemáticas).
- También las observaciones parecen ir en la línea de la sensación general del Claustro sobre un brusco cambio de motivación a partir de Segundo Ciclo. Es decir, que la motivación de logro del alumnado de 1º y 2º es –en general- más homogénea y mucho mayor que la de 5º y 6º. Aparecen muchas más diferencias entre el alumnado de 5º bilingüe y no bilingüe, así como de 6º. Especialmente significativo es el parámetro nº 1 (deberes), en el que se constata una gran diferencia en el Tercer Ciclo.
- Igualmente resulta significativo el parámetro nº 6 en los grupos de mayores (prestar atención durante 40 minutos). Aun teniendo en cuenta que ese parámetro se presta a una interpretación muy subjetiva por parte de la profesora y que también depende del tipo de actividad a realizar, se considera que hay unas diferencias muy grandes entre el grupo de 5º bilingüe y los otros dos grupos de Tercer Ciclo (5º A y 6º A).

El Grupo de Trabajo considera que hay aspectos emocionales que pueden explicar las diferencias motivacionales de los grupos en la Sección Bilingüe y en la no Sección Bilingüe:

G: Pero vamos a ver si podemos adelantar. Hemos visto el primer ítem, solamente, lo de los deberes. Hemos visto que los de Primer Ciclo más o menos hacen los deberes todos (o casi todos) pero en el Tercer Ciclo la cosa cambia. En el quinto bilingüe hay muchos más que hacen los deberes todos los días que en el quinto no bilingüe.

Ma.: Exacto.

G.: Y una de las explicaciones más factibles, bueno, yo creo que la más factible, es que en sus casas, en las casas de los alumnos de la Sección Bilingüe se valora más la educación y eso hace que los niños se sientan más responsables de trabajar diariamente.

Ch.: A mí me cuadra totalmente. Aun así, insisto en que hay muchos niños de las otras dos líneas que también son muy trabajadores.

Ma.: Claro que sí.

G.: Por supuesto. Si al final, la historia no es tanto en número de alumnos trabajadores o no tan trabajadores. Yo creo que es una cuestión de dinámica del grupo, de qué se “respira”. Por ejemplo, en los grupos de sexto hay niños estupendos. Pero luego está este...el amigo “Na”....que es muy líder y tiene un liderazgo negativo...Y la cosa acaba mal, porque puede llegar a boicotear la clase. Como C.H., por ejemplo. (Anexo nº XXXVIII: Reunión Grupo de Trabajo transcritas, Reunión de motivación II.)

Como conclusión general, el Grupo considera que los datos recogidos pudieran deberse a que en la Sección Bilingüe se establece desde temprano una dinámica de trabajo que incluye los siguientes aspectos:

- Mayor participación de las familias en el proceso de aprendizaje.
- Mayor colaboración entre el profesorado de la Sección Bilingüe y las familias.
- Una evaluación más diaria y pormenorizada del alumnado (autoevaluaciones, diario del aula, observación por parte de profesoras paralelas, informes individualizados al final del trimestre...)
- Un entrenamiento temprano de la atención, mediante exposición a estímulos complejos (una segunda lengua).

El Grupo de Trabajo está de acuerdo en que estos aspectos ayudan a mejorar el rendimiento académico. Igualmente, concluyen que la combinación de mayor colaboración entre las familias y el profesorado, mayor implicación en la evaluación y reflexión diaria sobre la práctica docente, así como una relación profesorado-

alumnado en la que se pretende que los segundos también aporten ideas e información a los primeros mejoraría notablemente los resultados académicos, independientemente de que se trabaje en una Segunda Lengua.

Esta es una de las ideas de partida de las Comunidades de Aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Las comunidades de Aprendizaje se fundamentan en el establecimiento de un grupo (en el que se incluye a profesorado, familias, alumnado, instituciones, inspección...) que trabaja de forma coordinada e igualitaria con el fin de lograr un objetivo: la mejora de la calidad educativa en su comunidad. Esto pudiera parecer que es una obviedad. Es decir, es innegable que tanto las familias, como el profesorado como la Inspección educativa desean la mejor educación para los niños y las niñas. Y, sin embargo, son más los registros de falta de comunicación e incluso enfrentamientos que los de colaboración estrecha. Como afirma Santos Guerra (2003, p. 10):

(...) resulta sorprendente que, buscando familias y escuela el mismo fin, que es la educación de los niños y niñas, exista una distancia, un recelo y un enfrentamiento tan consistente como se observa en algunos lugares.

Las Comunidades de Aprendizaje, basadas en la pedagogía de Paulo Freire, promueven el cambio social a través del aprendizaje cooperativo, solidario y dialógico, frente a la educación lineal, donde una persona “enseña” y otras “aprenden”.

El Grupo de Trabajo considera que es imposible en este momento una transformación tan grande del centro educativo en su conjunto. Este cambio requeriría un compromiso por parte de todo el Claustro como primer paso. Y se trata de un Claustro muy grande en el que surgen enormes diferencias. Además, el Equipo Directivo aboga por una relación “tradicional” (jerárquica y distante) entre las familias y el profesorado.

Sin embargo, sí recoge el espíritu de las Comunidades de Aprendizaje, para proponer varios cambios que marcarán una

diferencia, especialmente en el Tercer Ciclo de Investigación-Acción:

- Mayor cooperación con las familias dentro de la Sección: tutorías más estrechas, un contacto más personal estableciendo un compromiso más igualitario.
- Dinámicas de ayuda-cooperación entre alumnado de diferentes edades: inclusión de alumnado de 6º como ayuda en actividades de Gran Grupo o tutores de los pequeños en determinados momentos, actividades de convivencia entre niveles, dentro de cada nivel, entre grupos...
- Incorporación de voluntarios para actividades extraescolares: aprovechar los hobbies de algunos padres y madres para cooperar en proyectos dentro del colegio, de forma voluntaria. Por ejemplo: salidas, manualidades...

6.2.5.- El diario de aula de alumnos y alumnas

La profesora-investigadora considera que es necesario hacer una mención especial al diario de aula llevado a cabo por los alumnos y las alumnas de quinto curso. El diario se utilizó como un modo de establecer un diálogo fluido entre la tutora y el grupo de 5º B, para recabar información sobre cómo se sentían cada uno de ellos en relación con aspectos relativos al aula, desde las asignaturas a su relación con el profesorado o su relación entre ellos.

El diario se trabajó semanalmente, dedicándosele 20 minutos en cada sesión. La tutora leía los diarios durante el resto de la semana y les escribía comentarios sobre lo que habían escrito, planteando nuevas preguntas a continuación.

El diario se consolidó como una herramienta perfecta de comunicación entre la tutora y la clase. Para tranquilizar y aumentar la confianza del alumnado, se establecieron las siguientes reglas:

- 1.- La tutora no haría comentarios negativos ni juzgaría las opiniones que aparezcan en el diario.
- 2.- Corregiría las faltas de ortografía sin minusvalorar la redacción que se haya hecho.
- 3.- Leería y contestaría lo escrito por los alumnos, haciéndoles nuevas preguntas o estableciendo un diálogo sobre los temas planteados.
- 4.- No comentaría con las familias el contenido del diario, a no ser que fuera algo de gravedad.
- 5.- No se mencionaría nada de lo escrito en el diario durante los períodos de clase. Si fuera necesario mencionarlo, por supuesto, se respetaría el anonimato del informante.

A pesar de que no siempre se pudo mantener el ritmo de conversación (porque la tutora no siempre podía contestar a todos y cada uno de los alumnos semanalmente), el diario sirvió para analizar y trabajar aspectos muy importantes de la vida del aula y establecer un vínculo más fuerte entre la tutora y la clase (aunque, evidentemente, no todos los chicos y las chicas respondieron de la misma manera). También sirvió para reflejar cómo veía el alumnado las diferentes propuestas. Se puso especial énfasis en las propuestas que tenían que ver con la Sección Bilingüe y con las actividades de convivencia entre la Sección y el resto de los grupos.

El grupo de Sección Bilingüe que cursa 5º de Primaria durante el curso 2010-2011 manifiesta satisfacción en general por estar en la Sección Bilingüe. Por muchos motivos:

- Hay frecuentes comentarios que reflejan un alto concepto de sí mismos en lo que respecta a capacidades de trabajo.

Yo ante los exámenes me siento bien, aunque muy pocas veces me siento nerviosa. Sí, sí creo que he aprendido sobre todo en...bueno, no te puedo dar una asignatura en concreto porque he aprendido mucho o bastante en general (Anexo N° IXL. Diario 6).

Yo con la introducción de la gramática en inglés me siento bien, porque no me parece muy difícil, solo hay que leérselo dos o tres veces y ya te lo sabes casi entero. También me gustan los juegos de gramática que hacemos con L., porque me lo paso bien. (Anexo Nº IXL. Diario 13).

A mí me gusta hacer exámenes, porque aunque a veces sean difíciles, me relajo. (Anexo Nº IXL. Diario 13.1 y 13.2).

Se observa que para muchos, el hecho de poder hablar en inglés y entenderlo (por estar en la Sección Bilingüe) es un apoyo importante para una autoestima alta:

Pues me veré viajando por todo el mundo, porque seré cantante y actriz, haciendo mis conciertos y mis pelis (...) Y sobre todo que hablaré mucho en inglés, porque si hago alguna entrevista tendré que hablarlo. (Anexo Nº IXL. Diario 12).

Y aunque sea difícil, la clase de 6º B (Sección Bilingüe) puede con todo y no se le pone nada por delante (Anexo Nº IXL. Diario 35).

A mí sí me gusta mucho el bilingüe y si no estuviera en bilingüe me aburriría un montón.

Yo sé que el inglés me va a ayudar mucho en el futuro, porque por ejemplo si me ficha un equipo inglés y me empiezan a decir cosas, no entendería nada y me podrían expulsar del equipo. (Anexo Nº IXL. Diario 19).

- También aparecen muchas veces comentarios sobre una implicación emocional fuerte tanto con la Sección Bilingüe como con el grupo de clase.

Me gusta mucho la Sección Bilingüe y no me gustaría cambiar de curso, porque me relaciono más con ellos. (Anexo Nº IXL. Diario 15...)

Sí me siento a gusto porque me resulta divertido y fácil de aprender. Sí me siento a gusto porque me gusta mucho como das inglés y nos lo facilitas. Sí que creo que me va a ser útil porque en el futuro no se sabe lo que puede pasar como trabajar en un restaurante y que te lo pidan el inglés o que te tengas que ir a viajar al extranjero. (Anexo Nº IXL. Diario 16).

Yo quiero seguir en la sección bilingüe porque me gusta hablar en inglés y aprendo mucho, no me querría cambiar por nada del mundo porque me gusta mi clase tal y muchas cosas:

- Irme a Inglaterra (England)
- Irme a América.

Podría hacer muchas cosas (Anexo Nº IXL. Diario 40).

Me encanta estar en la sección bilingüe porque así me lo paso mejor hablando otras lenguas (Anexo Nº IXL. Diario 41.)

En clase este año me siento super orgullosa porque he hecho nuevas amistades (sobre todo con los chicos) y me he ido dando cuenta de que cada “compi” tiene una forma de ser y yo lo respeto. (Anexo Nº IXL. Diario 2).

- En general, valoran positivamente que en Science se hagan actividades prácticas de vez en cuando, así como el uso de ordenadores:

Lo que más me gustó del examen es que cuando lo terminamos nos dejaron navegar con los miniportátiles. (Anexo Nº IXL. Diario 27).

(...) creo que cada vez los dominamos mejor (los ordenadores). El resto de la clase, no lo sé, pero a mí me dan más ganas de trabajar, aunque al principio estuvimos todos por tirar la toalla, pero hemos ido “evolucionando” con ellos. (Anexo Nº IXL. Diario 26).

Estuvimos mitad con Leticia y la otra mitad tuvo lo mejor, que a mí me tocó con la mitad que estuve con M., la hermana de G. y con ella estuvimos viendo nuestras células. ¡Es impresionante! (...) ¡Lo mejor ha sido ver mis células! (Anexo Nº IXL. Diario 39)

- Por supuesto, en el diario a veces se reflejan las emociones menos positivas o los conflictos que se generan en la clase.

El 15 de Febrero nos hemos ido de excursión a San Ildefonso, a visitar el castillo. Había muchas salas, eran enormes, pero yo quería ver los jardines, pero tuvimos la mala suerte de que estaba nevando y no lo vimos. Al saber que no íbamos a ver el jardín me dieron ganas de morirme y de matar a todo el mundo. Y no sé cómo controlarme un poco. ¿Me puedes decir cómo controlarme, G.? (Anexo Nº IXL. Diario 18).

En el examen de Science muy agobiada pero me salió bien, pero estudiando muy agobiada, preocupada por suspender, por bloquearme pero me salió bien aunque me pareció muy largo y estoy muy orgullosa. No sé por qué me agobio (Anexo Nº IXL. Diario 42).

Me he sentido muy mal. Aunque no lo creas, he estudiado mucho cono, nada más que cuando venía a clase o me despertaba, se me olvidaba todo lo que había aprendido, si no pregúntaselo a mi madre, que siempre estudiaba conmigo por la tarde. (Anexo Nº IXL. Diario 20).

Y la vergüenza me pone las cosas en clase más difíciles porque entonces me da vergüenza participar. (Anexo Nº IXL. Diario 8).

- Manifiestan que los retos con los compañeros o la participación en actividades de grupo, más allá de la rutina dentro de la clase, les resultan enormemente motivadoras, especialmente cuando gracias a ellas tienen una experiencia de éxito en equipo:

Te voy a contar cómo me sentí. Al hablar delante del público, además de que tenía un poquito de vergüenza se nos plantó el inconveniente de que teníamos que improvisar. Bueno, aun así me sentí orgullosa de haber conseguido hablar en público (que para mí era un reto enorme). (Anexo Nº IXL. Diario 1).

Me gustó prácticamente todo y me gustó más todavía porque teníamos que prestar atención en lo que decían porque, si no, no nos enterábamos de nada. (Anexo Nº IXL. Diario 4).

El sábado me lo pasé genial, porque estuve recitando las coplas con mis “compis”, aunque un poco nerviosa. Pasado un rato, cuando las demás clases las estaban recitando, las chicas empezaron a cruzar los dedos y...cuando yo vine de hablar con mis padres y no escuché lo de...en primer lugar queda la clase de...?!!!! 5º B. Y aunque yo no había escuchado lo que antes he escrito, yo me puse a dar saltos y a no parar de repetir. ¡Hemos ganado! ¡Hemos ganado! (Anexo Nº IXL. Diario 5.1 y 5.2).

- Y por último, es destacable también lo positivo de esta experiencia de intercambio de opiniones en un formato escrito. De hecho, el diario era una actividad que a muchos de ellos les “enganchaba”.

Tengo que dejar de escribir ya, aunque no quiero dejarlo. (Anexo Nº IXL. Diario 21).

Bueno, te dejo, que yo me engancho y no lo suelto. (Anexo Nº IXL. Diario 22).

Algunos de los temas trabajados en el diario están relacionados con la socialización, especialmente con el resto del alumnado de quinto curso. Los comentarios más relevantes para esta tesis han sido recogidos en el apartado 6.2.2.

El Grupo de Trabajo recoge las opiniones de los alumnos y alumnas de Tercer Ciclo. Considera que, con sus comentarios, se refuerza más la idea de que el camino elegido para trabajar en la Sección Bilingüe es el adecuado, aunque resulte imprescindible ir mejorando determinados aspectos. En concreto, lo que tiene que ver con la relación con el resto de los grupos de su misma edad. Este tema se analizará más adelante.

6.3.- Cuestionarios, entrevistas, recogida de opiniones de otras personas implicadas: familias, profesorado, y equipo directivo

Al igual que se ha hecho en los otros dos ciclos de Investigación-Acción, se recogieron las opiniones finales del profesorado de la Sección y de fuera de la Sección, así como de las familias y del equipo directivo o de la inspección.

6.3.1.- Opinión del profesorado participante en la Sección Bilingüe

Las opiniones del profesorado participante en la Sección Bilingüe se recogen con tres instrumentos:

- A través del cuestionario inicial (recogido en la Tabla nº XXVIII) y el final.
- A través de varias entrevistas realizadas a las personas participantes en el Grupo de Trabajo (a aquellas profesoras que se han incorporado este curso).
- Mediante los registros de las reuniones del Grupo de Trabajo y los diarios de la profesora-investigadora (anexos XXXVII y XXXVI, respectivamente).

Aunque dadas las circunstancias de la relación de la profesora investigadora con el resto de las profesoras del Grupo de Trabajo, la recogida de opiniones se ha hecho casi en su totalidad a través de los registros de reuniones y el diario (ya que éstas iban surgiendo con la rutina y el trabajo diarios), al igual que se hizo en los ciclos anteriores, se les pasa un cuestionario final, con preguntas abiertas. Algunos ejemplos de los cuestionarios originales escaneados se encuentran en el Anexo nº XLI.

Las respuestas a dicho cuestionario son las siguientes:

Tabla N° LIV: Respuestas de evaluación final de 3º Ciclo de Investigación-Acción Grupo de Trabajo. Curso 2010-2011

	Años que llevas en la Sección	Valoración general del curso	Aspectos que destacarías como positivos durante este curso	Aspectos que destacarías como negativos o carencias
Prof. nº 1	Este es mi 3º curso.	Es una sensación agridulce. Por un lado, siento que la Sección funciona fenomenal. Pero, por otro lado, el hecho de que nos lo pongan tan difícil en el Equipo Directivo me enfada y me disgusta. Ya empecé con esa sensación el curso pasado. Pero ese año se ha afianzado. Cuanto mejor nos va con los alumnos y las familias, peor nos va (o me	Hay muchas cosas muy positivas de este curso. Que las programaciones ya están casi consolidadas (salvo lo del 3º ciclo), que veo a mis alumnos muy implicados, muy motivados y muy participativos, que nuestra forma de trabajar empieza a "calar" en el resto del claustro y hay una coordinación más estrecha entre niveles... Muchas cosas.	Bueno. Personalmente, siento que tengo dos carencias fundamentales. La primera es una enorme dificultad para abstraerme emocionalmente y seguir trabajando cuando hay algún conflicto con el Equipo Directivo (o nos dificultan el trabajo de algún modo, sin justificación). Sin embargo, esa carencia no es del resto del Grupo de Trabajo. En cuanto a carencias del Grupo, quizás nos haya faltado tiempo para

		va) con el Equipo Directivo.		introducir más los ordenadores y las pantallas digitales en nuestra programación.
Prof. nº 2	El 2010-2011 es mi 4º curso en la Sección	En general estoy contenta. Me siento más segura que antes. Ya tengo toda la programación preparada y sé lo que tengo que hacer cada día (más o menos). Eso me ha quitado mucha presión (ya sabes cómo soy yo).	Lo más positivo, como siempre, para mí es la coordinación. Las reuniones son muy importantes, porque nos dan una base de trabajo. Y ya los objetivos están muy consolidados.	Este curso, para mí lo peor ha sido lo de las Competencias Básicas. Me han supuesto un quebradero de cabeza. No sé muy bien cómo hacerlo.
Prof. nº 3	Este es mi 3º curso en la Sección.	Yo estoy super satisfecha de estar en la Sección Bilingüe. Comencé el primer curso sin ninguna ilusión ni ganas. Y ahora no podría salirme de la Sección. No sabría cómo trabajar. Me siento entusiasmada con el Proyecto.	Hay muchas cosas que destacaría como positivas: nuestra relación, la forma que tenemos de trabajar, coordinadas, las ideas tan estupendas que se nos han ido ocurriendo a lo largo del curso, la presencia de Br. (asesora lingüística americana), nuestra relación con las familias...	Creo que lo peor ha sido lo difícil que nos han puesto algunas cosas desde el Equipo Directivo. Pero tampoco a mí me parece tan grave eso. En general, la sensación es buena.
	Este	En general, mi sensación es muy	Creo que lo mejor es que hemos	Yo siento que quizá debemos seguir

Prof. nº 4	curso es mi segundo curso en la Sección Bilingüe. Y mi sexto en el colegio.	positiva. Al principio, no quería ni oír hablar de la Sección. Este curso, que ya es mi segundo curso, me siento totalmente satisfecho con nuestro trabajo. Seguiré en la Sección muchos años.	conseguido una forma de trabajar en estrecha colaboración y muy adaptada a las necesidades de los niños. Seguro que tenemos que mejorar muchas cosas, pero la fórmula general la tenemos	trabajando con los cursos superiores, para lograr esa coordinación que hay en los cursos de abajo.
Prof. nº 5	Este es mi segundo curso	Tengo una sensación muy positiva. Me siento a gusto trabajando en la Sección	En este curso, lo que me ha resultado más positivo es que hemos coordinado un poco más la Educación Física con el Conocimiento del Medio	De momento, no se me ocurre nada que se pueda mejorar. Creo que hay que seguir trabajando.
Prof. nº 6	Este es mi primer curso	La sensación general es muy positiva. Me ha encantado meterme en bilingüe.	Hay muchas cosas positivas. El nivel, la coordinación...	No se me ocurre nada.
Prof. nº 7	Este es mi primer curso en la Sección y mi segundo curso en el Grupo de Trabajo.	Me siento muy satisfecho de haber entrado en la Sección Bilingüe y de formar parte de este Grupo de Trabajo.	La coordinación entre las profesoras ya la conocía, pero ahora la he experimentado más profundamente. También me ha sorprendido gratamente el nivel de inglés de mis alumnos.	Bueno...quizá nuestra carencia sea que, sin querer, podemos estar suponiéndoles a los otros niños de no Sección Bilingüe un agravio comparativo. Y no tanto por el inglés, que también, sino por una forma de trabajar que

				<p>hace que generemos más actividades que ellos ven como divertidas. Aunque ese curso se ha intentado subsanar un poco.</p>
--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Según lo que se observa en la tabla, todas las profesoras que participan en el Grupo de Trabajo se muestran satisfechas o muy satisfechas con su participación en la Sección Bilingüe y creen que su trabajo es positivo. En general, se valora como clave principal de su trabajo la cooperación (al igual que se mencionaba el curso pasado). Se considera que es positivo el haber coordinado durante el curso la Educación Física y el Conocimiento del Medio. También se valora muy positivamente el nivel de inglés del alumnado.

Como carencias o cosas para mejorar se menciona la relación entre algunos miembros de la Sección Bilingüe y el Equipo Directivo, que hace que todos los avances sean más difíciles. También la incorporación de las Competencias Básicas a la programación y la escasa coordinación de la programación de Tercer Ciclo, especialmente en lo referente a las T.I.C.́s.

Hay un aspecto que, una de las profesoras (prof. nº 7) considera como un problema importante que se ha comenzado a abordar desde este curso, pero que debe seguir trabajándose. Es la relación entre el alumnado y las familias de la Sección Bilingüe y el resto del alumnado. Efectivamente, ese ha sido uno de los aspectos a trabajar durante el curso. Aunque se han hecho avances (más adelante, en el análisis del Plan de Acción por categoría se verá), es cierto que la sensación es que queda camino por recorrer.

6.3.1.1.- Entrevistas a las profesoras del Grupo de Trabajo

Teniendo en cuenta que la mitad de las participantes eran veteranas en el Grupo de Trabajo y en innumerables ocasiones se había registrado su opinión, tanto en aspectos generales como en particulares, la profesora-investigadora opta por entrevistar a las profesoras de nueva incorporación.

En general, la opinión de las profesoras nuevas en el Grupo de Trabajo es muy satisfactoria. Manifiestan la sensación de “sentirse arropadas” en el Proyecto. También se observa una fuerte sensación de pertenencia y de logro.

Entonces, yo necesito estar un poco segura para hacer las cosas y como yo no lo estaba, pues...pues no lo cogí, decidí primero ver cómo funciona y luego, si quiero, ya me meto. Confieso que al año siguiente, yo ya me habría metido de golpe.

G.: Ya.

Ch.: Porque...pues porque sí creo que...Entraste tú y fuiste la salvación. Tenías idea de cómo se trabajaba, que eso ya es importante. Tenías interés y no te importaba arrastrar a la gente contigo...

G.: Mmmm.

Ch.: Bueno, arrastrarla no. Motivarla.

G.: También la gente... Sí.

Ch.: Y la gente necesitaba una persona que supiese por dónde se andaba y que estuviese motivada. Y lo demás, yo creo que ganas de trabajar y la gente que había, quería.

G.: Si.

Ch.: Y fue un poco lo que yo creo que necesitaba el cole y...lo que necesitaba yo. Yo este año me he metido...con mucho respeto porque...tú eres mucha G.

G.: Mmmm. Tú dirías que ese puede ser uno de nuestros puntos fuertes? El hecho de que....nos reunamos.

Ch.: Sin duda el que más. El mayor. Yo creo que el mayor.

G.: Yo creo que también.

Ch.: Evidentemente yo creo que hay que darle tiempo a las cosas y que...pues eso, que cada año funcionarán mejor que a lo mejor el primero, porque todo se va construyendo sobre...pues eso, ensayo y error. Pero...pero el saber que somos un equipo, que nos reunimos aunque solo sea para ver qué hacemos con esto, qué hacen...tú cómo haces esto...O sea, simplemente el hablar y el cómo hace cada uno...lo que haga, le funciona o cómo no le funciona, me parece fundamental. No te sientes sola. Yo aquí no me siento sola. Y...y yo qué sé, pues eso...El sentido de compartir No de esconder y yo me luzco más que tú. Eso yo sí que lo veía, no a lo mejor concretamente en la Sección Bilingüe pero sí en el resto del colegio en...en donde yo estuve, en el concertado.

(Anexo nº XLI. Entrevista a Ch.)

Además, sienten que hay un trabajo muy consolidado y muy coordinado:

L.: Puntos fuertes pues quizás...el dinamismo que hay. Yo creo que tiene que ver mucho que...como sois todos jóvenes. Y...habéis encontrado

G.: Yo eso te lo agradezco....(risas)

L.: No, pero habéis encontrado yo creo un nexo de unión para trabajar todos...todas en este caso, porque...

G.: Si, igual.

L.: Quiero decir que no hay mucho cambio de unas a otras.

G.: Mmm (asiente)

L.: A lo mejor, la metodología puede ser un poquito diferente pero, porque, como se suele decir “cada maestillo tiene su librillo”. Pero...en conjunto...hacéis lo mismo y...casi todas no tenéis los niños desde primero ...vais cambiando, así que...eso también ayuda mucho. Y luego, pues ...las programaciones, que os las vais pasando... Luego cada una complementa con lo que quiera pero que...tenéis una base y luego vosotras lo vais ampliando.

(Anexo nº XLI. Entrevista a L.)

Manifiestan asimismo en dos de los casos, que, aunque no han estado trabajando antes en secciones bilingües, sí han tenido contacto con proyectos de Sección Bilingüe. En ambos casos consideran que nuestro Proyecto es totalmente diferente al que o a los que conocían. Consideran que nosotras estamos más implicadas y más coordinadas:

Ch.: A ver, yo...El motivo principal es que nunca jamás había trabajado en una Sección Bilingüe. Y yo siempre, todo lo desconocido a mí me da miedo. El año anterior...bueno, yo aprobé las oposiciones, estuve trabajando en un cole de Ávila, normal, de profesora de inglés. Pero el año anterior había estado en un colegio concertado de León, donde se acababa de implantar la Sección Bilingüe, que no era Sección porque las dos clases eran...

G.: Eran bilingües.

Ch.: Eran bilingües como tal. Y...yo ese año estuve observando, porque tampoco estuve en la Sección Bilingüe, pero si me hubiese

quedado, iba a haber participado en ella...Y, bueno, fui a todos los cursos que se ofrecían y todo, pues porque yo realmente estaba interesada.

G.: Mmmmm. Y de momento, ¿qué has visto, de, del colegio de León, comparándolo con este, qué cosas ves que son similares, qué cosas ves que son diferentes?

Ch.: A ver, solamente fue un año y yo realmente no llegué a estar más que una vez en una clase, porque claro, yo tenía otros cursos y no coincidíamos. A veces...aprovechábamos pues todos los cursos que ofrecían las editoriales que por aquel entonces en León estaban empezando a ofrecer materiales...pues yo iba, observaba, veía y los ponentes que venían, pues veía un poco la manera de trabajar. En el cole...se hacía de otra manera. Las cuatro horas de Science estaban divididas en dos en español y dos en inglés, pero no eran los mismos temas. Se dividía un poco el temario. Los que eran un poco más acordes con el temario de inglés y más tangibles, pues era los que se daban en castellano. O sea, en inglés. Y los más abstractos, en plan, el aire y...tal, pues es los que se daban en castellano.

G.: Y tú veías que con...¿cómo era la implicación de los profesores? Hombre, en un colegio concertado es diferente, porque...

Ch.: No, pero era poca.

G.: ¿Era poca?

Ch.: Era poca porque, también a lo mejor porque estaba empezando. Yo, tengo entendido que ahora las cosas son diferentes. Pero...entonces era un profesor el que más o menos lo había sacado...adelante, y eran solamente dos profesores los que estaban un poco implicados pero...no había para nada reuniones bilingües ni puestas en común. Como que cada uno iba un poco más "a su rollo". Uno se encargaba más de la parte de Science y otro se encargaba de la parte de lengua. Y... y había libros por las dos partes. No, no, yo no lo veía un proyecto tan unitario como este, tanto en gente como en materiales.

(Anexo nº XLI: Entrevista a Ch.)

G.: ¿Qué... qué esperabas y qué has encontrado? ¿Qué cosas crees que...?

L.: Hombre. Yo pregunté, por ejemplo a toda la gente que ha estado en bilingüe alguna vez, que ha estado interina o...con las personas que más o menos tienes trato y tal...y, claro. Su proyecto era completamente diferente. Era el libro, seguir el libro y demás.

(Anexo nº XLI: Entrevista a L.)

En el tercero de los casos, la entrevista se realiza a una profesora que, si bien participa en el Grupo de Trabajo, no está trabajando en la Sección Bilingüe, sino como profesora de inglés en los grupos de 6º curso. Resulta interesante la entrevista con ella, porque, a juicio de la profesora-investigadora, marca un puente de unión entre la Sección Bilingüe y el resto del claustro. Durante este curso, animada por la forma de trabajar de la Sección y, con la intención de que se difuminaran un poco las diferencias entre unos y otros, la profesora decidió comenzar a dar la Educación Plástica (Art) en inglés.

Resulta significativa su opinión con respecto a la motivación del alumnado de 6º, que contrasta con la imagen general dada en el colegio

G.: Y ¿Por qué crees que aquí...hay tanta...desmotivación en Tercer Ciclo, por ejemplo? Que es que sale en las estadísticas y luego llegan mal a ESO y hay mucho absentismo... ¿Qué crees tú que hacen ellos (*refiriéndose a los colegios ingleses donde ella trabajó*) que nosotros no hacemos? Es que para mí eso es importante.

Ar.: Yo es que este año con los sextos...yo les veo muy motivados conmigo en el inglés, o sea...no es

decir...siento...Igual el año pasado sí que, no estaba desmotivada pero...no les veía yo que...

G.: Enganchados

Ar.: Sí. Y este año sí que les veo que están contentos y que están bien y que...ellos mismos al...Sí que es verdad que tuvimos un comienzo duro porque les empecé a hablar a saco en inglés, casi toda la clase en inglés y al principio era como “no te estamos entendiendo, habla en español”. Y yo les dije “ya veréis, que luego...” . Y ahora mismo son ellos los que me dicen... Les hago ver mucho, que sean ellos conscientes de...”¿os habéis dado cuenta de que me estáis entendiendo?”. O sea que yo, ahora mismo, en mi clase en los tres sextos, doy a los tres...yo les veo bien. Les veo contentos con el inglés y les veo motivados. Les veo muy motivados a mis tres sextos.

G.: Si. ¿Entonces, a lo mejor...? ¿Y cuándo P. dice que....que la....que van muy mal y demás, es...? ¿Eso no es...? O sea, ¿tú no estás de acuerdo con ella en esa opinión?

Ar.: Sí, sí. Son clases que con respecto al comportamiento ...eres muy...y....no le puedes pasar ni una y desde el primer momento hay que tener la clase cogida...¿sabes? Esto...no quiere decir que P. no la tenga cogida pero que...

G.: Que tienes que estar siempre encima de ellos.

Ar.: Sin en matemáticas a lo mejor no se enteran o tal o lo que sea...sí que es verdad porque hay días que en plástica también...A lo mejor siendo...si les dejas trabajo libre de....vamos a hacer esta ficha o lo que sea...se te puede ir la clase muchas veces, ¿sabes? Pero en inglés lo que hemos hablado el año pasado y que hablábamos...necesitan concentración y como te pierdas una frase que dice y no te hayas enterado...te pierdes la clase...de alguna manera. O por lo menos yo les hago ver eso. Entonces, yo cuando estoy hablando...Además, yo lo que veo a ellos que cuando...Ellos están muy motivados porque es la primera vez que yo creo que les está pasando . Cuando ellos

se dan cuenta de que me han entendido todo lo que les he dicho traducen lo que les he dicho... ¿te das cuenta de que ha dicho no sé cuántos, no sé qué? O sea que ellos están como “a ver si soy yo ahora el que la entiendo todo y traduzco”, ¿Entiendes? Por eso yo los veo bien.

(Anexo nº XLII. Entrevista con A.)

Con respecto a este tema, parte del Grupo de Trabajo se reúne para hablar de la influencia que la opinión del profesor o de la profesora sobre su clase afecta al alumnado

Ch.: A mí...me da mucha pena. Me da mucha pena que no se puedan hacer determinadas cosas por un grupo de niños. Y que, si lo piensas bien, a lo mejor es la mayoría la que se merece hacer...otras cosas. Pero esa minoría...

G.: Vale. Pero es que a lo mejor los profes también tenemos algo que ver ¿no te parece? Que yo...También es verdad que yo no sé muy bien cómo hacerlo pero...Y yo voy a coger la clase de Ar. como ejemplo.

Ch.: Y es...un buen ejemplo.

G.: Para mí...independientemente de...otras cosas con Ar., etcétera, etcétera...para mí, ella trabaja muy bien. Ella ha cogido un grupo que, que parecía que tenía problemas severos...porque se habló en el...en el claustro y demás. Y sin embargo, ahora es un grupo extraordinario. Es decir, hay algo que Ar. ha hecho, y que no hemos hecho las demás, o que no...y para mí la clave está en transmitirles el orgullo...O sea, Ar. está orgullosa de su clase. Y eso se lo ha transmitido. Está orgullosa. A veces, sin querer, estamos poniendo el énfasis en los aspectos negativos.

Ch.: totalmente de acuerdo

G.: Y no en los positivos...Entonces, a lo mejor lo que hay que hacer es fomentar... sacar a aquellos niños que tienen algo

positivo...dejarles que brillen...aislar los comportamientos negativos de los otros de...de...

Ch.: pues a lo mejor

G.: no lo sé. Pero yo creo que esa es una reflexión para claustro. O sea, yo creo...a mí lo que me da rabia es que esto, lo que sale aquí, no lo podamos pasar más allá, no lo podamos...(Silencio). No sé. ¿Qué opináis?

(Anexo nº XXXVIII. Grabación, transcripción de Grupo de Trabajo, p. 1)

Para para el Grupo de Trabajo, el ejemplo de Ar. es significativo. Porque a la hora de trabajar pone énfasis y cree de verdad en las posibilidades de su grupo. Y se lo transmite. Y el alumnado responde favorablemente. Quizá en la Sección Bilingüe hayamos transmitido esas ideas a nuestros alumnos y alumnas, porque veíamos que iban superando grandes retos para todos. Y quizás por ese motivo, la participación y la mayor implicación de nuestro alumnado y de nuestras familias. Y, por ende, también los mejores resultados.

En todo caso, si esa es la clave, no es necesaria una Sección Bilingüe para conseguir una clase motivada. El trabajo y la actitud de Ar. nos ejemplifican muy bien eso.

6.3.2.-Opinión del resto del profesorado del Centro

Para recoger las impresiones del resto del profesorado la profesora-investigadora realiza tres entrevistas a tres profesoras que estaban en el centro cuando comenzó la Sección Bilingüe (dos cursos antes de que empezara nuestro Proyecto) pero que no han estado nunca directamente implicados con ella.

En la primera de las entrevistas, (Anexo XLII, entrevista a L.) la profesora considera que ha habido un gran cambio en el Proyecto desde que comenzó hasta el momento actual:

L.: Sí, sí, ha cambiado mucho la cosa desde que comenzó el Proyecto hasta ahora. Porque el primer año todo era....como un poco ...que no se sabía cómo abordarlo...

G.: O sea que el primer año fue probar.

L.: El primer año fue más un experimento. Y probar a ver cómo...

G.: Como funcionaba.

L.: Cómo funcionaba porque tampoco estoy segura de que tuvieran un modelo...Sí que es verdad que conocía a gente de El Peñascal y sí que estaba en contacto con la gente de El Peñascal.

G.: L. ¿verdad?

L.: Sí, L. Pero tampoco sé si seguían...si para hacer el proyecto siguieron el modelo de ellos o cómo. Entonces era un poco como ...No sé, yo cuando llegué ya estaba organizadoooo.

G.: Todo.

L.: Estaba organizado lo que es la Sección en cuanto a las personas que formaban parte ya de la Sección Bilingüe...O del proyecto bilingüe, no de la Sección, porque noooo. En realidad, como solo era una clase, había una profesora...y luego estaba ehhh, F. que hacía...

G.: Y, ¿Y en el claustro se hablaba de las cosas que se hacían en la Sección Bilingüe? ¿De los problemas, de ...? Quiero decir, ¿hasta qué punto teníais conocimiento de los cambios?

L.: Pues...tampoco yo recuerdo que demasiado, ¿eh? O sea, sí, estaba la Sección Bilingüe y ...Pero era más como...O sea, no

sé. No sé si utilizaría las palabras correctas pero...sí que se veía un poquito más como una élite. En cuanto a los padres, con eso de hacerse bilingües. Tampoco yo creo que los padres tuvieran mucho conocimiento exactamente de lo que era ni de lo que iba a ser ni de lo que iba a suponer...Sí, era la Sección Bilingüe y los no bilingües.

G.: Entonces, ¿tú notaste algún cambio del primero al segundo? Del primero al segundo año y del segundo al tercero, que es cuando nos incorporamos más.

L.: Del primero al segundo....no en exceso, yo creo. A lo mejor ya podían organizarse más puesto que eran dos. Porque el primer año era una tutora. Entonces...pues luego...no sé cómo...

G.: Ya. Se coordinaba con...

L.: Se coordinaría si con el resto o no, pero...Y luego, el segundo año que ya comenzó con I. pues imagino que ya se coordinarían entre ellas. Tendrían más....más coordinación. Yo sí creo que he notado más cambio a partir del tercero. También es la experiencia.

L.: Y, luego, a partir del tercero, pues yo creo que ya sí ha habido más organización y otra forma de ver, a lo mejor, la Sección Bilingüe. No solo para dar cono en inglés sino para meter el inglés, aunque el currículum no lo pida, en todas las áreas, en...

La profesora cree que la nueva organización de la Sección Bilingüe aporta muchas cosas al centro. Sin embargo, echa de menos mayor coordinación entre la Sección Bilingüe y el resto del claustro:

G.: Asiente. ¿Y tú qué crees, tú qué crees que le puede aportar al colegio o qué crees que le ha aportado al colegio? ¿O qué crees que no le ha aportado? ...¿Sabes lo que quiero decir?

L.: ¿En qué le ha podido beneficiar?

G.: Hombre...aportar, para bien o para mal.

L.: A ver, yo creo que mal, no le aporta nada. O sea, no le quita nada. Al revés. Es un...un pueblo muy grande, un cole muy grande y no...O sea, yo creo que siempre es beneficioso el que ...los niños puedan aprender inglés o...tener otros conocimientos. Yo creo que...perjudicial no lo veo por ningún lado, o sea...Yo creo que sí es necesario más organización.

G.: Mmm (asiente).

L.: Pero...

M.: Coordinación, igual con los.

L.: Coordinación,

G.: O sea, lo que tú echas de menos es a lo mejor una coordinación entre la gente de la Sección Bilingüe o con los demás.

L.: No, yo entre la gente de la Sección Bilingüe yo creo que sí que estáis coordinados. Yo creo.

G.: Entonces, según tú, lo que falla es la coordinación con los de fuera...Bueno, con los...

L.: Tampoco creo que falle del todo pero....

En otra entrevista con la misma profesora y dos tutoras de la Sección Bilingüe, L. vuelve a manifestar la opinión de que, a su

juicio, el Grupo de Trabajo está trabajando bien. Añade que no todo el mundo en el Claustro estaría dispuesto a hacer ese esfuerzo:

L.: Yo creo que estáis haciendo un buen trabajo porque supone mucha implicación...porque...por lo que yo he visto habéis partido de cero.

G.: Asiente

L.: Y estáis elaborando ehh....temario...ehhh con material y con todo, o sea que...yo creo que es...mucho esfuerzo...que no todo el mundo a lo mejor estaría dispuesto a hacer.

L.: Sí que da pena...que a lo mejor...por parte de los demás es aprovecharse pero, en actividades en las que...pueda participar el resto del centro ... pues hacerlas un poco productivas.

M. (profesora de la Sección Bilingüe): Pero yo tampoco creo que sea aprovecharse, sino de compartir ideas. Igual que surge una idea para el día de la Paz y los de Tercer Ciclo se lo cuentan a los del Primero... esto tiene que ser como un poco más...Si estuviera más normalizado.... ¿sabes? Yo no creo que sea...Simplemente son ideas y que probablemente esas mismas ideas surgirían de otros grupos si a lo mejor tuvieran reuniones como lo tenemos nosotros, pues...

Por último, la profesora nos anima a continuar por el camino que hemos comenzado trabajando la convivencia entre el alumnado de la Sección Bilingüe y el resto del alumnado del colegio. Considera que la sensación de “dos mundos distintos”, por parte de familias y estudiantes se viene notando desde hace varios cursos:

L.: Sí, yo creo que lo de la convivencia es algo...importante...para trabajar. O sea, convivencia en cuanto a que los niños que están en bilingüe se relacionen con los demás.

Y los demás con la Sección Bilingüe, que no digo que sea solo culpa de la Sección Bilingüe...

Ma.: Claro, porque en el Primer Ciclo...no se nota eso.

L.: yo.. (no se entiende bien)

Ma.: Que es algo que se desarrolla a lo largo del tiempo, claro.

L.: Yo sí que lo noto más en cuanto a los niños. Pero en cuarto, los niños y las niñas.

Ma.: También influye...el desarrollo del niño. Un niño de primero no es igual que un niño de quinto.

G.: No.

Ma.: No tiene esas...

L.: No. No pero esas diferencias...se veían en primero.

Ma.: ¿O sea que se ha dado también en primero esto?

G.: Tú veías esto en los niños de...?

Ma.: Bueno, qué.....sí, cuando estos niños estaban en segundo, que era cuando estaban con Laura, que yo tenía el desdoble, sí que es cierto que...

L.: Que sí, que sí.

G.: Que se sentían...

L.: Esas diferencias ya se veían en primero. Y en segundo.

Ma.: No sé si igual que se sintieran, pero ahora que lo pienso sí estos son los de L. de segundo así que sí que puede ser que siempre se tenían como...¡los de bilingüe!

L.: Que sí, que sí...¡Los de la Sección Bilingüe!

G.: Mmm (asiente)

Ma.: Sí que puede ser. A lo mejor también porque han sido los primeros que han venido a ser...igual también influye. O sea que...

G.: De todas formas, para mí tenemos que...si no podemos mejorar mucho la situación de...de los de quinto...porque ya estamos...es muy tarde...pues por lo menos que no...prevenirlo para que los del primer ciclo que ahora están tan bien no les pase. Sobre todo porque en tercero los otros dos grupos se van a mezclar y ellos van a seguir igual. Entonces tenemos que ver de qué forma...

La segunda profesora (Anexo nº XLII, entrevista V.) opina que la Sección Bilingüe se formó sin que el profesorado tuviera mucha idea de lo que el Proyecto supondría. Además, considera que la actitud de parte del profesorado de la Sección era elitista y menospreciaba el trabajo de aquellos que no estaban en la Sección.

G.: Porque cuando tú llegaste...todavía no estaba.

V.: No. Se puso, yo creo que el segundo año. Ya lleva cuatro, ¿no? Este es mi sexto...

G.: Sí. Bueno. Este es el quinto año de la Sección Bilingüe.

V.: Entonces, claro...el primer año no estaba puesto.

G.: Claro.

V.: Entonces se veía como... como... Y yo creo que también, los profesores que lo firmaron tampoco eran muy conscientes de lo que eso suponía. Que era...bueno pues...que...que lo firmamos. ¡Uy, qué bien, que...! Pero tampoco yo creo que eran conscientes del trabajo que supone...!Sí, y hasta que lo pones en marcha...haces ver a los padres también en...en qué consiste, porque quieras o no es muy elitista y hay...profesores que también...ehhh...transmiten pues eso el...el elitismo que supone...que tampoco creo...Porque lo que hacen es también un poco ...que se...que no se valore el trabajo de los demás

G.: El trabajo de vosotros.

V.: ¡Claro! Que yo creo que es una oportunidad única también.

G.: O sea que por un lado, tú sientes que es una oportunidad muy buena aunque sea un reto. Pero por otro lado también sientes que algunos profesores...o tú has visto a algunos profesores vivirlo como una marca de distinción, ¿no?

V.: Sí, sí. Y además, eso se transmite a los niños...Y lo primero que dicen, "yo soy de bilingüe". ¿Sabes?, como diciendo "aquí estoy yo".

G.: Ya. Ya. Tú has visto a los niños...con esa actitud, ¿no?

V.: Si. Sí, sí pero vamos que yo creo que...lo transmiten tanto padres como ...como profesores...

A ver...no todos los profesores, a ver si me entiendes.

G.: Mmm. Y no todos los padres, ya pero...

V.: Si. Sí, pero...ah, claro es que mi hijo está en...

G.: En bilingüe

V.: En bilingüe

Esta profesora considera que sería bueno que se ampliara la Sección Bilingüe para dar más oportunidades a otros niños. Y anima al Grupo de Trabajo a seguir insistiendo en su empeño de que la Sección llegue también a las familias inmigrantes de habla no española. Fundamentalmente a las de Marruecos (que es el colectivo más grande):

G.: Ya. ¿Tú crees que debería ampliarse a...a más en el centro, como a otra línea, por ejemplo?

V.: Yo creo que...dos líneas no estarían mal. ¿Sabes? O sea, también dar la posibilidad a...a los que no les guste o... o los padres no quieran simplemente.

G.: Por lo que sea. Sí.

V.: Y, y también...que este año sí que se ha hecho...transmitirlo a...a otras nacionalidades.

G.: Ya.

V.: Que yo creo que es que se excluyen directamente...ehhh. Lo de la Sección Bilingüe es una cosa que...que no...

G.: Ya. ¿Tú crees que, que los profesores también asumimos que la Sección Bilingüe no es para niños que sean extranjeros o emigrantes?

V.: No, no, no.

G.: No lo crees, ¿o no...?

V.: No. Vamos que no creo que... Vamos, además Ma. ahora, que les ha ido a informar desde Infantil...¡oye, que también podéis! ¿Sabes? Pero la verdad es que...

G.: ¿Por qué crees tú que no ha salido? ¿Por qué crees que todavía no se han matriculado, no se han apuntado niños...marroquíes por ejemplo?

V.: Yo creo que también es por falta de...un poco por desconocimiento de...de los padres. Quieras o no ...jolín, que son padres que están mucho menos vinculados...y...a lo mejor...yo tengo casos de que...con los padres no he conseguido hablar. Viene la hermana, viene...

G.: Ya.

V.: Entonces yo creo que, como ellos tampoco están...

G.: Ya, integrados.

V.: Sí. Que cada vez más pero yo creo que...que todavía les cuesta.

G.: Ya.

V.: Y entonces, claro, el problema que tienen los padres, al encontrarse con un idioma nuevo. Se piensan que a lo mejor pues los hijos...Yo creo que también un poco por comodidad. Por no...por no liarles así mucho, mucho la cabeza pero...Pero

vamos que son...que yo creo que son los suficientemente capaces para...

G.: Totalmente capaces

Según la profesora, hay muchas cosas de la Sección Bilingüe de las que se beneficia el Claustro entero:

V: Y bueno, de cara al centro también me parece que tienen un montón de recursos por ser Sección Bilingüe del cual nos beneficiamos todos. Tipo Br. (asesora lingüística norteamericana), ...yo qué sé, pues el que... que...que vengan tus niñas y les cuenten cosas en inglés...celebrar Halloween. Son cosas que a lo mejor se fomentan muchísimo más desde la Sección Bilingüe pero que tampoco nos excluyen bueno, que eso ya es opción personal de cada tutor, el que quieras o no participar de la Sección Bilingüe.

Sin embargo, considera que desde la Sección, muchos de los proyectos deberían compartirse con el resto del Claustro (o el resto del Claustro participar de ellos):

V.: Yo creo que...jolín, que es que tenéis ideas muy buenas que...pues eso, tipo la Gymkana de Navidad. Pero yo no creo que...que se tenga que comentar como..."esto es lo que vamos a hacer la Sección Bilingüe". Sino...

G.: Sí, como algo amplio.

V.: Como algo amplio... Oye, que hemos pensado hacer esto...que es como salió en...

G.: Ya. En tu ciclo.

V.: Claro. "Oye, que mira, que...que me parece muy buena idea esto. Que no lo vamos a hacer en inglés y...villancicos en inglés...pero jolín que muchas...muchas de las actividades que se hacen se pueden trasladar..."

G.: Perfectamente.

V.: que yo creo que también...se ve un poco como elitista...pues eso, por todas las cosas que se hacen. Pues es que la Sección Bilingüe ha hecho una gymkana, les han puesto, ehhh, pegatinas y...qué guay la Sección Bilingüe y los demás no. Pero es que, no sé...eso no...no te impide que...que lo hagas de otra manera, con otra metodología o lo que tú quieras...

G.: Ya. Pero que lo puedes hacer igual.

6.3.3.- Opinión de las familias de alumnado de Sección Bilingüe

Durante el curso 2010-2011, aunque nuestro objetivo fundamental era la opinión del alumnado, también nos interesamos por la opinión de las familias. Esta se obtuvo de tres maneras diferentes:

- Comparando el cómputo de solicitudes de Sección Bilingüe que se hace en el centro (para el curso 2011-2012) con el número de solicitudes de los cursos anteriores.
- Realizando un cuestionario que se pasa a las familias del alumnado nuevo (que comienzan la Sección Bilingüe en 1º de Primaria). El resto de las familias han respondido al cuestionario general durante dos cursos consecutivos, por lo que consideramos que no procede volver a preguntarles lo mismo.
- A través de dos entrevistas personales: una a una madre cuya hija ya lleva varios cursos en la Sección Bilingüe. Otra a una madre cuyo hijo ha entrado este curso en la Sección.

A la hora de contrastar el cómputo de solicitudes de admisión en la Sección Bilingüe, tenemos que decir que todos los cursos hay familias que lo solicitan y quedan fuera de la Sección por no haber suficientes plazas. Sin embargo, el número de solicitudes se ha

disparado durante los tres cursos de desarrollo de nuestro Plan de Acción:

Tabla N° LV: N° de solicitudes de plaza en la Sección Bilingüe en nuestro Centro.

CURSO	Nº DE SOLICITUDES	Nº DE PLAZAS
2007-2008	26	24
2008-2009	32	24
2009-2010	39	26
2010-2011	45	27
2011-2012	50	27

A pesar de que se ampliase el número de alumnos y alumnas que se matricularían en la Sección Bilingüe (para intentar dar cabida al mayor número de familias interesadas que fuera posible), durante el curso 2011-2012 casi la mitad de las familias no pudo acceder a la Sección. El Grupo de Trabajo y otros profesores y profesoras del claustro proponen al Equipo Directivo que el planteamiento sea de dos líneas bilingües y una no bilingüe. El Equipo Directivo rechaza esa solicitud argumentando que no era el plan inicial que fue aprobado por la Dirección Provincial.

En cuanto al cuestionario realizado por las familias que se incorporan este curso a la Sección Bilingüe, las preguntas y los resultados se presentan a continuación.

Tabla N° LVI: Respuestas de las familias cuyos hijos-hijas acaban de comenzar en la Sección Bilingüe. Curso 2010-2011

1ª PREGUNTA.- ¿Cuál o cuáles son los motivos fundamentales por los que decidisteis apuntar a vuestro hijo/a en la sección bilingüe? (Señala todos los que consideres)	
Respuestas posibles	Nº de veces que se eligió esa opción
a.- Porque sus amigos iban a estar en la sección bilingüe.	0
b.- Porque me lo recomendó la tutora.	6
c.- Porque me lo recomendó la profesora de inglés.	2

d.- Porque el inglés es importante para su futuro profesional.	20
e.- Porque el inglés le permite conocer más gente.	7
f.- Porque deseamos que esté abierto/a a nuevas oportunidades culturales.	15
g.- Porque nosotros no se lo podemos enseñar.	4
h.- Otros (especifica cuáles).	0
2ª PREGUNTA.- ¿Conocéis a alguna persona que tenga a sus hijos/as matriculados en la Sección Bilingüe?	
SI / NO	
Respuesta	Número de veces que se elige esa opción
SI	18
NO	2
3ª PREGUNTA.- Si la respuesta es SI, ¿os han transmitido una opinión positiva o negativa del funcionamiento de la Sección?	
POSITIVA /NEGATIVA /CON COSAS BUENAS Y COSAS MALAS.	
Especificar (si se desea).	
Respuesta	Número de veces que se elige esa opción
POSITIVA	18
NEGATIVA	0
COSAS BUENAS Y MALAS	0
NO SABE/ NO CONTESTA	2
RESPUESTAS ESPECIFICANDO	1.- Particularmente, no he oído a nadie hablar mal de esta sección. Todo el que la conoce, habla bien de ella. 2.- Al empezar tan pequeños aprenden sin darse cuenta, como un "juego", conocimientos importantes. 3.- Todo bueno. 4.- Muy positiva.
4º PREGUNTA.- ¿Ha tenido algún peso su opinión para vuestra decisión? SI / NO.	
Respuesta	Número de veces que se elige esa opción
SI	9
NO	9
NO SABE/ NO CONTESTA	2
5ª PREGUNTA.- ¿Asististeis a la reunión informativa que se celebró en Ed.	

Infantil, para informaros sobre la Sección Bilingüe? SI / NO.	
Respuesta	Número de veces que se elige esa opción
SI	16
NO	4
6º PREGUNTA.- Si la respuesta anterior es afirmativa, consideráis que fue...	
Respuesta	Número de veces que se elige esa opción
a.- Una reunión positiva y que nos aclaró las dudas.	13
b.- Una reunión positiva aunque no nos aclaró las dudas.	3
c.- Una reunión que no resultó positiva ni nos aclaró las dudas.	
d.- Otros. Especificar	1.- Positiva. Nos enseñó los valores que tenían nuestros hijos en esa lengua, hasta ese momento un poco desconocidos. 2.-No íbamos a apuntarlo a bilingüe pero la reunión nos hizo cambiar de opinión. 3.- Creo alguna duda más.
e.- No sabe/ No contesta	4
7º PREGUNTA.- Hasta el momento, ¿estáis satisfechos de vuestra elección –con la Sección Bilingüe-?	
Respuesta	Número de veces que se elige esa opción
a.- Estamos totalmente satisfechos.	18
b.- Estamos satisfechos aunque aún preocupados.	2
c.- No estamos muy satisfechos.	0
d.- Otros	Muy contentos y aprendiendo mucho de nuestros hijos que gracias al inglés nos sorprenden cada vez más.

Fuente: Elaboración propia

Se observa que para las familias del alumnado de la Sección Bilingüe el inglés es una herramienta que consideran importante para el futuro profesional de sus hijos e hijas. También le dan bastante peso al enriquecimiento cultural que les supone el acercarse a otra forma de ver la vida (cultura de países anglosajones) desde una temprana edad.

Resulta muy significativo el número de personas que conocen a alguien cuyo hijo o hija está en la Sección Bilingüe. Además de que el centro escolar está situado en un pueblo (y casi todo el mundo se conoce), el Grupo de Trabajo considera que es normal que haya una afinidad mayor entre las familias que optan por la Sección Bilingüe, porque suelen responder a un perfil similar de intereses. Los comentarios que les han hecho sobre la Sección son en su totalidad positivas. También valoran muy positivamente la reunión que se realiza (este curso por segundo año consecutivo) con las familias de alumnado de Educación Infantil que podrían estar interesadas en la Sección Bilingüe. Valoran que, a través de la reunión, se aclararon dudas que tenían y esto les ayudó a tomar una decisión. Por último, la mayoría de las familias manifiestan total satisfacción con la elección de la Sección Bilingüe. Solamente en dos casos expresan también preocupación.

Este cuestionario, junto con la gran cantidad de solicitudes de Sección Bilingüe nos da una idea bastante clara de la aceptación que la Sección Bilingüe tiene en las familias de la localidad.

En las entrevistas (que se encuentran en el Anexo nº XLIII) también se confirma esta tendencia. Las madres entrevistadas manifiestan mucha satisfacción porque sus hijos están en la Sección Bilingüe. Las posibles dudas iniciales, se han reducido mucho.

A.: Tuvimos una suerte tremenda...Entonces, claro, A., al tener una hermana ya tuvo más puntos y...que sí, que sí, que yo...estoy contentísima.

A.: Y desde luego, estamos muy contentos. Y en inglés igual. Por eso digo que dije, bueno ¿y si la quitamos de inglés? Es que ni me lo han propuesto...a mí se me ha pasado por la cabeza, bueno, con su padre, claro, "J. ¿qué hacemos? Uy no, no, no!". En inglés no, porque te va fenomenal.

G.: ¿Y qué es lo que más te gusta de la Sección Bilingüe, o sea de la experiencia, que es lo...?

A.: Pues es que me gusta todo. Porque yo oigo a mi hija como canta, o como habla...Sobre todo como canta. Porque ella se sabe todas las canciones en inglés...que yo le digo, ¿pero sabes lo que dicen? Y me dice que sí. O sea, me gusta todo, porque sé que no...que no dice cuatro palabras sueltas y ya está, no, no, no, no. Me gusta porque sabe lo que...sabe, sabe de qué va, lo que dice la canción y...pues eso, me encanta oírla, cuando lo pronuncia me encanta, me gusta mucho. (Anexo Nº XLIII. Entrevistas a familias de alumnado en Sección Bilingüe. Transcripción A.)

G.: Pues...dime. ¿Hasta ahora, estáis contentos...estás contenta con la decisión tomada?

P.: Muy contenta. D. viene feliz, y ha aprendido mucho vocabulario y muchas canciones. Le encanta venir al colegio y no manifiesta ninguna dificultad con el inglés. Al contrario, le encanta jugar a que es un profe (siempre es como la profe M., claro) y me pide que diga cosas en inglés. Y siempre me las corrige y las pronuncia super bien. Por supuesto, yo nunca lo digo del todo bien. (Anexo Nº XLIII. Entrevistas a familias de alumnado en Sección Bilingüe. Transcripción P.)

6.4.- Análisis de los resultados a partir de las categorías establecidas con anterioridad

Al igual que se ha hecho durante los ciclos anteriores, la profesora-investigadora considera necesario hacer un análisis de los datos recogidos según las diferentes categorías que se señalaron al comienzo.

6.4.1.- Relación personal de la investigadora con el proceso de investigación

Durante el curso 2010-2011 es probablemente cuando la investigadora experimenta sensaciones más extremas y menos positivas. Son frecuentes los momentos en los que se siente incapaz de evaluar las situaciones con una distancia saludable. En el diario, se reflejan emociones de competición:

La plaza de apoyo a la Sección, tal y como la hemos planteado nosotras, requiere que dispongas de mucho repertorio para trabajar los contenidos de Conocimiento del Medio de forma muy activa y en inglés. Pensábamos en Ma. con mucha esperanza porque ella ya ha visto y ha trabajado en 1º, 2º, 3º y 4º, por lo que conoce muy bien la secuenciación de contenidos y nos ha visto trabajar a algunas de nosotras, así que controla bastantes recursos. Además, la actitud de L., esa sensación que transmite como de superioridad (¿?¿?¿?¿?) no hace que me apetezca –y nos apetezca, por las miradas que observo– que venga a mi clase a trabajar conmigo, la verdad. Pero, ¿hasta qué punto estamos siendo objetivas y hasta qué punto no estamos “cargando las tintas” en ella, por ser nueva y quizás más fría o autosuficiente de lo que esperábamos?

F., el profesor de música, se ríe de nosotros cuando terminamos la reunión. ¿Veis cómo sois una secta?, nos comenta entre sonrisas y abracitos. Yo sé que tiene un punto de razón. Tanto tiempo trabajando, tantas discusiones y “comeduras de cabeza”, tantas energías... El proyecto se ha convertido en algo nuestro,

mucho más nuestro de lo que quizá nos hubiéramos imaginado al principio. En mi caso, un punto demasiado “mío” (Anexo N° XXXVI. Diario 01 de septiembre 2010, p. 3)

También emociones aún más intensas, como la rabia o la ira:

...y ya no oigo más, porque me he ido sin terminarme la Coca Cola. Cómo puedo haber sido tan “pardilla”. Y mira que ayer mismo estuve hablando con M. de Ar. y me contó que era – para su gusto- una persona muy egoísta y totalmente centrada en sí misma. Es como si se me cayera la venda y me siento tan mal...Rabia es la palabra. Rabia, indignación, impotencia y vuelta a la rabia”. (Anexo N° XXXVI. Diario 03 de septiembre 2010, p. 6).

De momento, lo dejamos así. Pero yo estoy tocada. No por Ma. (quien quiero que vaya y disfrute de las alabanzas, aunque sean las de los políticos –que no valen ni la mitad). Pero sí por A. y por el Equipo Directivo en general. Porque siento que, después de estrujarme como un limón, ahora me quieren “dar la patada”. Quizá sea exagerado, quizás yo también me lo he tomado como algo muy mío. Pero estoy muy dolida y eso es así. Creo que ya lo he puesto muchas veces, pero no es que quiera que me pongan la alfombra roja para que yo entre. Solamente quiero que reconozcan las cosas y no que se queden con los frutos de mi trabajo y luego me den la patada y “al rincón” como si fuera una escoba vieja. Por otro lado, me enfada muchísimo que, ante los problemas entre profesores, NUNCA nos defiendan (especialmente la Jefa de Estudios) y sin embargo, a la hora de ponerse las medallas, al Equipo Directivo no le duelen prendas. ¿Qué les va a explicar A. a los Directores y Directores Provinciales? ¿Qué sabe él de la puesta en marcha de la Sección Bilingüe sin ni siquiera ha pasado jamás por nuestras clases? CÓMO NOS GUSTA COLGARNOS MEDALLAS...” (Anexo N° XXXVI. Diario 12 abril, 2010 p.p. 35-36)

Entonces, mi compañera M., que trabaja de A.L y que colecciona faltas de asistencia combinadas con bajas de corta duración y “olvidos” varios de coger a niños, ir a los talleres..., ha pedido la vez. Ha dicho que quería solamente incidir en el hecho de que la Sección Bilingüe no debería de estar en este colegio y que, por tanto, que “fuera con ella”. Eso, por supuesto, en palabras

literales. ¿Cómo lo tenemos que interpretar? ¿Como una ofensa o como un halago, viniendo de quien viene?

Y luego hablamos de Calidad Educativa. ¡Qué rabia me da esto!
(Anexo N° XXXVI. Diario 16 de mayo, 2011, p. 40)

A veces, la profesora-investigadora se ha “dolido”, también en este curso, de sensación de falta de protagonismo o de “caída en el escalafón jerárquico” dentro del Claustro de profesores:

El paso de “mando” a Ma., como nueva coordinadora de la Sección Bilingüe durante este curso 2010-2011 supone sin duda una reorganización en las dinámicas de “poder” dentro del centro. Esto es positivo y negativo al mismo tiempo (como – probablemente- todas las decisiones que se toman con relación a las dinámicas sociales en un entorno laboral). (...)

Emocionalmente, en ocasiones me siento un poco “desplazada”. Esto puede ser por dos cosas, que tengo que analizar para poder ver de modo más objetivo: por un lado, me siento un poco desplazada porque tengo una tendencia al hiper-control. Dejar el control a otros de lo que yo considero “mi bebé” (el Proyecto de Sección Bilingüe) es algo que me cuesta mucho. Sin embargo, soy consciente de la importancia del hecho y asumo mis emociones al respecto como algo “normal” y –seguramente- necesario. Creo que lo mejor que debo hacer es expresarlas para poder hacer un análisis más objetivo a posteriori.

Por otro lado, estoy algo más desplazada porque existe una organización jerárquica no explícita pero que se siente. Las dinámicas de liderazgo y la lucha por el mismo –aspectos muy humanos y probablemente inevitables- me posicionan en una situación de cierto riesgo social dentro del grupo, especialmente en algunos sectores (como el Equipo Directivo). Realmente es una posición que no es nada grave ni implica ninguna consecuencia significativa. Se trata de comentarios aquí y allá, pequeñas “pildoritas”, prohibiciones soterradas y críticas no constructivas donde antes había apoyo incondicional. No tiene más trascendencia que eso. Es algo perfectamente observable en el día a día pero al fin y al cabo no se trata nada más que de una sensación a la que hago más o menos caso y me influye más o menos en función de lo centrada o no que me sienta en mi trabajo.

(Anexo N° XXXVI. Diario 15 de noviembre, 2010, p. 17)

Y a veces, directamente ha manifestado mucho estrés por el acúmulo de trabajo:

Y yo...pues, la verdad que me debatía entre la desesperación y el pasotismo. Primera promoción de Sección Bilingüe, programación nueva enterita, clase nueva, pantalla y portátiles en las aulas... ¿De dónde consigo yo el tiempo para sacar todo esto adelante? De repente me he dado cuenta de que la tesis se aleja un poco más en el tiempo. No puedo hacerlo todo. Y soy madre, y mis hijas necesitan que les pregunte la lección y que juegue y lea con ellas. Y tengo una casa que hay que limpiar. Y me gustaría hacer un poco de ejercicio a la semana, no voy a estar todos los días "planchando el culo" delante del ordenador, trabajando como una idiota. Y nos recortan el sueldo. Entiendo un poquito más a la rata de Seligman. Debía de ser maestra. (Anexo N° XXXVI. Diario 07 de octubre, 2010, p. 12).

¡Y la tesis! La verdad es que no le he dedicado mucho tiempo desde hace ya casi un mes. Mi agenda diaria está tan saturada...Pero, lo que creo más importante: mi energía está tan dispersa y tan poco bien canalizada... el comienzo del curso me ha costado mucho; el nuevo colegio, el nuevo grupo de alumnos (con los que ahora estoy encantada) , la tensión que transmitía el equipo directivo...todo nos ha supuesto un plus de energía que nos ha dejado a todos destrozados. En las conversaciones con los compañeros, todo son quejas de agobios y sensación de no dar abasto. (Anexo N° XXXVI. Diario 04 de noviembre 2010, p. 16).

Por otro lado, tal y como sucedió los años anteriores, o aún más, la investigadora experimenta también muchas sensaciones positivas, tanto con el objeto de la tesis como con la metodología utilizada y con la fuerte vinculación personal entre los miembros del Grupo de Trabajo

Sin embargo, si se plantea con un poquito de distancia (la que me permiten mis fuerzas) creo que este curso hemos avanzado muchísimo.

Me ha encantado la respuesta de mis alumnos/as. Su colaboración y su entusiasmo que no dejan de admirarme. Eso

me ha dado pie a varias herramientas muy útiles para mi tesis. Por ejemplo, lo de usar los diarios del alumnado. Hay algunos, como el de A. S. y A. que son “fantásticos”. También me siento orgullosa de las herramientas para evaluar la motivación y la autoimagen. ¡Cómo me ha gustado compartir esa información con el resto del grupo de trabajo!

(Anexo N° XXXVI. Diario 14 de junio de 2011, p. 40).

Observo con gran satisfacción el cambio producido en la sensación de las profesoras de la Sección Bilingüe. Todas saben por dónde van; todas tienen una idea clara de cuáles son los objetivos, cuál es la metodología común y todas conocen actividades que se han hecho el curso anterior, de modo que puedan usarlas si lo desean, o modificarlas según su interés.

(Anexo N° XXXVI. Diario 13 de octubre, 2010, p. 12)

La profesora-investigadora reflexiona en alguna ocasión sobre el seguimiento canónico de los principios de la Investigación-Acción:

Creo que no estamos cumpliendo como debiéramos las premisas científicas. Quizá no hay unos objetivos tan claros, quizás no hay una fiabilidad y validez claramente contrastadas. Pero hay tanta realidad...tanta reflexión constante y diaria. ¿Cómo puedo “encorsetar” este proceso que es constante, en una temporalización sin fisuras ni recovecos?

Siento que este curso, el proyecto está dejando de ser un “proyecto de Sección Bilingüe” para convertirse, poco a poco en “un modo de entender la educación” perfectamente transferible a los otros grupos (y –de hecho– así está siendo en muchos momentos). Y eso no estaba previamente planeado, al menos no tanto así. Pero es lo mejor que nos está pasando. (Anexo N° XXXVI. Diario 25 de enero 2011, p. 28)

El hecho de que sea otra profesora quien asuma la coordinación del grupo, a pesar de que se considera lo mejor (porque ayuda a que el Grupo de Trabajo sienta que son un grupo y no que siguen a un líder), le plantea a la investigadora reacciones enfrentadas, entre las que se encuentran la sensación de posesión (“el proyecto es algo mío”), de pérdida de control (“esto se me va de las manos”) o

de falta de reconocimiento social (“ahora que ya no soy la coordinadora, como si no pintase nada”). Pero también sensaciones de liberación y de satisfacción por ver que el Proyecto ha “calado” en la nueva coordinadora:

Tengo que confesar que me he sentido un poquito rara no llevando “la voz cantante” de la reunión y delegando en Ma. Como si viera a alguien cuidando de mi bebé mientras yo miro desde la distancia. No puedo decir que me sentara mal. Además, me encanta ver a Ma. hablando del Proyecto con tanta implicación y entusiasmo. Pero ha habido un puntillo de “escozor” en dejar el protagonismo. También de liberación. ¡Qué cosa más rara! (Anexo N° XXXVI. Diario 29 de septiembre, 2010, p. 9)

Al no sentir esa presión, las decisiones que se toman o el cuestionamiento de dichas decisiones no lo vivo como algo tan personal. Esto me permite posicionarme en un lugar algo más neutro, algo más objetivo. Considero esta nueva posición como un puesto privilegiado. Por un lado, si hay críticas me cuesta menos no vivirlas como un “ataque personal”. Por otro lado, si hay éxitos, los disfruto con el grupo. (Anexo N° XXXVI. Diario 15 de noviembre 2010, p.17)

En un análisis posterior, se consideran estas reflexiones como algo normal y –probablemente- necesario. También se considera que el proceso de ligera desvinculación con el objeto de estudio es positivo para la investigación por dos motivos:

- 1.- Porque permite al resto de las docentes del Grupo de Trabajo tomar mayor responsabilidad e iniciativa.
- 2.- Porque permite a la investigadora –una vez superada la “crisis de pertenencia”- analizar situaciones con una mayor objetividad.

Quizá el aspecto más positivo es el hecho de haber desarrollado una dinámica de reflexión constante sobre la propia acción. Este hábito se ha trasladado al día a día en el aula, sirviendo de regulador del trabajo y modificador de objetivos y contenidos. Pero

ha ido más allá. Se ha establecido una dinámica de reflexión con el otro, con el compañero. Tal y como señala Loughran (2002), cuando se realiza un estudio de tu propio trabajo como docente, es imprescindible tener alternativas a tu planteamiento original: otras formas de trabajar el mismo aspecto o una reflexión teórica o práctica sobre ese aspecto que quieras trabajar. Para ello se debe contar con datos, ideas y cuestiones que al docente le permitan pensar “más allá de sí mismo”. Este proceso es fundamental para poder reflexionar sobre tu propia acción. En nuestro caso, el hecho de disponer de un grupo de profesionales que están en el mismo proceso de reflexión que la profesora-investigadora, multiplica las posibilidades de modificar las perspectivas individuales frente a cualquier aspecto educativo. Esto resulta sumamente enriquecedor.

6.4.2.- Realización de documentos, proyectos y utilidad de los mismos.

En este punto hay que señalar las siguientes modificaciones, que – de forma sutil pero irreversible- suponen un cambio en la dinámica diaria del centro escolar:

- Se diseña una hoja de información para las familias y el profesorado de Educación Infantil, que estará a disposición de quien lo desee en el colegio de arriba. También se consolidan las reuniones informativas con las familias de niños y niñas de Educación Infantil que puedan estar interesadas en la Sección Bilingüe en castellano. Se sigue insistiendo para que asistan a esa reunión y estén bien informadas las familias de alumnado inmigrante, sea o no sea su lengua materna el castellano. Las familias valoran muy positivamente este hecho.

Hoy Ma. me ha dicho que ayer D. le comentó lo contentas que estaban las madres que asistieron a la reunión de información de la Sección Bilingüe en Infantil. Le dijeron que les había quedado todo mucho más claro, que se les

habían disipado sus miedos y que ahora tenían mucho más claro que querían apuntar a sus hijos a la Sección. Yo le digo que no sé si A. (el Director) y M.M. (la Jefa de Estudios) van a estar igual de contentos. Si siguen animándose tanto las familias a apuntar a la Sección, ya no pueden mantener la idea de una línea bilingüe y dos no. (Anexo N° XXXVI. Diario 22 de febrero de 2011, p. 33)

- Para facilitar la convivencia entre chicos y chicas de la misma edad, se establece una dinámica de grupos flexibles con el alumnado de 5º curso en Educación para la Ciudadanía: cada una de las clases de 5º se divide en tres subgrupos. Estos tres subgrupos se mezclarán con otros dos subgrupos diferentes de 5ºA y 5º C. El objetivo es el de acercar al alumnado de la Sección con el que no está en la Sección, intentando disminuir esa sensación de “grupo aparte” que es tan negativo tanto para el grupo de la Sección Bilingüe como para todos los demás. Esta dinámica de trabajo en grupos es valorada positivamente por el alumnado de 5º.

En las clases de ciudadanía me siento bien y a gusto con el grupo que me ha tocado. Me siento muy bien (Anexo N° IXL. Diario 9).

A mí sí me gustó bastante aquel “juego”, por llamarlo así, porque aparte de hablar con otros compañeros, vas sabiendo de sus aficiones, si están en la escuela de música... (Anexo N° IXL. Diario 2).

La idea dará lugar a una propuesta posterior (en la Memoria del Curso) que supone la realización de grupos flexibles (mezclados) para las asignaturas de Lengua y Matemáticas en 6º curso.

- Se establece un protocolo de evaluación de actuaciones que demuestran motivación a través de la utilización de tres herramientas: el diario del alumno, el cuestionario de expectativas y la observación sistemática de indicadores de motivación. Esto tiene como consecuencia también un

protocolo de actuación para mejorar la motivación del alumnado en la clase. Este protocolo se comenta en las reuniones de la Sección Bilingüe y también en una reunión general. El diario del alumno se consolida como una herramienta para no solamente evaluar la motivación del alumnado, sino para fortalecer el vínculo con la tutora y mejorar habilidades lingüísticas en Tercer Ciclo. Resulta muy valioso para el Grupo de Trabajo:

G.: No me digas que no es para comérsela. A mí es que esto (el diario) me parece también que es un recurso, o sea, os animo...a cada uno en un nivel, pero....es una, es una sorpresa. Como cada uno, además...Es un curro, porque hay que escribir un poquito a cada uno, ¿no? Pero...el hecho de que abran y tengan su sorpresa...su texto ahí privado...¡a ver qué me cuenta, a ver qué me cuenta! Les gusta un montón. Y ves que, que vas tirando de ellos, ¿no? No ha sido mía la idea o sea que...a mí sí que me parece que es una muy buena idea y les veo mucho más motivados que antes, con el diario a secas. Así que nada, si a alguien...le apetece. Además, lo único...

Ch.: Y es un ejercicio de redacción y (no se entiende bien) ¡Bueno! De todo. De expresar, pues ideas...

G.: Exacto. De organizarte mentalmente.

Ch.: Sí.

G.: Y de trabajar la ortografía. Entonces, este año, hago menos dictados y estoy trabajando esto. Le corrojo la ortografía y les pido que repasen la ortografía y...me gusta. De momento, me gusta mucho. Tengo también la versión D. que me gustaría compartirla con vosotros.

(Anexo XXXVII. Transcripción reunión de Grupo de Trabajo)

- Se ajustan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a las necesidades del plan Red XXI, así como se incorporan las Competencias Básicas en la programación de 3º Ciclo (Ver Anexo nº XLVII. Programación de Sección Bilingüe curso 2010-2011). En quinto curso, se

programa siguiendo las Competencias Básicas como punto inicial. Tal y como define Leixá (2007, p.27) las Competencias Básicas o claves son “todo aquello que en su formación deben adquirir los jóvenes para su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar un empleo que a la vez sea beneficioso para la sociedad”. Si lo importante, como considera el Grupo de Trabajo, es el fin último por el que trabajamos, será más efectivo partir de ese fin último para diseñar nuestra programación. El procedimiento es a la inversa de como se venía realizando hasta ahora:

- En primer lugar, se define cada Competencia Básica para el grupo de edad, en este caso, 5º de Educación Primaria.
- En segundo lugar, se reflexiona sobre las características particulares del grupo en concreto con el que se va a trabajar: número de alumnos y alumnas, nivel de atención general, fase de desarrollo en la que se encuentran...
- Con esa estructura en mente, se establecen unos objetivos a conseguir durante el curso.
- A continuación, se diseñan unas actividades para conseguir esos objetivos que ayuden en el desarrollo de las Competencias Básicas.
- Finalmente, se establecen unos indicadores o criterios para evaluar, a cada alumno o alumna individualmente, al grupo en general y, lo que es muy importante, la actuación docente y sus posibles modificaciones.
- Se comienzan a utilizar los ordenadores y la pizarra interactiva como herramientas cotidianas dentro de las rutinas diarias. Se trabajan las presentaciones de Power Point por parte del alumnado. Comienza como algo

espontáneo, una respuesta improvisada a una clase mal planeada. Sin embargo, se consolida como una actividad tan motivadora que se utiliza durante el resto del curso.

(...) lo primero que tienen que hacer es aprender a diseñar presentaciones de Power Point. Así que les pido que saquen los ordenadores (¡para qué quieres más!) y que abran una carpeta. En esa carpeta deberán abrir un documento de Power Point y comenzar a trabajar, en principio sobre un tema que a ellos les guste. El que quieran, siempre que no sea de sexo o violencia y no tenga palabrotas.

No necesito nada más que unas pequeñas pautas iniciales. Enseguida se ponen “manos a la obra” y, directamente, ni les tengo que animar a trabajar ni nada. Están todos entregadísimos a su tarea. De hecho, llega la hora de lengua (la tercera hora) y quieren seguir todavía con los portátiles. Les permito hacerlo durante los 20 primeros minutos, porque después tenemos que seguir trabajando. En la hora del recreo me piden quedarse en clase conmigo y seguir con sus presentaciones. ¡La verdad, para ser una jornada no planificada, me ha salido redonda! (Anexo N° XXXVI. Diario, 24 de marzo de 2011, p. 34).

Mis alumnos están ENTUSIASMADOS con las nuevas posibilidades que les da el Power Point. Y yo creo que he encontrado una herramienta estupenda por tres cosas:

- En primer lugar, están muy motivados y muy centrados. Y han aprendido a utilizarla en nada de tiempo. De hecho, una semana más tarde, ya hay algunos que lo hacen bastante mejor que yo.
- Además, el hacer presentaciones les supone trabajar un aspecto del estudio que es fundamental y que ellos no saben trabajar: el extraer la información más importante. Las presentaciones de Power Point no pueden ser un rollo, no puedes poner textos enormes, porque la “audiencia” se muere de aburrimiento. Así que tienen que aprender a sacar lo más importante y a relacionarlo (de forma lo más visual posible) entre sí. Es decir, tienen que aprender a hacer UN MAPA CONCEPTUAL. Si

consigo que aprendan, ya me doy “con un canto en los dientes”.

- Por último, pero no menos importante, les estoy poniendo a trabajar en inglés. Es decir, están utilizando el inglés escrito como forma de expresión. Como lo de cortar y pegar no vale (por lo mencionado anteriormente) tienen que aprender a resumir y sacar lo importante, usando sus propias palabras. PERO EN INGLÉS.
(Anexo N° XXXVI. Diario 31 de marzo de 2011, pp. 34-35)

Creo que cada vez los dominamos mejor (los ordenadores). Al resto de la clase no lo sé pero a mí me dan más ganas de trabajar, aunque al principio estuvimos todos por tirar la toalla, pero al final, hemos “evolucionado” con ellos. (Anexo N° IXL. Diario 36).

- Se elaboran herramientas para la evaluación oral, la autoevaluación y la evaluación entre compañeros de clase:
 - Por un lado, para cada examen de Science (Conocimiento del Medio) se les da un Rubrick, un pequeño documento donde aparecen todos los contenidos que tienen que conocer para realizar bien el examen. Junto con el Rubrick, aparece una pequeña hoja de autoevaluación o de evaluación del compañero (ver Anexo N° XLIX. Rubricks y autoevaluación).
 - Por otro lado, al final del segundo y del tercer trimestre se les hizo una autoevaluación oral, en la que reflexionaban sobre lo que habían aprendido el curso anterior. El objetivo era complejo. Se pretendía que tomaran conciencia de los contenidos aprendidos, así como intentaran detectar, aunque fuera de forma muy general, los procesos necesarios para mejorar sus resultados académicos. Durante las autoevaluaciones, la profesora detectó muy diversos niveles de madurez. En la clase hay alumnos y alumnas que ya en quinto han “tomado las riendas”

de su proceso de aprendizaje, lo toman como algo suyo y lo controlan (con diferente nivel de éxito):

A.: Pues, pues...en Cono...he aprendido de los invertebrados, y de los vertebrados, aunque ya sabía algo de otros años...he aprendido bastantes cosas más... De Mate...pues lo de las bisectrices, lo de estos últimos temas he seguido repasando y en Lengua, es sobre todo en gramática y en literatura.

(Anexo nº XLIV: Transcripción nº 1)

G.: Vale. ¿Qué crees tú que te queda por aprender, cuáles crees tú que son todavía cosas que tienes pendientes?

M.: Músicay....Educación Física.

G.: Vale, ¿Y de Música qué crees tú que tienes pendiente?

M.: La flauta, que se me da muy mal...y lo de la...las notas...que no las...que siempre me tengo que estar fijando porque no me acuerdo muy bien.

G.: Bueno. Y escucha. Y en Lengua, ¿qué te... tú crees que has mejorado con las faltas de ortografía? ¿Pones menos que antes o todavía no?

M.: Depende. El último examen he mejorado pero....todavía.

(Anexo N° XLIV: Transcripción N° 3)

Con otros alumnos y alumnas se detecta una implicación mucho menor en su proceso de aprendizaje, a pesar de que no siempre los resultados son negativos:

G.: ¿Tú crees que has aprendido algo en este trimestre?

J.: Sí, lo de...lo del...libro.

G.: ¿Qué es lo que has aprendido del libro?

J.: Los temas.

G.: ¿Y qué temas?

J.: Pues en Matemáticas, lo de Matemáticas y en Lengua, lo de Lengua.

G.: ¿Y qué has aprendido de Matemáticas y qué has aprendido de Lengua?

J.: Pues...ehmm...En Matemáticas, por ejemplo... en este último tema...ehhh...lo que era un arco en la circunferencia.

(Anexo nº XLIV: Transcripción nº 2)

El Grupo de Trabajo considera fundamental el ayudar al alumnado en el proceso madurativo emocional de implicación con su proceso de aprendizaje. El objetivo es que, poco a poco, vayan siendo conscientes de sus limitaciones, sus intereses y sus puntos fuertes, para canalizar su formación profesional de un modo más progresivo y ajustado.

- Se consolidan los logros anteriores (realización de fiestas en común, de informes detallados basados en el desarrollo de las Competencias Básicas o de reuniones en conjunto con las familias de Sección Bilingüe y participación de algunos padres o madres en actividades extraescolares). En cuanto a la realización de fiestas en común, queremos resaltar dos actividades en concreto:

- En primer lugar, la actividad del día de la Paz. Para ese día el alumnado de Sección Bilingüe organizó varias actividades, entre las que destacó un baile signado para sordos. Ellos tenían que presentarse a sí mismos, delante de todo el colegio, profesorado y familias incluidos. La experiencia les gustó mucho en general:

El viernes 27 de enero me lo pasé genial porque fuimos todo el cole al patio y cantamos la canción (que, gracias a F. nos pudimos aprender), hablamos en público (yo también) y al final hicimos la canción (signada para sordos). Te voy a contar cómo me sentí: al hablar delante del público, además de que tenía un poquito de vergüenza, se nos plantó el inconveniente de que teníamos que improvisar. Bueno, aún así me sentí orgullosa de haber conseguido hablar en público (que para mí era un reto. (Anexo N° IXL. Diario 1).

- En segundo lugar, pero no menos importantes, los Talleres de Navidad. Se comenzaron a realizar en el curso 2008-2009, cuando se formó el Grupo de trabajo. Sin embargo, durante este curso, siguiendo con los principios de las Comunidades de Aprendizaje, se propone al alumnado de 5º que decidan si quieren participar en los talleres como alumnos, como apoyo o como docentes. Hay 6 alumnas que proponen realizar talleres. Ellas se organizan en grupos y –con la colaboración de la tutora- diseñan el taller. Al final de la actividad se les pregunta por sus sensaciones (a través del diario del alumnado). Estas son las respuestas:

Me gustó muchísimo la actividad de Navidad. Porque yo tengo claro que quiero ser maestra. Y así he practicado con los más pequeños. Me encantaría hacerlo otra vez. Ahora estoy segura de que esto de la educación me gusta mucho” (Anexo N° IXL: Diario 29).

Pues fue una experiencia muy interesante, aunque también muy cansada. Yo no pensaba que era tan difícil llevar una clase. Y menos mal que estaba M.,

porque a ella le gusta mucho. Yo confieso que lo de la educación no es lo mío” (Anexo N° IXL: Diario 30).

Hicimos un baile y estuve bien. Al principio nos liamos un poco, pero, después de un rato, nos salió muy bien. ¡Pero qué cansancio al final! (Anexo N° IXL: Diario 28).

- Se realizan más actividades de convivencia entre los niños de la Sección Bilingüe. El proyecto fundamental es que los mayores vayan a contar cuentos en inglés a los pequeños. El proyecto resulta muy agradable y motivador tanto a pequeños como a mayores como a las profesoras implicadas:

A la vuelta del colegio, después de asentarnos el primer día, quiero retomar todos los proyectos que nos “quedaron pendientes” al final de diciembre. Uno de ellos es lo de mejorar la convivencia entre el alumnado, esté o no en la sección bilingüe. Nos proponemos hacerlo en dos direcciones: en horizontal (entre compañeros del mismo nivel) y en vertical (con los compañeros de niveles inferiores: los más pequeñitos, especialmente). Así que, para no darle demasiadas vueltas, comienzo a trabajar esta última parte de nuestro proyecto. Ayer leímos un cuento sobre una oveja que quería ser más grande y no paraba de comer: “Marvin wanted more” (...) Así que empiezo a “tirar de lista” y envío a dos niños a la clase de Ma. con el cuento de “Marvin wanted more” y a otros dos a la clase de M. (2º bilingüe) a leer “Green eggs and ham”(...) Las afortunadas y afortunados elegidos se van tan contentos. Al cabo de 20 minutos más o menos, vuelven igual de contentos o incluso más. Los que han ido a la clase de Ma. me dicen que les han leído otro cuento que tenían en clase, ya de paso y aprovechando que estaban ahí. Los que han ido a la clase de M. nos cuentan que los niños de la clase junto con M. les han leído también a ellos un cuento, de entre los que tenían en su clase. Al terminar la mañana, bajo a la planta baja (donde está el primer ciclo) a preguntarle a las profesoras sus impresiones. Ambas la califican de una idea fenomenal. Los pequeños no se han movido, fascinados viendo a sus compañeros más mayores, a los que miran con respeto y admiración (algunos

de mis alumnos tienen hermanos y primos pequeños). Me acerco también a V. y a S. (que son las tutoras de los grupos de 2º no bilingües). Lesuento la idea y les pregunto si a ellos les gustaría participar recibiendo a mis alumnos. A ambas les encanta la idea, así que quedamos en que al día siguiente (miércoles) bajarán otros dos alumnos a cada clase. (Anexo N° XXXVI. Diario 11 de enero de 2011, pg. 24)

Después de una lectura de las reuniones y del Plan de Acción, el Grupo de Trabajo considera que existe un diferente estilo de trabajo en la Sección Bilingüe, como algo ya consolidado y casi inconsciente. Esta sensación resulta especialmente clara a las profesoras que se han incorporado al centro y/o a la Sección (Anexo N° XLVI. Entrevistas profesores. Prof. 1. Y Anexo N° XXXVII. Reunión final de profesores, valoración del Plan de Acción). También se pone de manifiesto en la reflexión sobre las observaciones participantes que se realizan en el curso 2010-2011 y que se presentan a continuación.

Resultados de las observaciones participantes

Durante el curso 2010-2011 se realizan dos observaciones participantes en sendas aulas de primero y de segundo. Las transcripciones de las observaciones están en el Anexo n° XLXI . Es importante destacar algunos aspectos:

- Por un lado, la complicidad entre la profesora-investigadora y las profesoras tutoras de los grupos observados.

Cuando acabamos la clase, le pregunto a Ma., cómo se ha sentido. Me sonríe, me acaricia el brazo y me dice: ¿Pero cómo me voy a sentir? Pues super-bien. De hecho, me gustaría que lo repitiéramos muchas veces. Yo sé que es un jaleo y que tienes que organizar tu horario un montón. Pero me ha encantado la experiencia. Y no me he sentido nada incómoda. Para nada. (Transcripción observación participante n° 1. Anexo n° XLXI).

- Por otro lado, una mayor seguridad a la hora de afrontar los objetivos y la clase.

Si me paro a pensar, me han encantado ambas clases. Veo que tanto M. como Ma. tienen recursos suficientes y se encuentran cómodas en clase. O así lo he sentido yo. M. es más controladora, más organizada; Ma. es más relajada y muy “maternal”. Ambas tienen un estilo de trabajo definido. Pero he visto cómo controlaban a los niños y he visto que las clases fluían perfectamente. No sé si será porque estaban más preparadas. Pero no lo creo. (Transcripción observación participante II. Anexo nº XLXI).

- Por último, resulta interesante señalar la tranquilidad con que los alumnos y alumnas, tanto de primero como de segundo, acogen a la profesora-investigadora. Evidentemente no es extraño para ellos ni la persona en sí (a la que ven casi diariamente “por los pasillos”) ni el hecho de que haya alguien diferente con nosotros en la clase.

Después de las dos observaciones participantes, la profesora-investigadora concluye y confirma claramente que hay un estilo de trabajo común. Ambas profesoras organizan la clase de forma muy similar (hacén Asamblea con los cojines y trabajan rutinas, canciones y cuentos en esos momentos, interactuando mucho con los niños y las niñas). También se observa que ambas le dan importancia al hecho de que los niños y las niñas hablen y se comuniquen en inglés durante toda la mañana, independientemente de la asignatura que estén trabajando. En los momentos de matemáticas y lengua (que son en castellano), en ambas clases se siguen trabajando las rutinas en inglés. Los niños piden ir al baño, o sacar punta...en inglés y la profesora, cuando tiene que llamarles la atención porque están hablando o darles pautas de comportamiento, también lo hace en inglés, en ambas clases. La organización del aula sigue una estructura muy similar a la organización típica de Infantil: mesas colocadas por grupos (en el caso de la profesora nº 2 cada grupo

tiene un nombre); bandejas con el material escolar para compartir; todos los libros de texto en la estantería del fondo y encargados de cada grupo para repartir las bandejas de material o los libros... Por otro lado, aunque de carácter diferente, se observa que ambas profesoras tienen una dedicación especial a aquellos alumnos y alumnas que –por motivos diversos- están teniendo problemas para seguir el ritmo de la clase: están colocados a su lado y utilizan el recreo para apoyarlos en sus dudas. Pero en ambos casos comentan que el inglés es el menor de los problemas que se detectan en la clase.

Por otro lado, la profesora-investigadora observa el entusiasmo con el que los niños y niñas de las clases con respecto al inglés. En el momento de trabajar las canciones y la conversación en la Asamblea, se giran, aplauden y miran constantemente a la profesora-investigadora mostrando un orgullo evidente por lo que están haciendo. Disfrutan hasta con “chillidos” de alegría las canciones y los pequeños juegos para practicar la lengua. Es evidente que, para ellos, aprender inglés es un juego divertido.

6.4.3.- Relaciones personales/profesionales dentro de la Sección Bilingüe

En cuanto a las relaciones personales/profesionales dentro de la Sección, hay que decir que la situación continúa como el curso pasado, afianzándose la sensación de grupo y cercanía entre las profesoras que participan dentro de la Sección y las que participan en el Grupo de Trabajo. Sin embargo, las dos profesoras del Grupo de Trabajo que tenían un distanciamiento personal grande continúan con él. Y, de hecho, una de esas profesoras mantiene una distancia mayor con el resto del Grupo. La relación continúa siendo cordial, pero no asiste a muchas de las reuniones (ya comenzó este comportamiento el curso pasado) y no participa activamente en las discusiones del Grupo de Trabajo. Esta distancia con la Sección Bilingüe también se hace mayor en el caso del Secretario del colegio. No sabemos si por cuestiones personales

o por simple desmotivación, deja de asistir a las reuniones del Grupo de Trabajo sin dar una explicación.

Por el contrario, el resto del profesorado parece más unido cada vez. El compartir contenidos, objetivos y la “defensa” del Proyecto hace que las profesoras de la Sección Bilingüe nos sintamos unidas por un vínculo muy fuerte y así lo verbalizamos en el cuestionario de final de curso (ver cuestionarios final de curso, Tabla N° LXIX).

Para la profesora-investigadora, resulta significativa la nueva independencia del Grupo de Trabajo, que cada vez se coordina más de forma espontánea y necesita menos de las reuniones de coordinación:

En cuanto al Grupo de Trabajo, observo que cada vez mis compañeras son más autónomas (cosa que es muy positiva) y que cada vez yo estoy más centrada en mi clase (cosa que no sé si es muy positiva, pero es lo que es). El “tráfico” de material e ideas para trabajar ya es una constante. Además, este trimestre ha venido una chica de prácticas a la clase de Ma. Es muy hábil para copiar dibujos, por lo que Ma. ha decidido que hagamos los cuentos ya “en chulo”, para que se queden en el centro. Probablemente debamos también guardar las plantillas en blanco y negro, por si queremos usarlos alguna de nosotras cuando nos vayamos del colegio. (Anexo N° XXXVI. Diario 14 de noviembre, 2010, p. 15)

6.4.4.- Relaciones personales/profesionales entre participantes de la Sección Bilingüe y el resto del Claustro del colegio

Durante este curso, el comienzo es bastante convulso pero el final es muy satisfactorio, en cuanto a las relaciones de las profesoras participantes en la Sección Bilingüe y el resto del Claustro. De hecho, durante el curso se realizan varias actividades conjuntas que nos indican que la incorporación de nuevo profesorado al centro

puede facilitar el cambio de estilo de trabajo, hacia una mayor colaboración y un planteamiento más centrado en el desarrollo de las competencias que en el seguimiento de unas pautas de contenidos marcados por editoriales:

Hoy hemos hecho la celebración del Día de la Paz. En toda la mañana, los chicos/as han estado super excitados. La verdad es que días como estos son agotadores para los profes pero fascinantes para los alumnos.

Me gustaría mencionar el trabajo de todos los años del A.M.P.A. en el día de la Paz. No sé exactamente cuántos años llevan realizando el “Mercadillo solidario”, pero creo que es una actividad estupenda, que hace que todo el centro nos unamos en un objetivo común: ayudar a otros.” (Anexo N° XXXVI. Diario 27 de enero 2011, p. 28)

A partir de este momento, hemos quedado las tutoras de los otros 5º y yo en que, durante la hora y media de ciudadanía (que la tenemos a la vez) vamos a dividir el grupo en tres tercios. Un tercio de cada clase se pasará a una de las otras dos clases. Así, durante ese tiempo, nuestros grupos estarán mezclados. Diseñaremos actividades en común y las pondremos en marcha. De ese modo, acercaremos la convivencia al aula.” (Anexo N° XXXVI. Diario 18 de noviembre 2010, p. 18)

La actividad de dar a conocer la biblioteca ha corrido a cargo del grupo de animación a la lectura, en el que está E. Les ha contado una historia mágica para adentrarlos en el fantástico mundo de la biblioteca. Y, la verdad, los chicos lo han disfrutado un montón. Durante casi una hora, E. ha estado llevándolos por los diferentes rincones que tiene, presentando de forma teatralizada las diferentes colecciones. Y han disfrutado. Al final, les he pedido que me contaran qué les había parecido la actividad, en el diario del aula. La valoración ha sido positiva en general. Y, el hecho de que sea una actividad de centro, del colegio entero, yo lo veo como algo muy positivo”. (Anexo N° XXXVI. Diario 08 de abril, 2011, p.35)

Igualmente, tal y como se señala en las entrevistas realizadas, la opinión de los profesores y las profesoras del resto del Claustro sobre la Sección Bilingüe cada vez es mejor. Y, además, cada vez sienten más que pueden participar de las actividades que parten de

la Sección Bilingüe. Eso es algo que el Grupo de Trabajo y la investigadora valoran como muy positivo.

6.4.5.- Relaciones personales/profesionales entre la Sección Bilingüe y el Equipo Directivo

Hay que excluir de esta dinámica de relaciones crecientemente positivas al Equipo Directivo. En este caso, la sensación del Grupo de Trabajo y de la profesora-investigadora es que algunos miembros del Equipo Directivo comienzan a considerar a las participantes en el Grupo de Trabajo (especialmente a algunas) como potenciales competidores y, por tanto, no hay una colaboración sino –en la medida de lo posible- sentimos que nos dificultan la tarea.

Siento que el Equipo Directivo (y la Jefa de Estudios en general) permite o cede cargos de responsabilidad (fíjate tú, si al menos nos pagasen algo...) a quien está de su lado y, en cuanto te muestras una pizquita crítica...¡zas!, ni agua. De repente veo claro todo lo que me habían comentado otros compañeros que llevan muchos años aquí, y a los que yo había considerado excesivamente críticos y poco constructivos. (Anexo N° XXXVI. Diario, 03, 2010 de septiembre, p.6).

Comenzó el fin de nuestro “romance profesional” el curso pasado, después de los jaleos con las compañeras de Tercer Ciclo (ver diario de junio). Pero ahora se sientan las bases de una nueva organización. Y yo creo que esto va a afectar a mi trabajo, aunque yo no lo quiera así. Para empezar, a partir de ahora, las propuestas que surjan de la Sección Bilingüe ya no van a ser bien acogidas en general, a pesar de que sean buenas. Tenemos que llegar a un acuerdo, me tengo que relajar, tengo que tomar una distancia emocional y neutralizarme como espíritu crítico en el centro. Pero eso supone también que he perdido una parte de la imagen que tenía del colegio como un equipo joven, implicado y

abierto a nuevas propuestas. Quizá se permiten nuevas propuestas si parten de “sus amigos”. No sé. Creo que tengo que relajarme un poco y no llegar a conclusiones precipitadas. (Anexo N° XXXVI. Diario 09 de septiembre de 2010, p. 8).

Esta relación tensa ha marcado el ciclo de Investigación-Acción, dificultando algunos de los cambios propuestos por el Grupo de Trabajo.

6.4.6.- Relaciones personales/profesionales entre la Sección Bilingüe y la Inspección

El Inspector continúa valorando muy favorablemente nuestro Proyecto. Aunque en la Dirección Provincial parece que el interés va modificándose y ahora se centran más en la aplicación de Nuevas Tecnologías en los centros de Castilla y León, J., el Inspector, continúa marcándonos pautas para organizar nuestra información. Y ofreciéndonos un feedback muy positivo:

También ha venido el Inspector para darles el informe de evaluación de la Sección Bilingüe. Le habían dado la programación de Segundo Ciclo (porque es lo que él les había pedido) y ha venido a decirles que estaba encantado con ella. Ha puesto todo cuatros y les ha alabado (nos ha alabado) el buen hacer y la profesionalidad. Y, por supuesto, les ha dicho que ahora le gustaría tener lo de Primer Ciclo. Pidiendo, que para eso es el jefe (jejeje).

Yo sabía, antes de que M. lo comentara, lo de la visita del Inspector, porque me lo ha dicho I. De hecho, me lo ha comentado con bastante entusiasmo y con bastante orgullo también. Tengo la sensación de que necesitaba la validez de una “instancia superior” para sentir que su trabajo es especial y muy profesional. Me alegra de que el Inspector haya puesto ese “sello”. (Anexo N° XXXVI. Diario 15 de febrero de 2011, p. 32)

6.5.- Conclusiones sobre el tercer ciclo de I-A

Una vez concluido el Tercer Ciclo de I-A se puede considerar que la Sección Bilingüe en el centro ha quedado consolidada como un proyecto diferente, que aglutina a un grupo de profesoras motivadas y comprometidas (como demuestran las frecuentes reuniones y el cumplimiento de los compromisos que ellas mismas se van poniendo) que han desarrollado una forma de trabajo que se basa en el análisis constante de su propio trabajo. Esto tiene como consecuencia un enorme sentimiento de pertenencia al Grupo de Trabajo y la satisfacción consecuente a la certeza de que, aunque haya mucho que mejorar, “has encontrado el camino”.

Además, el proyecto de nuestro centro se caracteriza por una colaboración estrecha entre las familias y las profesoras (dentro de lo que permiten las dinámicas del centro y la política de relaciones que concibe el Equipo Directivo), que asegura un mejor seguimiento del alumnado y unos resultados más positivos.

Se han diluido las diferencias entre el profesorado de Sección Bilingüe y el resto del Claustro. Quizá por haberse reciclado la plantilla y por el número de especialistas en Inglés que se han incorporado. Quizá por el perfil personal de las personas que han venido durante este curso. Pero, lo cierto es que la valoración del Proyecto por parte del profesorado del Claustro que no está implicado en él es entre indiferente (en el caso de aquellos que lo desconocen completamente) hasta muy positiva o “enviable” (en el caso de aquellos que no pudieron acceder a una plaza en la Sección por tener menos puntos). Claramente, esto contrasta con una clara posición de creciente retirada de la colaboración y de crítica falta de fundamento que se observa en el Equipo Directivo.

Por otro lado, por parte de la Dirección Provincial, parece que el interés por la Sección Bilingüe se reduce y comienzan a centrarse más en la aplicación de Nuevas Tecnologías en los centros de Castilla y León. Esto supone, por un lado, que se reduce la presión en cuanto al seguimiento de nuestro trabajo. Pero, por otro lado,

sorprende que los intereses de las administraciones educativas
resulten tan poco duraderos.

CAPÍTULO VII: VALORACIÓN ACTUAL DE LA SITUACIÓN. CONCLUSIONES

Valoración del Proyecto en el 2014

A pesar de que los datos para esta tesis se recogieron en los cursos 2008 al 2011 y que esto pudiera suponer que la tesis ha quedado obsoleta, tres años más tarde el espíritu del Proyecto de Sección Bilingüe todavía permanece en el centro, demostrando que ha calado en la comunidad educativa. Estos son algunos de los datos observados:

1º.- La Sección Bilingüe se ha consolidado como un proyecto firme en el centro. No hay ninguna duda de su continuidad.

2º.- Es un proyecto que continúa siendo la primera opción para la mayoría de las familias del pueblo. Aunque no todas pueden optar a plaza en la Sección Bilingüe, se ha ampliado a dos el número de líneas bilingües en las promociones con más niños. En la actualidad hay dos grupos de Sección Bilingüe en Primero y en Segundo de Primaria. Cada año, se siguen recibiendo cartas o comunicados de las familias lamentando que no se puedan ampliar más las líneas bilingües para dar cabida a sus hijos o hijas. Este dato lo valoramos como no positivo porque supone que el Sistema Educativo no está dando una respuesta igualitaria a todos los alumnos y alumnas de El Espinar. Sin embargo, también supone que, una vez conocida, la Sección Bilingüe es considerada por muchas familias de la localidad como la mejor alternativa.

3º.- El espíritu CLIL se ha contagiado en las líneas no bilingües. Al haber un mayor número de profesoras de inglés en la plantilla, se está llevando a cabo una propuesta didáctica en la que la Plástica se dé en inglés en los grupos no bilingües. De momento, esto se está realizando en los grupos de Primer y Segundo Ciclo y hay satisfacción al respecto. En un principio se comenzó también con los grupos mayores (de Tercer Ciclo) pero, después de tres cursos de prueba, se desestimó temporalmente ya que, al no haber sido expuestos a mucho

inglés hablado, un número considerable de alumnos y alumnas tenían dificultades que hacían que el ritmo de la clase se enlenteciera sustancialmente (perdiendo así tiempo para trabajar los contenidos propios de la asignatura de Plástica). Por tanto, se decidió esperar hasta que los grupos que ahora están recibiendo las clases en inglés lleguen al Tercer Ciclo. Entonces se retomará la propuesta en esos ciclos.

4º.- Para mejorar la convivencia entre el alumnado de la Sección Bilingüe y el resto se han consolidado las actividades de convivencia a lo largo del curso. Así se continúan realizando actividades en Halloween y en Pascua, organizadas por la Sección. Con el mismo objetivo, se ha consolidado una organización del alumnado de sexto que supone que, en las asignaturas instrumentales, se redistribuyen los grupos. Así, en cada clase hay un tercio de cada tutoría. De este modo todo el alumnado de sexto tiene la oportunidad de mezclarse y conocerse, disminuyendo hasta la desaparición la sensación de “grupo aparte” y los problemas que eso les acarreaba a los grupos de Sección Bilingüe.

5º.- Continúan realizándose actividades y poniéndose en práctica estrategias didácticas que se iniciaron durante el proceso de Investigación-Acción, como consecuencia de la reflexión en grupo. Además, algunas de estas actividades se han extendido al resto del colegio. Así por ejemplo, tanto gran parte del profesorado de la Sección Bilingüe como algún otro profesor o profesora realizan informes de evaluación cualitativos, tanto en Navidad como a final de curso. También se realizan Rubrics para ayudar en el estudio previo a los exámenes. Por otro lado, se ha consolidado la idea del “diario del alumno” en los grupos de sexto curso. Es una herramienta que se valora muy positivamente tanto por los tutores como por los alumnos y las alumnas de sexto. Permite no solamente practicar la escritura de forma espontánea sino establecer un vínculo de relación fuerte entre el profesorado y un alumnado en plena fase de desarrollo (con los consecuentes desajustes emocionales).

6º.- Se ha conseguido incluir dentro de la Sección Bilingüe a algún alumno o alumna de colectivos menos integrados. Así, hay dos niños marroquíes que están cursando sus estudios en la Sección. También un niño búlgaro y dos niñas sudamericanas. La escolarización la están llevando sin ningún tipo de problemas. Además, hay dos alumnos que tienen Necesidades Educativas Específicas y que cursan con normalidad su escolarización en Sección Bilingüe. De hecho, en uno de los casos (alumno con ATDH), el trabajo de la tutora para incluirlo dentro de la dinámica de clase, ha hecho que mejorase enormemente su autoestima y –con ello- controlase mejor sus problemas. Cuando se refiere a él, habla de que es “el mejor de la clase en inglés”. (Ver vídeo clase, anexo LII).

7º.- Nuestra forma de trabajo no solamente se ha consolidado en el centro. Además, dos de las profesoras que estuvieron en el Grupo de Trabajo y que se han marchado a otros centros, por motivos personales, están actualmente trabajando en secciones bilingües dentro de la provincia de Segovia. Su comentario es que, aunque los proyectos desarrollados en sus respectivos colegios no son iguales al nuestro, el haber trabajado en el centro les ha dado la posibilidad de sugerir propuestas de trabajo en sus centros, con la consiguiente satisfacción de sus compañeros y compañeras.

8º.- Además, nuestra experiencia está sirviendo a otros docentes que quieren embarcarse en esta aventura. Desde el comienzo de la creación de nuestro Grupo de Trabajo hasta la actualidad, varias profesoras de la Sección Bilingüe han impartido cursos y charlas de formación en el C.F.I.E. (Centro de Formación e Innovación Educativa) de Segovia. En la actualidad, se está intentando establecer un grupo inter centros para reflexionar sobre las secciones bilingües en la provincia de Segovia.

Sin embargo, aunque la valoración es sin duda positiva, hay ciertos aspectos que han hecho que el trabajo en la Sección Bilingüe exija una determinada implicación por parte de las profesoras que

pertenecen a ella. Durante los cursos en los que se realizó la Investigación-Acción (tal y como se refleja a lo largo del trabajo de investigación) el Grupo de Trabajo tuvo que escuchar de varios compañeros y compañeras frecuentes peticiones de acciones en desagravio porque consideraban que la Sección Bilingüe estaba teniendo un trato de favor. En muchos de los casos, el Grupo de la Sección Bilingüe hizo propuestas buscando un reparto igualitario de los recursos. Y, como consecuencia de ello, en el curso 2013-2014 hay que señalar lo siguiente:

- Los grupos de Sección Bilingüe, por petición nuestra, se han ampliado a los máximos legales para permitir que el mayor número de niños y niñas puedan escolarizarse en la opción elegida por sus familias. Así los grupos de la Sección siempre están saturados (27) mientras que el resto de los grupos generalmente no llegan a 25. La distribución de alumnado en Primaria durante el curso 2013-2014 es la siguiente:
 - 1ºA: 17
 - 1ºB (Sección Bilingüe): 27
 - 1ºC: 19
 - 1ºD (Sección Bilingüe): 27
 - 2ºA: 13
 - 2ºB (Sección Bilingüe): 26
 - 2ºC: 16
 - 2ºD: (Sección Bilingüe): 26
 - 3ºA: 22
 - 3ºB (Sección Bilingüe): 26
 - 3ºC: 21
 - 4ºA: 20
 - 4ºB (Sección Bilingüe): 25
 - 4ºC: 20
 - 5ºA: 21
 - 5ºB (Sección Bilingüe): 24
 - 5ºC: 20
 - 6ºA: 24
 - 6ºB (Sección Bilingüe): 27
 - 6ºC: 23

- Los apoyos de la Sección Bilingüe se han diluido. Si bien cuando se realizó la Investigación-Acción la plaza de apoyo a la Sección Bilingüe se debía repartir solamente entre 4 grupos (que tocaban a 4 horas cada uno), en la actualidad seguimos teniendo una sola plaza para repartir entre 8 grupos (3 horas en cada grupo de primero a tercero y una hora y media en cuarto, quinto y sexto). Hay una clara disminución de apoyos, especialmente a partir de 3º.
 - Los grupos no bilingües de Primer Ciclo disponen de apoyos regulares (desdobles) en lengua y matemáticas. Los recursos humanos disponibles (horas de sustitución del profesorado) se han distribuido de forma que todos los grupos no bilingües de Primer Ciclo puedan desdoblarse para matemáticas y lengua, de modo que se consolide adecuadamente la lectoescritura y la aritmética básica. Los grupos de Sección Bilingüe, al disponer de un apoyo específico, no tienen esta posibilidad. Eso supone que en la Sección Bilingüe, si se quieren mejorar los inicios en lectoescritura y matemáticas, se debe usar el apoyo para esto. Pero, lógicamente, eso supone que no pueden disponer de apoyo para consolidar los principios de las cuatro destrezas en inglés.
- Al ser el nuestro un apoyo unipersonal (hay una plaza diseñada para apoyar a la Sección Bilingüe), casi siempre que ha habido bajas de larga duración, hasta el remplazo por parte de la Dirección General (si lo había), se nos ha quitado el apoyo bilingüe. El objetivo era lógico y razonable: cuando la baja es duradera, para los niños y las niñas es mejor tener siempre una persona de referente, en lugar de cambiar cada hora. La consecuencia es que el apoyo de la Sección Bilingüe se ha visto mermado o incluso eliminado durante algunas temporadas. En el curso 2013-2014 hubo 3 bajas de larga duración sin sustitución (2 semanas) cubiertas por la profesora de apoyo. Además, se utilizó a dicha profesora siempre que hubiera ausencias de tutoras de la Sección Bilingüe.

- El Grupo de Sección Bilingüe ha organizado durante los últimos 5 cursos la fiesta de Halloween, en la que todo el colegio de Primaria participaba (e incluso, uno de los años, también Infantil). Este curso, la Sección Bilingüe decidió que, por falta de momentos de coordinación y por saturación (y como forma de protesta), este curso no iba a organizarlo. Instó a otros profesores o profesoras a ser ellos quienes lo organizaran. Este curso, la fiesta de Halloween no se ha realizado de forma conjunta (aunque sí algunas clases, como iniciativa particular). Varios profesores y profesoras se han lamentado de esta decisión de los participantes de la Sección Bilingüe. Los comentarios se los hicieron a la profesora-investigadora, como coordinadora del grupo.

Conclusiones I. Logros y dificultades

A continuación, se hará una revisión general del proceso, partiendo de los objetivos señalados en el origen de la investigación e intentando extraer conclusiones que permitan plantear futuras líneas de trabajo. Es importante señalar los logros:

- Como conclusión inicial, hay que decir que se ha conseguido el objetivo fundamental. Es decir, el Grupo de Trabajo ha puesto en marcha la Sección Bilingüe en el centro y ha conseguido que su trabajo siga una línea consensuada y definida. Pero ha ido un paso más allá. Como consecuencia del proceso de Investigación-Acción llevado a cabo para solucionar nuestras dificultades con la Sección Bilingüe, el Grupo de Trabajo ha desarrollado, tanto de forma individual como colectiva, una dinámica de reflexión sobre la acción que valoran como enormemente positiva todas las participantes en el Grupo de Trabajo.

Tal y como afirman Contreras y Pérez de Lara (2010), la investigación en educación es un camino que debe ir de la experiencia a la reflexión y de vuelta a la experiencia. En este proceso, la reflexión sobre el trabajo hecho y las vivencias

consecuentes, resulta una herramienta fundamental. En todo el proceso de Investigación-Acción, el Grupo de trabajo, si algo ha hecho, ha sido reflexionar constantemente sobre su propio trabajo. Los resultados, que se observan resistentes en el tiempo, son muy positivos. De hecho, para la profesora-investigadora, la clave de esta tesis se halla sin duda en el establecimiento de una dinámica de trabajo basada en el consenso, en la búsqueda de una equidad para el profesorado y el alumnado en cuanto a la gestión de recursos humanos y materiales y en unos objetivos comunes alrededor de un fin: la mejora de la educación de nuestros alumnos y nuestras alumnas. Siguiendo a Angrosino (2012), la ética en la investigación debe basarse en dos pilares: los sociales y los personales. Los pilares sociales parece que resultan más familiares para aquellas personas que hemos realizado algún tipo de investigación cuantitativa: colaboración, respeto, mantenimiento de la confidencialidad de las personas estudiadas... En el caso de los compromisos personales, se da un paso más y se establece –a juicio de esta profesora– una diferencia clara a favor de la investigación cualitativa: el investigador debe comprometer su acción de forma que ésta esté engranada en un proceso de colaboración y diálogo con el objeto de estudio. Si tenemos en cuenta esto, la tesis presentada cumple todos los requisitos necesarios de ética personal. La constante relación dialógica que se creó en el Grupo de Trabajo, y entre éste y el resto del claustro, ha dejado un poso que permanece en el centro, como una rutina de trabajo.

- Por otro lado, el Grupo ha diseñado escrupulosamente la programación de la Sección Bilingüe, consiguiendo que desde el establecimiento de las líneas generales de trabajo hasta las actividades diarias estén consensuadas y sean compartidas por el profesorado. Al archivarse y registrarse, el Grupo se asegura de poder transmitir a los futuros compañeros y las futuras compañeras toda la información que pudieran necesitar. Por otro lado, las grabaciones en vídeo de clases, los apoyos entre

profesoras de la Sección y las observaciones entre compañeros nos permiten compartir recursos más inconscientes, unificando aún más nuestra forma de trabajo.

- Esta dinámica de cooperación ha hecho que las relaciones entre la mayoría del profesorado de la Sección se fortalecieran, traspasando en muchas ocasiones el ámbito profesional y convirtiéndose en relaciones personales muy sólidas y valoradas como muy positivas por las profesoras participantes. La mayoría de las profesoras integrantes en el Grupo de Trabajo tienen una sensación de pertenencia e identifican el Proyecto de Sección Bilingüe como algo muy suyo.
- Del mismo modo, se ha conseguido acercar las posturas entre las profesoras de la Sección Bilingüe y las familias. Aunque en este aspecto hay diferencias personales, el hecho de realizar mayor número de reuniones (tanto en grupo como de forma individual) así como los informes personalizados a final de cada trimestre y la invitación a realizar alguna actividad extraescolar de forma cooperativa han sido iniciativas valoradas muy positivamente por las familias. Su respuesta ha sido una colaboración estrecha que se traduce en una mayor sensación de grupo. Esto, a su vez, redunda en beneficio del alumnado.
- También se han conseguido reducir las diferencias entre las profesoras de la Sección Bilingüe y el resto del Claustro. Aunque el Grupo de Trabajo considera que aún queda mucho camino por recorrer, se han sentado las bases para un acercamiento metodológico. Se han consolidado actividades de centro dirigidas y coordinadas por la Sección Bilingüe (como las actividades de Halloween o la convivencia de Navidad). Y se han compartido recursos que, desde la Sección, hemos comprobado que funcionaban (como unidades didácticas con una orientación más práctica en ciencias o la realización de informes individualizados).

Sin embargo, a lo largo de los tres cursos escolares que ha durado la Investigación-Acción, también se han ido detectando limitaciones o problemas que no se han podido gestionar de forma satisfactoria para el Grupo de Trabajo. Una de las limitaciones mayores y más frustrantes está relacionada con el modelo de centro educativo. A pesar de que desde la Sección se ha intentado promover un modelo de centro colaborativo, en el que se avance a través de la reflexión constante y la promoción de la crítica constructiva por parte de todos los colectivos integrantes (familias, profesorado, Equipo Directivo y alumnado), esto, lejos de llevarse a cabo, ha supuesto una ruptura clara con el Equipo Directivo, lo que ha causado muchas fricciones que han minado la energía del Grupo de Trabajo en general y de la profesora-investigadora en particular.

Así, el modelo de gestión de centro que se proponía desde el Grupo de Trabajo era un modelo de gestión de capital positivo, basado en asignar prioridad a mantener una atmósfera de confianza. Para ello, era necesario constituir espacios de participación directa de todos los colectivos implicados en el proceso educativo, trabajando en el establecimiento de relaciones fuertes de compañerismo, que, al fin y al cabo, compartimos una meta común: una mejora de la calidad educativa en nuestro centro. Esto ha chocado frontalmente con el modelo propuesto por el Equipo Directivo, que –desde el punto de vista de la profesora-investigadora-, se basa en considerar al profesorado por un lado y a las familias, por otro, como enemigos del centro, valorando las propuestas como ataques personales a su gestión y minimizando la valoración de su trabajo (considerado que el objetivo de los profesores y profesoras del Claustro es el de “escaquearnos” todo lo posible y el de padres y madres atacar al centro o querer “mangonearlo”). Por desgracia, este modelo de Equipo Directivo es más frecuente de lo que pudiera parecer a priori. Según un estudio realizado por Williams y Chavkin (1985), las familias son normalmente percibidas en términos negativos, más como problemas para el centro que como aliados con un fin común. Desde la Sección Bilingüe se pretendió dar un giro a esta visión. Sin embargo, tal y como demostró Epstein (1987), la relación entre el profesorado y las familias, aunque no totalmente delimitada sí está muy condicionada por los equipos directivos, de forma que mejora dicha relación si

desde la dirección se fomenta una visión positiva y un ambiente de diálogo entre familias y escuela. Efectivamente, la sensación es que esa propuesta de relación estrecha entre el profesorado de la Sección y las familias se ha diluido, al menos como grupo. Cada una de las tutoras ha desarrollado vínculos estrechos con las familias de sus alumnos y alumnas pero éstas han dejado de percibir a la Sección como un grupo homogéneo. De hecho, al eliminarse la reunión inicial y la reunión con las familias de Infantil (cosa que ha promovido insistente el Equipo Directivo, complicando nuestros horarios para que no pudiéramos realizarlo), algunos padres y madres no conocen a todas las participantes en la Sección (cosa que sí pasaba al principio).

Conclusiones II. Nuestro trabajo y la autoimagen del alumnado

Tal y como se ha desarrollado a lo largo de la tesis y especialmente en el capítulo VI, esta profesora-investigadora considera que los aspectos emocionales influyen enormemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por tanto, deben de ser conocidos y trabajados en la clase, dándoles un tratamiento prioritario.

A lo largo de los cursos en los que se ha recogido información, el Grupo de Trabajo ha observado cómo, para un gran número de niños y de niñas de la Sección, el trabajar más en inglés les ha ayudado en la construcción de una autoimagen positiva. Además, el hecho de centrar nuestros esfuerzos en Primer Ciclo en las destrezas orales (comprensión y expresión), en las cuales la gran mayoría son “expertos”, ha supuesto que durante los tres primeros cursos de su escolarización los niños y niñas se sientan inteligentes, “sabios” y, por tanto, estén motivados hasta el extremo. La sensación de valía se traslada a la casa, donde el inglés es oficialmente reconocido como algo importante. Este aspecto es crucial a lo largo de los primeros años de escolarización en Primaria y se generaliza a las otras áreas y al resto de los cursos. El Grupo de Trabajo está convencido de que es esto lo que hace que los grupos de Sección Bilingüe continúen haciendo los deberes con regularidad también en 5º y en 6º, frente a los otros grupos, donde se observa una caída significativa de la

participación del alumnado en Tercer Ciclo. Eso plantea un reto importante, que va más allá de la metodología C.L.I.L. ¿Cómo conseguir que la gran mayoría de tus alumnos y alumnas (si no todos) mantengan una idea positiva de sus capacidades escolares y sigan trabajando con fuerza y constancia a pesar de las dificultades que encuentran en el camino? Ese tiene que ser el reto diario.

Conclusiones III. La escuela y las familias

Si hay algo de lo que el Grupo de Trabajo está convencido es de la necesidad de una colaboración estrecha entre las familias y el centro. Este aspecto ha sido la tónica desde el principio de nuestro Proyecto y, salvo algunas excepciones, la valoración de la iniciativa es absolutamente positiva. A pesar de las limitaciones posteriores impuestas por el Equipo Directivo (como suprimir la reunión general entre todas las familias del alumnado de Sección Bilingüe y el Grupo de Trabajo o suprimir las reuniones informativas a las familias de niños y niñas que iban a pasar a Primaria y podían estar interesados en la Sección Bilingüe...), el Grupo de Trabajo en general y cada uno de sus miembros en particular ha desarrollado un vínculo muy positivo con las familias de sus alumnos y alumnas. Esto ha supuesto que juntos celebraban los éxitos y juntos afrontaban las dificultades. Ha supuesto que el alumnado ha percibido el tandem colegio-casa como un equipo. Este hecho, a juicio de la profesora-investigadora es más positivo en el caso de los alumnos o alumnas con algunas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, muy especialmente, en el Tercer Ciclo. En este ciclo, claramente sensible a los cambios derivados del proceso madurativo, solamente con una relación de confianza y colaboración estrecha entre la casa y el colegio se puede conseguir resolver dificultades que pudieran de otro modo degenerar en “fracaso escolar”.

Conclusiones IV. Relación universidad-escuela

En el apartado 5.3.1: Relación personal de la investigadora y del Grupo de Trabajo con el proceso de investigación, se recoge una reflexión realizada por parte de una de las profesoras que participaban en el Grupo de Trabajo. La profesora afirma que no hubiera podido realizar su trabajo (la implantación de la Sección Bilingüe) si no hubiera sido guiada por la profesora-investigadora. A su vez, la profesora investigadora no hubiera podido trabajar sin el apoyo y el asesoramiento constante de su tutor de tesis. Eso supone que el vínculo universidad-escuela es el que ha posibilitado que se llevara a cabo la implantación de la Sección Bilingüe en este centro. Por tanto, se concluye que dicho vínculo debería mantenerse y afianzarse. Esta profesora solamente concibe la mejora educativa a través de una investigación didáctica constantemente contrastada y confrontada con la práctica diaria y una práctica diaria que recurra constantemente a la teoría para resolver sus retos diarios. Y, para ello, es imprescindible una constante relación de interdependencia.

Sin embargo, los docentes generalmente no consideramos que debamos recurrir más a la universidad, una vez que hemos obtenido nuestro título de maestros. Y en ocasiones nos jactamos de que “esto no tiene nada que ver con lo que he estudiado” o “a ver cómo resolvía esto mi profesor de didáctica” sin entender que también es nuestra responsabilidad el comunicar e intentar cambiar aquellos aspectos que creemos mejorables de la universidad. ¿O no?

Por su parte, los docentes de Pedagogía y Educación sí recurren a los centros para llevar a cabo sus investigaciones o tutorizar al alumnado de prácticas. Pero esta relación no deja de ser –en muchos casos- una relación “de arriba hacia abajo” y raras veces se plantea como una colaboración de igual a igual. El trabajo con metodología CLIL, por ejemplo, presenta dificultades metodológicas nuevas que requieren de una investigación sistemática. Hay áreas de docencia, como la didáctica de las ciencias en CLIL que necesita ser estudiada más en profundidad, especialmente en lo que se refiere a la generación de recursos que garanticen el desarrollo de capacidades “científicas” (observación sistemática, establecimiento de hipótesis...) en el alumnado que trabaja en una lengua que no es la materna. Hay estudios que comprueban que, a la hora de trabajar las ciencias en CLIL, es frecuente que el trabajo se limite a la exposición de

información por parte del docente y la escucha silenciosa por parte de la clase. Esto fue lo que encontraron Sopia, David, Ong y Lai, (2009) en un estudio que observaba el desarrollo de capacidades lógicas superiores en centros con metodología CLIL. Según estos autores, el alumnado que trabaja de este modo las ciencias (y muy especialmente en una lengua que no es la suya) necesitaba solamente atención y memoria, por lo que las capacidades superiores (razonamiento lógico, inductivo y deductivo) no se trabajaban. Este hecho ya ha sido expuesto por los docentes de ciencias (ya sea en Ed. Primaria o en Ed. Secundaria) en los diferentes cursos o reuniones de CLIL a los que ha atendido esta profesora. Sin embargo, al estar debilitado el vínculo entre la universidad y la escuela ambos perdemos: la universidad pierde un campo casi virgen de investigación. Los docentes perdemos la posibilidad de encontrar soluciones con un trabajo en equipo.

Conclusiones V. Enriquecimiento cultural

A través de la Sección Bilingüe, el alumnado ha interactuado en mayor o menor medida con otras personas de habla inglesa (a través de los asesores lingüísticos o a través de las video conferencias y/o el hermanamiento con Nottingham). Desde 1º de Primaria, han entrado en contacto con aspectos culturales de:

- Gran Bretaña (fundamentalmente Inglaterra)
- E.E.U.U. (Florida, Colorado, New York...)
- Islas Bermudas
- Dinamarca
- Nueva Zelanda
- India
- Pakistán (muchos alumnos de Nottingham eran de familia pakistaní)

Este proceso, que se ha llevado a cabo de forma natural y que ha sido compartido en parte con el resto del colegio, ha permitido al alumnado de la Sección Bilingüe interiorizar la diferencia como algo natural, perdiendo en buena medida una visión etnocéntrica de la realidad. Esto responde a las sugerencias realizadas por la Unión Europea que a

través del Consejo Europeo de Estrasburgo intenta fomentar una Europa mejor, basada en valores compartidos que incluyan tolerancia y respeto por la diversidad lingüística y cultural. (Europe's White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity)Trad. Propia.

El desarrollo de la capacidad de aceptar y valorar las diferencias como algo positivo ha de formar parte de nuestro día a día. Y no solamente ahora, con una realidad mucho más global (internet, posibilidad de trabajo por toda Europa...). La percepción del otro como "diferente de mí" no es solamente un hecho que se refiere a diferentes países. Dentro de un mismo país los del pueblo y los de la ciudad se sienten diferentes; los hombres y las mujeres se sienten diferentes; los del norte y los del sur se sienten diferentes; incluso los de pueblos vecinos sienten que "los otros no son como nosotros". Es decir, la sensación de "el otro diferente" forma parte de nuestro día a día. Por eso, consideramos fundamental el desarrollar la capacidad de empatizar, aceptar y disfrutar de la diferencia como algo enriquecedor.

Conclusiones VI. El trabajo en Sección Bilingüe como estímulo para una nueva forma de trabajo.

A lo largo de los tres ciclos de Investigación-Acción, el Grupo de Trabajo se ha ido encontrando con un sinfín de dificultades que cubrían todo el espectro de la educación: desde la definición adecuada de los objetivos hasta el diseño de herramientas didácticas apropiadas y la evaluación ajustada, intentando buscar qué era lo que fallaba en cada uno de los alumnos o alumnas para rediseñar la programación. Esto ha supuesto una forma de trabajar diferente que ha satisfecho tanto al alumnado como al profesorado y a las familias. Pero esta forma de trabajar no tiene por qué ser exclusiva de la Sección Bilingüe. El Grupo de Trabajo ha establecido una dinámica que les acompañará en todo momento, ya sea trabajando como tutoras en centros de Sección Bilingüe como en otro tipo de centros y con otro tipo de responsabilidades laborales.

Por otro lado, el trabajo en el aula introduciendo un factor de dificultad refleja aspectos del aprendizaje que pueden ser muy útiles. Según Rosenberg, (1982) "los problemas de intervención lingüística para individuos retrasados mentales son paralelos hasta extremos sorprendentes a los problemas de enseñanza de segundas lenguas". Esto puede suponer que nuestras conclusiones o nuestras estrategias para presentar la información en los períodos de C.L.I.L. podrían ser beneficiosas para las personas que trabajan con Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E.). Incluso, esto podría derivar en una línea de trabajo y de investigación aún muy novedosa.

Conclusiones VII. Las Secciones Bilingües y la Ley

El 18 de abril del 2013, el Consejo de Estado aprobó el Anteproyecto a la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa. En el informe elaborado, especifican que la enseñanza de una segunda lengua "*se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo*" (B.O.E.172-2013)

A la hora de proponer mejoras, el documento dice lo siguiente:

El apartado nueve modifica el artículo 19, en el que se formulan los principios pedagógicos en la Educación Primaria, previendo en su nuevo apartado 4 que la lengua castellana o cooficial sólo se utilizará como "apoyo" en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, que se otorgará prioridad a la "comprensión y expresión oral" de dicha lengua y que deberán adoptarse medidas de flexibilización y alternativas metodológicas para "el alumnado con discapacidad". (B.O.E.172-2013)

Según el Anteproyecto de Ley, basándose en los informes anteriores de la Comisión Europea (como el Estudio Europeo de Competencia Lingüística del 2012, mencionado en la introducción) las carencias

fundamentales a la hora de trabajar la adquisición de una segunda lengua serían la expresión y la comprensión oral.

Según el Grupo de Trabajo y la investigadora, la única forma posible de garantizar la mejora de las destrezas orales en la enseñanza de una segunda lengua es a través de los Programas de Inmersión como C.L.I.L. realizados en Educación Primaria. Así el foco de atención debería pivotar de la Educación Secundaria a la Educación Primaria, formando al profesorado en técnicas adecuadas para trabajar en la segunda lengua. De este modo, en Educación Secundaria la formación podría estar centrada en la profundización de la lengua. Según la investigadora, garantizando una buena enseñanza C.L.I.L. en los centros de Educación Primaria no sería ni siquiera necesario continuar con esa metodología en Secundaria (donde se complica la situación, al tratarse de docentes especialistas y no generalistas, como en Primaria). Sin embargo, en la actualidad la Dirección Provincial de Educación de Segovia ha tomado la decisión de no facilitar la conversión de centros de Primaria y Secundaria en Secciones Bilingües. En los tres casos conocidos por esta investigadora (dos de centros de Ed. Primaria y uno de Ed. Secundaria), se ha denegado el permiso argumentando que no hay informes positivos sobre los resultados de los centros de Sección Bilingüe. Este dato sugiere varias dudas:

1º.- ¿Cómo han obtenido esos informes, cuando –hasta lo que nosotros sabemos- nadie ha venido por nuestras aulas, ni ha preguntado al alumnado, ni a las familias? Según nuestra experiencia, el enorme seguimiento que se hizo del Proyecto en un principio por parte del Inspector durante los tres ciclos de Investigación-Acción contrasta radicalmente con la absoluta ignorancia e indiferencia que muestran los inspectores que le han sucedido. Nuestra conclusión es que se trataba más de un apoyo personal que de un apoyo institucional.

2º.- ¿Qué importancia le da la Dirección Provincial a la opinión de las familias, a la hora de extraer sus conclusiones? Sin realizar un estudio pormenorizado, se observa que las familias tienen una tendencia a seleccionar centros de Educación Primaria con proyectos bilingües, ya sea Sección Bilingüe o proyecto British Council-M.E.C. Si se mira la matrícula de los centros que ofrecen estos proyectos en Segovia capital (C.E.I.P.'s "El Peñascal" o

“Domingo de Soto”, como ejemplo) se puede extraer fácilmente la conclusión de que son centros solicitados. Por otro lado, en los colegios de Primaria de la provincia con Sección Bilingüe (C.E.I.P.’s “Arcipreste de Hita” de El Espinar o “Marqués del Arco” de San Cristóbal, por ejemplo), de forma sistemática se presentan un número ampliamente mayor de solicitudes que de plazas ofertadas. Es decir, a simple vista, resulta obvio que las secciones bilingües son una necesidad detectada por las familias.

3º.- ¿En qué se basaron cuando se animaba desde la Dirección Provincial al desarrollo de proyectos bilingües? El C.E.I.P. “Arcipreste de Hita” fue el primer centro de Sección Bilingüe que se creó en la provincia de Segovia, en el curso 2006-2007. Lo hizo animado y apoyado por la Dirección Provincial y la Junta de Castilla y León, que fomentaron esta tendencia con programas de formación de profesorado, tanto en la capital como en el extranjero, así como programas de asesores lingüísticos y apoyos específicos a las secciones bilingües (recursos humanos y materiales). Las secciones bilingües de Castilla y León, tal y como se analiza en el capítulo III de esta tesis, no han sido las primeras en España y mucho menos en el mundo. Tienen muchos precedentes, que han generado a su vez un sinfín de informes. Esta investigadora supone que no se tomaría la decisión de una política de fomento de secciones bilingües sin una información contrastada previa sobre su viabilidad. Entonces, si hace 8 años se trataba de proyectos sólidos y muy recomendables, ¿cómo han pasado a ser negativos tan rápidamente? ¿Cómo es que las personas que trabajamos en ellos no nos hemos dado cuenta de lo mal que funcionan y, muy al contrario, apostamos cada vez más por ellos?

La única conclusión que puede extraer esta profesora-investigadora es que, lamentablemente, la educación se encuentra en el punto de mira político y los movimientos hacia un lado o hacia el otro se deben más a cuestiones de “marketing” que a una reflexión constante sobre el trabajo docente y las dificultades o avances que se encuentran. Las secciones bilingües no son ajenas a esto.

Líneas abiertas a posibles futuras investigaciones.

Al escribir este trabajo de investigación, con todos los años que eso ha llevado, la profesora-investigadora ha ido descubriendo caminos de investigación apasionantes que, bien de forma tangencial o bien como continuidad de este, le surgen. Algunas vías de investigación que pudieran ser para un futuro son las siguientes:

- Seguir avanzando en los proyectos de Sección Bilingüe y su mejora. Aunque la mayoría de las investigaciones se centran en etapas superiores, la investigación en C.L.I.L. en la Educación Primaria de nuestro país es sin duda muy necesaria, especialmente teniendo en cuenta el enorme número de estudiantes que cursan sus estudios de Educación Primaria en proyectos bilingües por todo el país. La investigadora está especialmente interesada en el desarrollo de recursos adecuados para trabajar las ciencias en inglés, después de leer el análisis realizado por Sopia, David, Ong y Lai, (2009) donde se ponen de manifiesto las relaciones de aprendizaje tan superficiales que se establecen con frecuencia en el aula de Sección Bilingüe de Primaria cuando se trabajan las ciencias. Según estos autores, se reproduce el esquema expositor, en el que el profesor expone el contenido y el alumnado escucha pasivamente. Esto en ningún caso ayuda al desarrollo de las competencias superiores (razonamiento lógico, establecimiento-falsación de hipótesis) ni favorece el desarrollo de la Independencia y Autonomía Personal. La investigadora considera que es este un campo todavía muy joven y que quedan muchas cosas por hacer.
- Otra línea de trabajo que se le abre a la profesora-investigadora a partir de esta tesis es la relacionada con las Comunidades de Aprendizaje. Durante los ciclos de Investigación-Acción, ha quedado patente la importancia que la cooperación familia-escuela ha tenido para el asentamiento adecuado de nuestro Proyecto. Muchos investigadores ya han comprobado empíricamente los fantásticos resultados de una estrecha cooperación de toda la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La profesora-investigadora considera que sería

muy interesante investigar las Comunidades de Aprendizaje en Sección Bilingüe y diseñar y evaluar recursos didácticos para trabajar en el aula de inglés haciendo partícipes a las familias del diseño, desarrollo y evaluación de dichos recursos.

- Como se ha puesto de manifiesto en varias ocasiones, uno de los aspectos que más han valorado las profesoras participantes en el Grupo de Trabajo ha sido el hecho de compartir recursos de todo tipo. La gestión del aula (classroom management) a juicio de esta profesora, es uno los problemas más importantes que el profesorado debe saber resolver. Además es evidentemente uno de los aspectos que influyen con más fuerza en el fracaso escolar. Sin embargo, según Evertson & Weinstein (2006), no parece que haya mucho interés en la comunidad científica por investigar este tema. Ellos presentan su Manual para la Gestión del aula en el que orientan para el desarrollo de un trabajo coordinado, a través de un proyecto común de excelencia. La profesora considera que es esta una línea de trabajo que puede dar resultados muy satisfactorios.

Como conclusión general, el Grupo de Trabajo piensa que el desarrollo de este trabajo de investigación ha sido muy importante a la hora de modificar el planteamiento de las profesoras participantes en la Sección Bilingüe:

- De “maestras pasivas” que reclaman ayudas y siguen a ciegas las directrices que marcan libros o superiores a “maestras activas” que reflexionan constantemente sobre lo que pasa en el aula y plantean hipótesis sobre posibles mejoras, ponen en práctica planes de trabajo y los evalúan a posteriori. Esto se puede aplicar a todos los ámbitos de su trabajo.
- De “maestras isla”, que ven a sus compañeros a la hora del recreo y en las reuniones, pero que gestionan “de forma independiente” su clase a “maestras equipo” que reflexionan en conjunto, analizan en conjunto y comparten como un equipo, tanto éxitos como fracasos.

- De “maestras aposentadas”, que viven su formación como algo ya hecho y utilizan siempre sus viejos trucos, con el único deseo de que termine la jornada lo más calmadamente posible a “maestras interesadas”, que escuchan, leen, se forman, consideran que la educación es un camino de formación inacabable y se sienten investigadoras de su propio trabajo.

La puesta en marcha de la Sección Bilingüe era un reto y así lo hemos asumido. Ese reto ha supuesto una auténtica revolución en nuestra forma de trabajar. Ha supuesto una experiencia de mejora educativa basada en el trabajo cooperativo y en la reflexión continua sobre nuestra práctica. Creemos que nuestra experiencia puede ser de utilidad para otros centros o profesionales que tengan un interés genuino por mejorar su quehacer, ya sea dentro de una Sección Bilingüe o no.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ackerman, E. (1996). Perspective-taking and object construction: two keys to learning. En Kafai, Y. and Resnick, M. eds. (1996): *Constructionism in Practice Designing Thinking and Learning in a Digital World*, 25-32. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aguilar Ramos, M.C. (1999). *La construcción del autoconcepto de la interacción escuela-familia*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Agudo, M^a., González, R., Hill, E., Justo, M^a., Kelly, R.; Bandura, A. y Wilson, S.C. (1974). Behaviour theory and the models of man. *American Psychologist*, 19, 859-869.
- Allender, J. y Allender, D.S. (2008). *The Humanistic Teacher: First the Child, Then Curriculum*. Boulder (U.S.A): Paradigm Publishers.
- Arnold J. (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Bankston, C. L., & Zhou, M. (1995). Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans. *Sociology of Education*, 68, 1-17
- Barajas, S. E., & García, C. A. R. (2006). *Clasificación de Llanto Infantil*. Doctoral dissertation, Master Thesis. México: Instituto Nacional de Astrofísica Óptica y Electrónica.
- Bernstein. B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. New York: Rowman and Littlefield.
- Berry,A (1994). Spanish and American turn-taking styles. A comparative study. *Pragmatics and Language Learning Monograph Series (Urbana, IL)*, vol. 5, 180-190.
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism as a protection against the onset of the symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–64.

- Bialystok, E., Craik, F.I.M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging, 19*, 290–303.
- Blández, J (1996). *La Investigación-Acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para equipos de trabajo e investigación*. Barcelona: INDE.
- Blondin, C. Candelier, M., Edelenbos, P. Johnstone, R, Kubanek, German, A & Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in Primary and Pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT.
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. Revised from 1914 edition. New York: Holt.
- Boggino, N y Rosekrans, K (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Madrid: Ed. Homo Sapiens ediciones, Eduforma
- Brooks, N. (1960). *Language and Language learning*. New York: Harcourt.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cairns, H. S. y Cairns, C. E. (1976). *Psycholinguistics. A cognitive view of language*. New York: Holt.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1963). *Diseños experimentales y Cuasi-experimentales en la Investigación Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camacho Martí, M. (2007). *Teacher Training in ICT-based Learning Settings Desing and Implementation of an On-line Instructional Model for English Language Teachers* (Tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili: Tarragona.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics (Oxford)*, 1, 1-47.
- Caro-Bruce, C., Klehr, M., Zeichner, K. & Sierra-Piedrahita, A.M. (2009). A School District-Based Action Research Program in the United States. En Noffke, S & Somekh, B, ed. (2009): *The SAGE handbook of educational action research*, 104-117. London (U.K.): SAGE.

- Carr, W. & Kemmis, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1), 55-73.
- Carr, W (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of education*, 40 (4), 421-35.
- Carrasco, S.; Pamies J. y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela. Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, nº 1. Madrid.
- Casal, S. & Moore, P. (2009). The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy. *International CLIL Research Journal*, University of Jyväskylä (Finland), (4), 36-46.
- C.E.R.I. (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, Paris: OECD.
- Cerný, J (1998): *Historia de la lingüística*. Versión española, traducida por el autor. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Chen, ST. & Zhou, Q. (2012). Parents' Expression and Discussion of Emotion in the Multilingual Family: Does Language Matter? *Perspectives on Psychological Science* July (7), 365-383.
- Chomsky, N. (1955). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum Press, 1975.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton & Co.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970.
- Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1984). *Modular approaches to the study of the mind*. San Diego, CA: San Diego University Press.
- Condon, W., and Sander, L. (1974). Synchrony demonstrated between movements of the neonate and the adult speech. *Child Development (Tampa, Fl.)* 45, 456-462.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (eds.): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata, 21-86.
- Coral Mateu, J. (2012). *Aprenentatge integrat d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària*. *physical education and english integrated learning: pe in*

- clil in 5yh. grade of Primary School* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Coyle, D.; Hood, PH. & Marsh, D. (2010). *C.L.I.L. Content and Language Integrated Learning*. U.K.: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1985). How many millions? The statistics of English today. *English today*, 1, 7-9.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. U.K.: Cambridge University Press.
- De La Cuesta Benjumea, C. (2003). El investigador como Instrumento Flexible de la Indagación. *International Journal of Qualitative Methods*. Vol.2, 4. Art. 3. Recuperado, 20-20-12 de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf
- D'Angelo, L. (2011). *El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología C.L.I.L.* Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- De La Guardia Romero, R.M. (2002). *Variables que mediatisan la participación educativa de las familias*. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Díaz Cano, M. (2012). *Tratamiento del estudio de las Lenguas Extranjeras en la UE e inclusión del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el sistema educativo español*. Trabajo de máster inédito. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- Díaz Tepepa, M.G. (1998). *Técnica y Tradición. Etnografía de la escuela rural y de su contexto familiar y comunitario*. Tesis doctoral. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24,1, 19-30.
- Dumrauf, A y Espinola, C. (2002). "El huevo loco": Instrucción a la metodología científica. Alambique, 34, 116-120.
- EC (2005). *European Council of the European Union, EDUC 69 Resolution*. Brussels: Autor.
- Eco, U. (1977). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

- Eisenson, J., Auer, J. y Irving, J.V. (1963). *The psychology of communication*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17, 3, 91-103.
- Elliott, J. (1986). *La Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J (1991). *Action research for educational change*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice. En. Day, C. and Sachs, J. (eds.). *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*, 264-290. Maidenhead: Open University Press.
- Elliott, J. (2009). Building Educational Theory through Action Research . En Noffke, S & Somekh, B, (eds.). *The SAGE handbook of educational action research*. 28-38. London (U.K.): SAGE publications.
- Epstein J. & Becker, J. (1982). A survey of Teacher Practices, *Elementary School Journal* 83, nº 3, 85-102.
- Epstein, J. (1987). Parent Involvement: What the research says to Administrators, *Education and Urban Society*, vol. 19 (2), 119-136.
- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación* (Madrid), 284, 159-195.
- European Commission/EACEA/EURYDICE, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández Fontecha, A. (2008). *CLIL in Spanish education: proposal of a framework for implementing a technology-enhanced model of content and language integrated learning*. Tesis doctoral. Logroño: Universidad de La Rioja.

- John V. Irwin. *The Psychology of Persuasion* Now York : Appleton-Century-Crofts, 1963
- Fernández Romero, C; Hugh, F. y Ciércoles, I. (2009). Historia de España para estudiantes de Grado de Periodismo: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas. *Icono*. Madrid, 14, 176-190.
- Ferrero Campos, F. (2001). La lengua: aspectos afectivos y bilingüismo. En *Lletres asturianes* 78. Oviedo: Academia de la Lengua Asturiana.
- Fishman, J. & Lowas,J.(1970). Bilingual education in sociolinguistics perspective. En *TESOL Quarterly*, 4, 215-222.
- Fishman, J. (1977). The sociology of bilingual education. En Spolsky, B. & Cooper, R.L. (eds.): *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House, 94-105.
- Foley, D. y Valenzuela, Á. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. En *Paradigmas y perspectivas en disputa*, 79-110. Denzin, N. e Y. Lincoln (comp.). Gedisa: Barcelona.
- Durston, J. (1998). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*, en: E. Cohen, *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago: CEPAL
- Fullan, M.G. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Milton Keynes, Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García Fernández, J. A. (2013). La investigación acción participativa, herramienta de formación de los profesionales de la educación para una educación inclusiva. *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, 117-127.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Genesse, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge MA: Newbury House.
- Genesse, F (1994). *Educating Second Language Children: the whole Child, the whole Curriculum*. New York: Cambridge University Press.
- Gerapokoulou, O. (2011). *Scaffolding oral interactions in a CLIL context: a qualitative study*. Tesis inédita. Madrid: U. Complutense.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. & Lecompte M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Goffman, E (1959, trad. 1981): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguia.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-233.
- Gómez Llorente, L. y Mayoral, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Ed. Laia.
- Greene, J. (1997). A meta-analysis of the Rossell & Baker review of bilingual education research. *Bilingual Research Journal* 21(2/3), 103-122.
- Grilles, J.M., Llorens, J.A., Madalena, J.I., Martínez, A.M., & Souto, X.M. (1993). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla: Díada.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Communication and Technology Journal*, 29 (2), 75-91.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 148-165. Madrid: Akal.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 105-117. Thousand Oaks, Ca: Sage
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En *Paradigmas y perspectivas en disputa*, 38-78. Denzin, N. e Y. Lincoln (comp.). Gedisa: Barcelona.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language and Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). Bilingualism in the young child: a social psychological model. En Nelde, P.H.: *Theorie, Methoden und Modelle der Kontakt Linguistik*. Bonn: Dumelrs Verlag, 131-144.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment reform*. Milton Keynes. Open University Press.

- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (1990). The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency*, 7-25. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hashimoto, N., McGregor, K.K., & Graham, A. (2007). Conceptual organization at six and eight: Evidence from the semantic priming of object decisions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 161-176.
- Hawkins, E. (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heen, H. (2005): About feelings in action research. *Action Research* 3(3), 263-278. Thousand Oaks CA, New Delhi: SAGE.
- Hernández, P. (1991): Psicología de la instrucción. México: Trillas
- Hernández Prados, M.A. y López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hewson, P.W., Tabachnick, B.R., Zeichner, K.M., & Lemberger, J. (1999). Educating prospective teachers of biology: findings, limitations, and recommendations. *Science Education*, 19(3), 375-384.
- Hibler, A. (2010). *Effective Collaboration between Native and Nonnative Speakers in the Spanish CLIL Context. The case of the Language Assistants in primary education*. Trabajo de Máster inédito. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Huertas, J. A. (1997). Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.
- Hurtado de Barrera (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Sypal.
- Horwitz, E. (2007). *Becoming A Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Allyn and Bacon.
- Hymes, D. (1966). Two types of linguistic relativity. In W. Bright (ed). *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 114-158.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Hymes, D. (1980) *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington D.C.: Centre of Applied Linguistics.

- Hymes, D. (2003). *Now I Know Only So Far: Essays in Ethnopoetics*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Imbernón, F. [coord.] (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Issó García, D. (2011): *La participación de las familias en la escuela pública española*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Janesick, V. J. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: Metáfora, metodología y significado. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones-Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 227-251. Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Johnson, D.W., Skon, L. & Johnson, R. (1980). Effects of cooperative and individualistic conditions of children's problem-solving performance. *American Education Research Journal*, 92, 186-192.
- Kaushanskaya, M., y Marian, V. (2009a). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 16(4), 705-710.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17 (3), 463-474.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning, experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second-language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1996). *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. (1998). *Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. & Terrell,T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: a Scientific approach*. New York: McGraw Hill.

- Kukla, A. (2000): *Social Constructivism and the Philosophy of Science*, London: Routledge.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Larsen-Freeman, D. & Long M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lauchlan, F, Parisi, M & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a ‘minority’ language. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43-56.
- Leixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- Lemberger, J., Hewson, P.W., & Park, H. (1999). Relationships between prospective secondary teachers' classrooms practice and their conceptions of biology and of teaching science. *Science Education*, 19(3), 346-371.
- Lenneberg, E. H.(1967). *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley.
- Lenneberg, E.H.(1969). On explaining language. *Science*, 164(3880), 635-643.
- Leung, C. (2005): Language and content in bilingual education, *Linguistics and Education* (Norwood, NJ) 16, pp. 238-252.
- Lewin, K. (1946): *Action research and minority problems*. En *Journal of Social Issues* (Oxford, U.K.), 2, 34-46.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E.-A-1970-852.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E.-A-1990-24172.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E.-A-2006-7899.
- Locke, M., Medrano, M^a y Reilly, T. (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria*. Convenio M.E.C/British Council. Madrid: Secretaría General Técnica, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Cultura (M.E.C.)

- López de Ceballos, P (1994). *Investigación-acción participativa*. Madrid: Ed. Popular.
- López Estrada, R. E., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (61)
- López, G. (2008). *Planificación y desarrollo de un proceso de investigación – acción para atender a la diversidad cultural y acoger a todo el alumnado*. Tesis doctoral inédita. Valladolid: U.V.A.
- López, M. (2012, 21 de febrero). La preservación y defensa de la lengua de origen es un hecho político. *Tiempo Argentino*, 6.
- Lucio, R. (2008). Concepciones de ciencia, metacognición y autorregulación. *Encuentro*, 79, 9-29.
- Lyster, R. (2007). *Complementary roles for inputs and outputs enhancement in form-focused instruction*. In Gascoigne (eds.), *Assessing the impact of input enhancement in second language acquisition*. Stillwater, OK: New Forums, 129-151.
- Mackey, W. (1970). A tipology of bilingual education. En *Foreign Language Annals*, 3:4, 296-608.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact dans Langues*. Paris: Kilinchsieck.
- Manzano García, B. (2012). Escuela TIC 2.0 Aprendizaje del alumnado de primaria en su contexto educativo y sociofamiliar. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Marchessi, A. y Martín, E. (2002). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación*, (Madrid), 330, pp. 13-35.
- Markee, N.P. (1994). Toward an ethnomethodological respecification of second-language acquisition studies. En. Tarone, S.M. Gass, J y Cohen, A. eds. *Research methodology in second-language acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 89-116.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication. *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne. Paris*.
- Marsh, D, Maljers, A. & Hartiala A-K. (2001): *Profiling European CLIL classrooms*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marcone Trigo, R. (2001). *Cultura organizacional en unidades escolares: aspectos diferenciadores*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

- Mauthner, N. S., & Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37 (3), 413-431.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McLaughlin, B. (1995). *Fostering Second Language Development in Young Children: Principles and Practices*.
- Minera Reyna, M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.
- Moon, C.; Lagercrantz, H.; Kuhl, P. (2012). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: a two-country study. *Acta Paediatrica*, 102(2), 156-160.
- Morávek, M (1969). *Lingüística*, Praga Cheq.Rep:
- NCRCDSLL, Educational Practice Reports, Centre of Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.
- Noffke, S & Somekh, B, ed. (2009). The SAGE handbook of educational action research. London (U.K.): SAGE.
- Oliveira Pavao, S.M. (2003). *Competência emocional: um enfoque reflexivo para a prática pedagógica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Paivio, A. & Begg, I. (1981). *Psychology of language*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Peal, E. & and Lambert,W. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monograph: general and applied*, 76(27), 1-23, Washington D.C.: A.P.A. Journals.
- Pérez Gómez, A.I., Barquín, J. y Angulo, J.F. (1995). *Desarrollo Profesional docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A.I.; Solá Fernández, M.; Soto Gómez, E.; Murillo y Mas, J.F. (2009). The Impact of Action Research in Spanish Schools in the Post-Franco Era. En Noffke, S & Somekh B, ed. (2009): *The SAGE handbook of educational action research*. SAGE publications, London, U.K.
- Pérez Puente, E.M. (2006). *Las Webquests como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)* (Tesis doctoral). Departamento

- de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Pinker, S. (1988). *Connections and Symbols*. Quebec, Canada: Stephen Pinker and Jacques Mehler Eds.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pintrich, R. & Schunk, D. (2002). Motivation in Education: Theory, Research an Application. 2a. ed. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Preston, D.R. & Young, R (2000) *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Cuadernos de didáctica del español/I.E. Madrid: Arcolibros, S.L.
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero. B.O.E.-A-1996-3689.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Preface*. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 23-31. London: Sage.
- Reason, P., & Torbert, W. R. (2001). The action turn: Toward a transformational social science. In *Concepts and Transformational Social Science* 6(1), 1–37. Philadelphia, U.S.A: John Benjamins,
- Reichardt, C. & Cook, T. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En Cook, T. y Reichardt, C. (eds.): *Qualitative and quantitative methods in education research*, 49-67. Beverly Hills (CA): Sage.
- Rist, R. (1977). On the relations among educational research paradigms; from disdain to detente. *Anthropology and Education Quarterly* (Hoboken, NJ), 8, 42-49.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E.(1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rojas del Álamo, P. (2003). *Experiencias actuales de colaboración familia-escuela para el fomento de la lectura y propuesta de actuación*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rohuani, A. (2008). An investigation into Emotional Intelligence, Foreign Language Anxiety and Empathy through a Cognitive-Affective Course in an EFL Context. *Linguistik online*, 3, 2. <http://www.linguistik-online.com/index.html>.
- Rossell, C., & Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English* 30 (1), 7-69.
- Rosenberg (1982). The language on the mentally retarded: development processes and intervention. En Rosenberg, S. (ed.)

- Handbook of applied psycholinguistics: major thrusts of research and theory*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roszman, G.B.; Corbett, H.D. & Firestone, W.A. (1988). *Changes and effectiveness in Schools*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Rubio, F. (2007). *Self Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle (U.K.): Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz De Zarobe, Y. (2009). *Content and Language Integrated Learning: evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Ed. Narcea.
- Sancho, J.M. y Hernández, F. (1989). Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 75-81.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como educador? Y algunas propuestas para resistir un presente nostálgico. *Educar*, 34, 39-51.
- Sanday, P. R. (2000). El paradigma etnográfico. En C. A. Denman & J. A. Haro eds. *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 207-226. Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid: AKAL.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Santos Guerra, M.A. (2003). La participación es un árbol. Padres y madres, desde la ciudadanía, hacen la escuela. En J. Gómez y F. Luengo (Coords.), *Proyecto Atlántida. Escuelas y familias democráticas*, 8-28.
<http://www.proyecto-atlantida.org/download/Escuelas%20y%20familiaLibro.pdf>.
- Savignon, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment for Foreign Language Teaching*. Philadelphia, PH: Center of Curriculum Development.
- Savignon, S.J. (2002). *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. Prologue*. In SAVIGNON, S.J. (2002). Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts

- and Concerns in Teacher Education. London: Yale University Press, 1-28.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México DF: Trillas.
- Sepúlveda Ruiz, M. d. P.; Calderón Almendor, I., y Torres Moya, M.J. (2012). De lo individual a lo estructural en la investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social de un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, (359), 456-480.
- Siguan, M. & Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco Siglo XXI.
- Siguán Soler, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Madrid: Plaza edición, Alianza Universidad.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer press.
- Skon, L., Johnson, D.W. & Johnson, R. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts. Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 83-89.
- Sopia, M. Y., David, M., Ong, E. T. & Lai, Y. Y.: 2009, Learners' perceptions towards the teaching of Science through English in Malaysia: a quantitative analysis, *International CLIL Research Journal*, 1(2), 54-69.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Orlando: Harcourt.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: some roles in comprehensible input and comprehensible output in its development*. In Gass, S. & Madden, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 235-53.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Michigan: Multilingual Matters.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a la observación participante*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

- Varios Autores (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas : enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2013). El Diario como elemento de cambio: Construyendo el hilo. En Vicente Mellado, L. J., Blanco, A.B. Borrachero, J. A. Cárdenas, C. (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas*, 521-546. DEPROFE: Badajoz.
- Wertsch, J.V. (1997): *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, D. & Chavkin, N. (1985). *Research-Based Guidelines and Strategies to Train Teachers for Parent Involvement*, Austin: Southwest Educational Development Lab.
- Willig, A. (1985). A meta-analysis of some selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269-318.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidos/Mec.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 121-132.