

ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

www.isei-ivei.net

Las lenguas y su aprendizaje en el sistema educativo vasco

EDUCACIÓN PRIMARIA



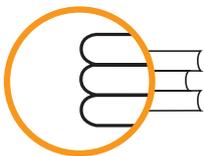
EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Edición: Junio 2004

© ISEI•IVEI

EDITADO POR ISEI•IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa

Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao

Tel.: 94 476 06 04 - Fax: 94 476 37 84

info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

1. Proyecto de estudio	3
2. Descripción y cuadro resumen de la fase I	10
3. Tipos de centro según sus características y decisiones en el aprendizaje de las lenguas	19
4. Hipótesis de trabajo para las fases II y III	23
5. Descripción de la fase II. Resultados de los seis centros y del alumnado inmigrante de los centros 1-2-3	25
6. Descripción de la fase III. Resultados de los seis centros y del alumnado inmigrante de los centros 1-2-3	34
7. Aspectos a destacar en las observaciones de aula de cada centro	44
8. Análisis de los resultados en la fase III según la lengua familiar (euskara o castellano) del alumnado de los modelos B y D	46
9. Índice socio-económico y cultural. Estructura familiar del alumnado del estudio	51
10. Conclusiones	54
10.1. CENTROS 1-2-3	54
10.2. CENTROS 4-5-6	62
10.3. CONCLUSIONES GENERALES	68
11. Bibliografía	72

1. PROYECTO DE ESTUDIO

1.1. Estado de la cuestión

Marco legal

La Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera dice en sus artículos 17 y 18:

- Artículo 17.
 - **El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria** y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos.
- Artículo 18.
 - Los planes de estudio se adecuarán a los objetivos propuestos en los artículos 15, 16 y 17.

A fin de regular el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco, se publicó un Decreto en el Boletín Oficial del País Vasco en julio de 1983. Este Decreto dispone en el artículo 3 del capítulo I que *el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria se hará **tomando como referencia los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D** descritos en los Anexos I y II del presente Decreto*. Dicho anexo I describe las características fundamentales de dichos modelos A, B y D:

- **Modelo A.-** *Todas las materias –exceptuando el euskera- se impartirán básicamente en castellano. El euskera se impartirá como cualquiera de las otras materias comunes, dedicándosele semanalmente las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura. Cuando los alumnos hubieran adquirido una buena práctica en la utilización del euskera, en los niveles superiores de EGB se podrán impartir en euskera algunos de los temas de otras materias.*
- **Modelo B.-** *Tanto la lengua castellana como el euskera se utilizarán para impartir las otras materias. La lengua castellana se utilizará, en principio, para materias tales como la lectura y la escritura y las matemáticas. El euskera para las demás materias: las experiencias, plástica y dinámica sobre todo. Además el euskera y el castellano se trabajarán como materias de aprendizaje dedicándoseles por semana las horas que el Departamento de Educación y Cultura establezca.*
- **Modelo D.-** *Todas las materias –exceptuando la lengua castellana- se impartirán básicamente en euskera, trabajándose éste también como materia de aprendizaje, dedicándosele para ello por semana las horas que establezca el Departamento de Educación y Cultura. La lengua castellana se impartirá desde el inicio de la escolarización como cualquiera de las otras materias escolares.*

Hay que señalar que a lo largo de los veinte años de vigencia de este Decreto ha habido diversos modos de poner en práctica los modelos lingüísticos en los centros. En el modelo A nunca se ha puesto en práctica el “se podrán impartir en euskera algunos de los temas de otras materias”. Además, las situaciones y realidades de la enseñanza de las lenguas pueden llegar a ser muy diferentes según el territorio histórico, tipo de centro, zona, ... de que se trate y los modelos lingüísticos que se llevan a cabo, y en algunos casos difieren de las características reflejadas en el Decreto para cada uno de ellos.

El currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco está regulado en el Decreto de Desarrollo Curricular del 11 de agosto de 1992 que recoge las propuestas curriculares presentadas en los Diseños Curriculares Base. En el artículo 4 del Decreto se establecen las capacidades que se desarrollarán a lo largo de esta etapa, y concretamente en relación con el aprendizaje de las lenguas, en el apartado ‘g’ se señalan los siguientes objetivos:

- g.1. *Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y en euskera, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación.*
- g.2. *Comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.*

Asimismo, la tercera de las finalidades de la Educación Primaria recogidas en el Diseño Curricular Base (1992), apartado ‘a’ también se refiere al desarrollo de las lenguas:

... la escolarización debe lograr que los niños adquieran de forma eficaz y funcional aquellos aprendizajes básicos relativos a:

a) la interpretación de distintos tipos de lenguaje y utilización de recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela...

La ley de la Escuela Pública Vasca (1993), aunque se refiera únicamente a la red pública, en sus principios generales y fines define a la escuela pública como plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca... y entre sus finalidades se establece:

g) *Garantizar a todos los alumnos, en igualdad de condiciones, el **conocimiento práctico de ambas lenguas oficiales al acabar el período de enseñanza obligatoria**, potenciando el uso y contribuyendo a la normalización del Euskara.*

Con respecto al modelo educativo general, en el artículo 5 del Decreto (1992) se puntualiza que:

*De acuerdo con los artículos 15 a 18 de la Ley 10/1982 de 24 de noviembre, sobre Normalización del uso del euskara, la Administración adoptará las medidas oportunas tendentes a la **configuración progresiva de un sistema educativo bilingüe**, estableciendo para el logro de tal objetivo los planteamientos curriculares más adecuados.*

Por otro lado, el Departamento regula la elaboración del Proyecto Curricular de Centro en la Orden de implantación de la Educación Infantil y la Educación Primaria del 13 de agosto de 1992, en su artículo 5.1., en el que se señala que *los centros deben organizar la enseñanza de acuerdo con los currículos fijados y con el **Proyecto Curricular** en el que se concreten dichos currículos*. En cuanto al contenido del Proyecto Curricular, en el artículo 6.2. especifica que éste debe incluir *criterios metodológicos de carácter general, especialmente los que supongan la concreción de los **modelos y planteamientos lingüísticos del Centro***.

Con posterioridad, en la Orden de regulación de la Evaluación de la Educación Primaria de 5 de mayo de 1993, en el capítulo IV, artículo 20.1, se trata la evaluación del Proyecto Curricular de Centro que *deberá ser evaluado por el equipo docente, garantizando de este modo su permanente ajuste de cara a su mayor eficacia*. Asimismo, en el artículo 20.3. se especifican los aspectos que los centros deberán evaluar de su PCC, entre los que se encuentra *la idoneidad de las decisiones sobre tratamiento lingüístico*.

Sistema educativo bilingüe

El sistema educativo vasco se ha estructurado siguiendo los principios y modos de actuación de un sistema educativo bilingüe. Este concepto, que ha sido definido por diversos autores, según Cummins (1993), cuando hace referencia a los medios, se trata de *usar uno o más idiomas de enseñanza en un cierto momento del proceso educativo del alumno*. Y cuando se define en términos de objetivos, se refiere a *programas educativos que se diseñan para promover destrezas bilingües en los estudiantes*. Serra y Vila (2001) definen este sistema como *sistema educativo que emplea dos o más lenguas para enseñar y aprender los contenidos escolares*.

Este tipo de sistema educativo suele ir asociado al hecho de que una o más de las lenguas de aprendizaje no están presentes en el contexto familiar y/o social del alumno y por ello la organización escolar se responsabiliza de facilitar el dominio tanto de la lengua familiar como de la/s lenguas que desconoce el alumno. Vila (2003) expresa este reto de aprender en más de una lengua del siguiente modo: *... este tipo de educación siempre ha pensado que la manera de incorporarse al lenguaje remite a hacer cosas con él, de modo que aprender una nueva lengua significa hacer cosas con ella. Por eso, cuando el alumnado no puede aprender una lengua desde su medio social o familiar, la educación bilingüe le propone que haga cosas con ella en la escuela; es decir, que aprenda a través de ella*.

Los procesos y principios que rigen el aprendizaje de una segunda lengua han sido tratados ampliamente por diversos autores, en Cummins (1993) se desarrollan varios **principios de la evolución académica bilingüe**, partiendo de la investigación realizada sobre la misma. Todos ellos están suficientemente documentados con estudios de diversos autores.

1. *El principio enriquecedor del bilingüismo*: señala que el bilingüismo puede afectar positivamente tanto al progreso intelectual como lingüístico. Lo evidencia con gran número de estudios que indican que los niños bilingües muestran una mayor sensibilidad a significados lingüísticos y pueden ser más flexibles en su manera de pensar que los niños monolingües.
2. *El principio de competencia en el lenguaje conversacional/académico*: ilustra con el apoyo de investigaciones que hay que diferenciar el *procesado del lenguaje* que se requiere en situaciones informales del que se precisa en las situaciones académicas. Las investigaciones indican que jóvenes de minorías adquieren el idioma equivalente al de sus compañeros más rápidamente que aquel utilizado dentro del aula a nivel académico.
3. *El principio de interdependencia lingüística*: resalta que a pesar de que los aspectos superficiales de las diferentes lenguas están claramente separados, hay una competencia cognitiva/académica subyacente común a todos los idiomas. Ésta competencia subyacente común es la que hace posible la transferencia de habilidades relacionadas con la alfabetización en distintos idiomas.

4. *El principio de pedagogía interactiva*: un gran número de teóricos (citados en Cummins 1993) de segundas lenguas confirman la hipótesis del input que postula que la adquisición de una segunda lengua depende no solamente de que uno sea expuesto a la lengua sino también de que haya un acceso a esa segunda lengua para modificarla de diversas maneras con el fin de hacerla comprensible. Cummins afirma que una pedagogía interactiva que promueva comunicación motivada y de entidad en el aula, es un factor muy importante a la hora de estimular el nivel de compromiso del alumno.

La educación bilingüe, a partir de los años sesenta se ha desarrollado a través de un amplio abanico de programas, de los cuales Skutnabb-Kangas (1988) establece una tipología que da lugar a cuatro tipos: programas de segregación, de submersión, mantenimiento e inmersión. Los programas de inmersión presentes en el Sistema Educativo Vasco, son definidos por Serra y Vila (2000) como programas de educación bilingüe que se basan en un cambio de lengua hogar-escuela, de manera que la lectura y la escritura se adquieren en la L2 y posteriormente se aprenden en la propia lengua.

Definir los programas de inmersión lingüística supone tener en cuenta también los de **submersión lingüística**, que si bien mantienen en común con los de inmersión el cambio de lengua hogar-escuela, se diferencian de estos en que no tienen en cuenta la lengua familiar de los escolares. En el documento de Vila (1999) se hace una reflexión sobre estos dos programas, y se señala que el alumnado extranjero, o de minorías étnicas y culturales, en la mayoría de los casos, recibe la enseñanza desde un programa de submersión lingüística, cuyos efectos *suelen ser el fracaso escolar y la exclusión social*. Asimismo, Arregi (1997) explica las características fundamentales de ambos programas y su incidencia educativa.

También, con respecto a los **programas de inmersión**, Sierra (1994), siguiendo las formulaciones de Safty, analiza sus **principios metodológicos** fundamentales:

1. *Exposición temprana intensiva a la L2*. Comenta que si bien hay estudios que han resultado exitosos para estos aprendizajes en alumnado de más edad, esta exposición debe ir ligada a aspectos tales como la utilización de metodologías centradas en la comunicación y en los aspectos informales de la lengua, así como a las características y motivación de los sujetos.
2. *Construcción de un entorno imitativo natural para la adquisición-aprendizaje de la L2*. La segunda lengua debe aprenderse de modo similar a como se aprende la primera, tratando de construir un entorno imitativo natural.
3. *Interferencia y transferencia entre lenguas*. En el primer caso, las estructuras de la L1 se aplican a la L2, en las que estas estructuras no existen; en la transferencia, los conocimientos se aplican de una lengua a otra dando como consecuencia una comprensión o producción correctas.
4. *Aprendizaje contextualizado de la L2*. El aprendizaje no se centra en la lengua sino en el contenido académico por medio de la L2. Sierra señala que *la lengua es un instrumento y el objetivo es la utilización real de la misma a la hora de aprender contenidos*.
5. *Estrategia comunicativa*. Señala su estrecha relación con la anterior en el sentido de que la lengua se aprende en *verdaderas situaciones comunicativas*. Citando a Ellis dice que el aprendiz debe sentir la necesidad de utilizar la L2 en situaciones comunicativas reales.

Fruto de la investigación y evaluación de la enseñanza bilingüe, en el apartado 6.2. del Diseño Curricular Base (p. 46 y ss) se recogieron los **principios básicos sobre el tratamiento de las lenguas** a fin de orientar la labor de centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco:

1. *La enseñanza hecha a través de la lengua minoritaria no impide el desarrollo académico de los niños en el idioma mayoritario, que es el idioma reforzado en la sociedad, fuera de la escuela.*
2. *La enseñanza a alumnos y alumnas de la lengua minoritaria debe ser impartida a través de dicha lengua si se desea potenciar su rendimiento escolar.*
3. *La interacción entre los estudiantes en una segunda lengua y los usuarios de dicha lengua es la variable de mayor incidencia en el aprendizaje de la L2.*
4. *Los niños bilingües que siguen desarrollando sus dos lenguas y alfabetizándose en cada una de ellas, tienden a experimentar evidentes ventajas lingüísticas y cognitivas.*

En lo que respecta a **la implantación de los modelos A, B y D** vigentes en la normativa de la Comunidad (1983), Ruíz Bikandi (2000) señala que los tres fueron establecidos como modelos de educación bilingüe. Sin embargo, puntualiza que los modelos A y D son modelos en los que *originariamente la enseñanza se vehicula mediante una lengua y la otra se imparte como asignatura*, en el modelo A la lengua vehicular es el castellano y en el D el euskara; incluso va más allá e indica que los modelos A y D *parten del concepto de lengua*

familiar como lengua vehicular de enseñanza y se gestaron con la intención de que el alumnado vascohablante se escolarizara en el modelo D, idea que también expresa Sierra (1993), donde dice que *el modelo D, es en realidad un modelo pensado para sujetos vascohablantes de origen*. La exposición de Ruíz Bikandi (2000) continúa con la indicación de que en la creación de los modelos, la intención era que el castellanohablante se escolarizara en los modelos A y B.

Por todo lo expuesto, afirma que el único modelo que se puede considerar bilingüe como tal es el modelo B. Sin embargo, este planteamiento inicial ha cambiado en estos 20 años y la mayoría de los centros aplican tanto el modelo B como el D a alumnado castellanohablante. Asimismo, debido a que cada vez un mayor número de castellanohablantes se escolarizan en el modelo D, Ruíz Bikandi (2000) señala que este modelo se ha ido modificando hasta adaptarlo a las condiciones y características de los programas de inmersión, y hoy en día, muchos de ellos se aproximan a las características de los denominados programas de inmersión total temprana.

Por su parte, los modelos B, que fueron concebidos como modelos de inmersión temprana parcial, con una dedicación aproximada del 50% al aprendizaje en cada una de las dos lenguas (castellano y euskara), también han ido variando su diseño original, tanto en su funcionamiento como en relación a lo dispuesto en el Decreto de uso de las lenguas oficiales en la enseñanza (1983), y en algunos casos, están próximos a los programas de inmersión total temprana. En esencia, tanto en el modelo D como en el B se han variado las concepciones originales para adaptarse a la realidad sociolingüística del alumnado de la Comunidad.

Finalmente, el modelo A, que mantiene en gran medida su concepción original, no alcanza, según todas las evaluaciones realizadas, a cumplir el objetivo de euskaldunizar al alumnado en la medida que puede conseguirse en los otros dos modelos B y D.

En este sentido, desde los inicios de la implantación de los modelos lingüísticos, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha promovido estudios evaluativos que informaran sobre el proceso de enseñanza de las lenguas en la Comunidad así como sobre el grado de conocimiento de las mismas. Los estudios EIFE 1, 2 y 3 (Sierra, Olaziregi 1986, 1989, 1990) e HINE (Sierra, Olaziregi 1992), que medían el rendimiento en euskara y castellano del alumnado de 2º, 5º y 8º de EGB en los modelos A, B y D, y que se desarrollaron entre los años 1983-1990, son algunos de los que se han realizado. Más adelante, realizaron evaluaciones en E. Primaria (1999) y en Educación Secundaria Obligatoria (2000), en colaboración con el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa (INCE) sobre las diferentes áreas curriculares. Estas evaluaciones han ofrecido información general sobre el rendimiento del alumnado así como sobre otros factores: individuales, actitudinales, de motivación, familiares y de centro.

Evolución y mejora del sistema educativo bilingüe: hacia el multilingüismo

En los últimos 15-20 años, especialmente desde el ámbito educativo, el interés por el desarrollo del aprendizaje bilingüe no ha dejado de aumentar y su mejora ha sido y es tema prioritario en las líneas de actuación del Departamento de Educación.

Igualmente, y dado que en las últimas décadas el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en concreto del inglés, ha tomado gran relevancia en las sociedades en general, el Departamento de Educación ha tratado de asumir y liderar las nuevas exigencias de intercambio y comunicación derivadas de la integración en Europa. Así, se han promovido propuestas educativas que dieran respuesta a este fenómeno social tales como la puesta en marcha de proyectos de innovación y experimentación que ayudaran a mejorar el aprendizaje de las lenguas.

Entre los proyectos de innovación y experimentación, en el ámbito de las lenguas, destaca el que se llevó a cabo entre los años 1996-2000, regulado por la Orden del 1 de abril de 1996, publicada en el BOPV del 12/04/96, para poner en marcha proyectos de enseñanza plurilingüe en E. Infantil, Primaria y ESO. Al finalizar el período de 4 años de estos proyectos, la doctora de la Universidad del País Vasco, Jasone Cenoz, experta en plurilingüismo y evaluación de programas plurilingües, los evaluó a propuesta del Departamento de Educación (octubre 2000, sin publicar). Los resultados satisfactorios obtenidos en estos proyectos de experimentación han confirmado la propuesta del Departamento y, en los últimos cuatro años, se ha seguido convocando la realización de proyectos de enseñanza plurilingüe, tanto en las etapas obligatorias como en bachillerato y ciclos formativos.

Posteriormente, la Dirección de Innovación Educativa elaboró los Programas de Innovación (2000) que se proponía desarrollar entre los años 2000-2003. Uno de los núcleos de estos programas eran los **procesos lingüísticos** y su finalidad *avanzar de una forma integrada y coherente en los objetivos de la normalización de las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad y en el aprendizaje por parte de todos los alumnos y alumnas de al menos una lengua extranjera*. Recientemente, en la página web de Innovación (www.berrikuntza.net), se han publicado los programas de la Dirección de Innovación Educativa para 2003-2006, siendo una de las líneas prioritarias de la acción educativa para este trienio la Normalización lingüística y el Multilingüismo:

“OBJETIVOS

1. Afianzar y reforzar el sistema educativo bilingüe y encauzar el mismo hacia un sistema educativo multilingüe.

...

5. Avanzar en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, partiendo del enfoque de la educación plurilingüe, reforzando las experiencias innovadoras iniciadas hasta el momento e impulsando el currículum y las actividades de formación.

EDUCACIÓN MULTILINGÜE

El sistema educativo debe hacer suyas las necesidades de comunicación y de intercambio surgidas de una sociedad más abierta como la actual y debe hacer frente a las mismas. Es más, si la formación del alumnado se realiza desde el enfoque de la dimensión europea, este hecho justifica de por sí la inclusión de una lengua extranjera en el currículum.

Es necesario dar continuidad y posibilidades de mejora a los Programas de Introducción Temprana del Inglés y a los programas INEBI y BHINEBI implantados en los últimos años, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Además, hay que dar a la experiencia de Educación Multilingüe en la Educación Secundaria el lugar que le corresponde. “

Asimismo, el Departamento promueve el desarrollo de otras acciones sobre este mismo ámbito: cursos y jornadas de formación, seminarios zonales, congresos, ... encaminados todos ellos a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en los centros educativos.

En paralelo a las actuaciones anteriores, también se han apoyado gran número de investigaciones sobre la adquisición y enseñanza de las lenguas, el bilingüismo, plurilingüismo, ... con la finalidad de conocer a fondo este ámbito y seguir mejorando la calidad de su enseñanza y aprendizaje en la Comunidad. Frecuentemente, éstas han sido realizadas por equipos de profesores y profesoras de la Universidad del País Vasco. Entre ellos se pueden destacar algunos tales como los estudios de la profesora Jasone Cenoz (1992, 1998-2001, 1999-2000, 1999-2001) que ha colaborado intensamente con el profesor Fred Genesee (1998), Itziar Idiazabal (1984, 1994, 1996-98), Uri Ruíz Bikandi (2000, 2002), Félix Etxebarria (1985, 1994, 2002) y José María Madariaga (1994a, 1994b, 2000) entre otros.

Lo anteriormente expuesto resume muy brevemente la política educativa del Departamento para gestionar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Sin embargo, la actuación de los centros a la hora de aplicar las propuestas del Departamento muestra realidades y resultados que pueden ser muy diversos.

Además de disponer de las orientaciones y principios que aparecen en los documentos oficiales del Departamento, los centros cuentan con autonomía para la puesta en práctica de su proyecto pedagógico y toman las decisiones y acuerdos que consideran más adecuados a las características de su alumnado. Así, sus documentos (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Proyecto Lingüístico, Plan Anual, Memoria...) deben reflejar sus acuerdos fundamentales con el objetivo de que el equipo docente y la comunidad escolar compartan un proyecto común. Por ello, sus propuestas de intervención varían de unos centros a otros y los resultados que se obtienen también son diferentes.

Para completar la situación descrita, hay que tener en cuenta que, en los últimos años, en los centros se ha dado un fenómeno que ha afectado a su funcionamiento y que ha supuesto que se produzcan nuevos cambios, nos referimos a la presencia cada vez mayor de alumnado inmigrante. Ante esta realidad, los equipos docentes han tenido que plantearse cómo acoger a este alumnado, cómo ayudarle a integrarse en la comunidad escolar, cómo apoyar su aprendizaje tanto de las lenguas como de otras áreas, ...

Los centros educativos de la Comunidad, por tanto, ofrecen un amplio espectro de realidades diferentes de enseñanza-aprendizaje de las lenguas debido a los múltiples factores que actúan en constante interacción tales como: el contexto sociolingüístico, la lengua familiar del alumnado, los objetivos de los diferentes modelos lingüísticos, el proyecto lingüístico del centro, la introducción del inglés a edades tempranas, el profesorado, la presencia de alumnado inmigrante que habla lenguas no compartidas con los-as compañeros-as...

Si bien en los últimos 20 años se han recogido datos abundantes sobre el rendimiento del alumnado en diferentes niveles educativos, así como sobre factores individuales, familiares, de centro, ... estos son mayoritariamente de carácter cuantitativo y no permiten establecer relaciones más estrechas y de tipo cualitativo entre todos los factores y sobre todo, entre los factores de centro y el rendimiento en los diferentes modelos lingüísticos. Por todo ello, se ve la necesidad de seleccionar un número limitado de centros cuyas características puedan ser similares a los de otros muchos de la Comunidad, de modo que a través del estudio de estos casos concretos se pueda disponer de conocimientos que serían aplicables a otros centros en los que se diera la misma situación que en los analizados.

En el artículo de Sánchez y R. de Tembleque (1986) se describen algunas de las variables que se han incluido en la formulación de las hipótesis de esta investigación. En primer lugar, dentro de las variables individuales se analizan factores de rendimiento, motivación, actitudes... A continuación, se describen variables del programa bilingüe tales como la duración del Programa, calidad de la exposición a la L2, uso de la L1, forma de instrucción bilingüe, preparación del profesorado, grado de aprendizaje...

El equipo de este estudio se plantea llegar a tener un conocimiento profundo e individualizado sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en seis centros de la CAPV. En concreto, y teniendo en cuenta el gran número de variables que influyen en este proceso, se pretende hacer una serie de descripciones de distintos tipos de centros de modo que se refleje, por un lado, cómo el alumnado usa las lenguas que está aprendiendo, y por otro, cómo cada uno de los seis centros de la muestra gestiona la enseñanza de las lenguas.

Finalmente, se intentará llegar a conclusiones sobre qué tipo de relaciones se dan entre los diferentes modos de gestionar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en los casos objeto de estudio y el rendimiento del alumnado tanto en actividades de aula como en pruebas de evaluación externas.

1.2. Objetivo general

Este estudio pretende describir la situación de las lenguas en algunos de los tipos de centros de E. Infantil y Primaria más significativos de la CAPV, con la intención de descubrir algunos elementos clave que relacionan la gestión de la E/A de las lenguas con los resultados que obtiene el alumno. Se trataría, por tanto, de determinar la influencia de las diferentes decisiones que toma el centro en el grado de aprendizaje de las lenguas escolares.

1.3. Preguntas de la investigación

Las preguntas que se plantea este estudio son las siguientes:

- Cuáles son los objetivos de aprendizaje de euskara, lengua castellana y lengua inglesa que persigue el centro.
- Qué planteamientos expresan los documentos del centro en torno a las lenguas.
- Qué recursos utilizan en el centro para alcanzar los objetivos de las lenguas.
- Cuál es la opinión de las personas implicadas sobre los recursos disponibles.
- Qué metodología plantea el centro para conseguir los objetivos de las áreas lingüísticas.
- Cómo utiliza el alumnado del centro el euskara, la lengua castellana y la lengua inglesa.
- Qué estrategias utiliza el centro para enseñar las lenguas al alumnado inmigrante.
- Cuál es el tratamiento que se lleva a cabo en el centro para mantener la lengua familiar del alumnado inmigrante.

1.4. Definiciones de trabajo u 'operacionales'

Tanto en el contenido de este proyecto como en su desarrollo aparecen un gran número de conceptos en torno al campo lingüístico. A continuación se definen los más relevantes a fin de compartir significados comunes sobre los mismos:

El término *objetivos de las lenguas*, se refiere al grado de desarrollo de las capacidades de las áreas lingüísticas que se pretende alcanzar al finalizar la Educación Primaria. Se trataría de hacer un contraste entre los objetivos que plantea el Decreto de Desarrollo Curricular y los que el centro expresa en sus documentos y ver el grado de coincidencia entre ambos.

Los documentos del centro objeto de estudio han sido el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el Plan Anual de Centro (PAC), el Documento de Actividades Educativas (DAE) y la Memoria Anual. Además, se han analizado todos aquellos que el centro hubiera elaborado para desarrollar sus proyectos, como por ejemplo, el documento de introducción temprana de la Lengua Inglesa, el documento del programa de Normalización Lingüística...

Cómo utiliza las lenguas: indica analizar las destrezas de la competencia lingüística en euskara, lengua castellana y lengua inglesa: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita.

Estrategias para enseñar las lenguas al alumnado inmigrante, incluye tanto las organizativas como las metodológicas.

Tratamiento para mantener la lengua familiar se refiere a si el centro lleva a cabo algún tipo de acción/es organizativas y metodológicas que tengan como objetivo que el alumno/a inmigrante, con lengua familiar distinta a las del centro, trabaje en su propia lengua.

Lengua familiar: la lengua en la que el alumno-a se comunica en su hogar de forma habitual.

Lengua vehicular: lengua principal que rige la interacción entre el profesorado y el alumnado. Es la lengua de los intercambios educativos.

Lengua de aprendizaje: lengua en la que se imparte el currículo de las áreas.

Lengua de estudio: se refiere a la lengua-s que se aprenden como objeto de estudio.

Lengua de relación: es la lengua que utiliza el profesorado y/o el alumnado en los intercambios sociales.

Metodología: conjunto de estrategias y técnicas que utiliza el profesorado para optimizar el proceso de E/A del alumnado.

Competencia comunicativa: grado de desarrollo de las competencias que se precisan a la hora de usar la lengua: lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva.

Competencia lingüística: indica el conocimiento interiorizado de que dispone el hablante de una lengua respecto a sus leyes gramaticales. Los aspectos que incluye esta competencia son el vocabulario, la fonología, la morfología y la sintaxis.

Competencia sociolingüística: es la que permite usar la lengua de acuerdo con las normas de uso y saber lo que es 'apropiado' o 'adecuado' en determinado contexto comunicativo (normas de registro y estilo).

Competencia estratégica: es la habilidad de manipular el lenguaje a fin de lograr los propósitos que se persiguen en la comunicación. Supone la utilización de mecanismos verbales y no verbales que sirven para hacer la comunicación más efectiva y para compensar las dificultades del hablante debidas a la falta de competencia. Es de orden cognitivo.

Competencia discursiva: es la que permite comprender y construir discursos. Supone conocer las reglas lingüísticas que regulan la organización de ideas en el texto, las introducciones y los cambios de tema, la selección de los términos adecuados y los modos típicos de construir cada tipo de texto.

Conciencia lingüística: se ha utilizado este término para conocer cuál es la percepción que tiene un aprendiz y/o hablante de lenguas sobre su propio aprendizaje de éstas, como por ejemplo, qué tipo de destrezas (orales, escritas) aprende con más facilidad / dificultad, qué estrategias utiliza para memorizar elementos léxicos...

Procesos lingüísticos: se trata de todos aquellos mecanismos, procesos e instrumentos implicados en el desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa, relacionados tanto con las diferentes lenguas objeto de aprendizaje, como con las diversas tareas que requieran su uso.

1.5. Variables

Las variables que se han tenido en cuenta en este estudio son las siguientes:

- El contexto sociolingüístico
- Lengua familiar
- Modelo lingüístico de aprendizaje
- Presencia de alumnado inmigrante con lenguas familiares no compartidas con los-as compañeros-as y el profesorado
- Objetivos lingüísticos de los diferentes modelos: A, B y D.
- Objetivos de Lengua Extranjera
- Proyecto Lingüístico:
 - La introducción de las tres lenguas escolares: euskara, castellano e inglés.
 - La metodología
 - Recursos humanos y materiales
 - Servicios de apoyo
 - Formación
- Destrezas lingüísticas:
 - Comprensión oral
 - Comprensión escrita
 - Expresión oral
 - Expresión escrita

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Modelo

El modelo que se ha utilizado, fundamentalmente, ha sido **cualitativo** y ha respondido a varios criterios:

- Ha sido una investigación aplicada que pretende, como fin último, ayudar en la mejora de la práctica educativa.
- En cuanto al aspecto temporal ha sido sincrónica, dado que se ha observado el desarrollo de los sujetos en un momento concreto.
- Se ha tratado de una investigación exploratoria de carácter descriptivo.
- Se ha orientado al descubrimiento, su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos que influyen en la calidad del uso de las lenguas.

Ha seguido, por tanto, un modelo cualitativo, intentando comprender a fondo la situación lingüística de algunos centros de enseñanza. Se ha tratado, asimismo, de establecer relaciones entre las variables señaladas y la calidad de uso de las lenguas que se observe en cada caso. En las fases II y III del estudio, se han utilizado ejercicios y pruebas de evaluación y se ha realizado un análisis cuantitativo de los resultados.

2.2. Metodología básica

La metodología que se ha utilizado ha sido el *estudio de casos*, con la que se pretende describir y analizar a fondo la E/A de las lenguas en algunos centros de la CAPV. Cada uno de los centros ha sido tratado como un caso.

2.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Se ha trabajado con las siguientes técnicas directas:

Análisis de documentos: ha tenido por objeto conocer cómo se refleja el tratamiento de las lenguas en los documentos oficiales: PEC (Plan Educativo de Centro), PCC (Proyecto Curricular de Centro), PAC (Proyecto Anual de Centro) y en la memoria del curso anterior. Se han analizado, asimismo, todos aquellos documentos internos relacionados con el tratamiento de las lenguas que se utilicen en el centro.

Conversaciones, entrevistas y cuestionarios: intercambios comunicativos que van desde los menos formales, como son una charla ocasional, hasta las entrevistas estructuradas siguiendo un cuestionario; buscan recolectar una información completa y comparable de ciertos aspectos de interés.

Entrevistas a fondo: se han empleado con temas complejos, tales como el tratamiento del alumnado inmigrante, a fin de obtener una información extensa y detallada.

Análisis de producciones: se han recogido y analizado producciones que el alumnado realiza de forma ordinaria durante el proceso de E/A.

Observación directa: es de primera mano y observa el comportamiento particular, microgrupal o colectivo en unas condiciones específicas de tiempo, espacio y ambiente. Se incluye el uso de grabaciones de vídeo y/o audio en los momentos que se considere relevante.

Pruebas, escalas, cuestionarios, elaborados para recoger información que podrá estructurarse numéricamente.

2.4. Muestra

Se han elegido seis centros de Educación Infantil y Primaria de la CAPV con características *significativas* que enriquezcan el estudio. Ha sido una muestra de conveniencia, no representativa, que ha incluido, las siguientes categorías:

1. Titularidad: Público o concertado
2. Modelo lingüístico A, B y/o D
3. Plan de Normalización lingüística del Departamento: participación o no en el mismo.
4. Presencia de alumnado inmigrante
5. Introducción temprana de la L3
6. Zonas lingüísticas: euskaldunes o castellanohablantes

En cada uno de los casos, se ha propuesto al centro la participación en el estudio. Para hacer efectiva la participación, éste ha dado su conformidad. De este modo, se ha intentado que la relación del centro con el equipo de trabajo fuera lo más fluida posible y se facilitara la tarea de ambos.

2.5. Equipo de investigación

FUNCIÓN	INSTITUCIÓN	PERSONAS	DEDICACIÓN
Coordinación	ISEI-IVEI	Esmeralda Alonso	En todas las fases del proyecto
Grupo de trabajo	Inspección de Educación	Txema Murgialdai	
	Berritzegune Gasteiz	Santos Izagirre	
	Berritzegune Durango	Jabi Azpitarte	
	ISEI-IVEI	Arrate Egaña	
	ISEI-IVEI	Trini Rubio	
	ISEI-IVEI	M ^a Luisa Jausi	
	ISEI-IVEI	Cristina Elorza	
Colaboradores/as	ISEI-IVEI	Varios	En la fase de trabajo de campo

2.6. Temporalización

Este estudio se ha desarrollado en las tres fases que se detallan a continuación:

FASE I: ENERO-DICIEMBRE 2002

- Diseño de instrumentos
 - Análisis del tratamiento de las lenguas en los documentos del centro
 - Entrevistas en profundidad
 - Cuestionarios
- Aplicación de los instrumentos en los 6 centros de la muestra: 1-15 junio 2002.
- Elaboración de informe de la Fase I.
- Elaboración de cuestionarios:
 - Conciencia lingüística (alumnado)
 - Actitud lingüística (alumnado)
 - Procesos lingüísticos (centro)
- Elaboración de las hipótesis que recogen los aspectos que influyen en la E/A de las lenguas.

FASE II: ENERO-MARZO 2003

- Observación de alumnado y análisis de sus producciones.
- Informe general sobre observaciones y producciones.

FASE III: MAYO 2003

- Aplicación de evaluación de 6º de E. Primaria en los 6 centros de la muestra (alrededor de mayo 2003).
- Aplicación de los cuestionarios de conciencia y actitud lingüística en los 6 centros de la muestra.
- Informe de evaluación (fecha sin determinar).
- Informe de centros: diciembre de 2003.

Informe de la investigación: Marzo de 2004.

2. FASE I

Descripción de la fase I

El objetivo de la primera fase de la investigación era describir los seis casos objeto de estudio a través del análisis de sus documentos y de las decisiones que toma cada centro sobre la organización de las lenguas y su metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de caracterizar los centros, se trataba de ver el tipo de relación/es existentes entre ellos, según la valoración de sus documentos y del estudio en profundidad de sus decisiones de tipo organizativo y didáctico y del tratamiento que hacían del alumnado inmigrante.

En esta fase se utilizaron dos técnicas de recogida de datos: por un lado, el análisis de los documentos oficiales del centro, y por otro, entrevistas estructuradas, una al equipo directivo, otra a la comisión pedagógica y una tercera a un tutor-a en cuya aula hubiera alumnado inmigrante.

La muestra

Los casos objeto de estudio se seleccionaron de acuerdo a las siguientes características: titularidad, modelo lingüístico, participación o no en el Plan de Normalización lingüística del Departamento de Educación, presencia de alumnado inmigrante, introducción temprana de la lengua extranjera y zona lingüística euskaldun o castellano hablante.

En la tabla siguiente se muestra la distribución de los criterios de selección en cada uno de los casos.

		Titularidad		Modelo lingüístico			Norm. Ling.	Inmigrantes	L. Extr. temprana ¹	Zona	
		Público	Concertado	A	B	D				Castellano	Euskaldun
Áraba	1	X		X	X	—	X	X	—	X	—
	2	—	X	X	X	—	—	X	—	X	—
Bizkaia	3	X	—	X	—	X	X	X	—	X	—
	4	—	X	—	—	X	—	—	X	X	—
Gipuzkoa	5	X	—	—	X ²	X	—	X	X	—	X
	6	—	X	—	X	X	X	—	X	—	X

¹ En la actualidad, estos centros introducen el inglés en 4 años; sin embargo el alumnado de este estudio comenzó con este área en 3º de Primaria.

² Modelo "B" residual.

Instrumentos

Se elaboraron varios instrumentos que permitieran la recogida de información por el equipo investigador, distribuido en tres parejas, ocupándose cada pareja de investigadores de la aplicación de los mismos en dos centros.

El instrumento de análisis de los documentos del centro consistía en una guía detallada sobre los siguientes aspectos: qué tipo de documentos tiene elaborado el centro, cómo se recoge el tratamiento de las lenguas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), en el Plan Anual de Centro (PAC). Se elaboraron también una serie de preguntas para la comisión pedagógica sobre el grado de funcionalidad de los documentos del centro, un cuadro que debía rellenar el equipo directivo sobre los programas específicos para el tratamiento de las lenguas en los que participaba su centro, y finalmente, un cuadro que completó el jefe o jefa de estudios sobre los recursos que utilizaban para alcanzar los objetivos de las lenguas, entre los que les ofrece el sistema educativo, y su opinión acerca de los mismos.

En cuanto a las entrevistas, debido a que las iban a aplicar tres parejas de investigadores distintas, se decidió que éstas fueran estructuradas a fin de asegurar que se recogiera la misma información en los seis casos. Se elaboraron tres: una para el equipo directivo con preguntas sobre el entorno y la organización de las lenguas en el centro, otra para la comisión pedagógica sobre metodología y coordinación en la enseñanza de las lenguas, y una tercera que recababa información sobre el alumnado inmigrante; en ésta última, los aspectos más generales relacionados con este alumnado se le preguntaron a la comisión pedagógica, y para los aspectos metodológicos se entrevistó a un tutor/a que tuviera este tipo de alumnado en su aula.

Aplicación

Se realizó del 1 al 15 de junio de 2002. Para esta aplicación se visitaron los centros entre tres y cinco días según la disponibilidad de los equipos para las entrevistas.

El estudio de documentos se hizo en el propio centro, que ofreció algún tipo de espacio para que los investigadores los estudiaran y tomaran notas.

Todas las entrevistas se grabaron y se analizaron posteriormente. Por lo general, en la pareja de investigadores/as, uno realizaba las preguntas y el otro observaba o tomaba notas sobre las mismas.

Análisis de datos e informes

El equipo de investigación analizó los datos recogidos y elaboró un informe descriptivo para cada uno de los casos.

Posteriormente, estos informes se consensuaron con los equipos directivos de los centros, con el objetivo de asegurar que la información que contenían respondía a las características reales del centro. Después de este proceso, se les envió una copia de su informe de esta primera fase.

Otros instrumentos elaborados en la fase I

Al final de la fase I, el equipo investigador diseñó tres cuestionarios con diferentes finalidades:

- **Cuestionario de conciencia lingüística**, que sería aplicado al alumnado de la investigación en la fase III.
- **Cuestionario de actitud lingüística**, que sería aplicado al alumnado de la investigación en la fase III.
- **Cuestionario de procesos lingüísticos** para aplicar en los centros de la Comunidad que participen en las evaluaciones de E. Primaria que se realicen en colaboración con el INECSE³. Se elaboró a partir de los instrumentos utilizados en esta primera fase, seleccionando las cuestiones más relevantes. Mediante la aplicación de este cuestionario al jefe de estudios, se pretende recoger datos, en los próximos años, sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en un número amplio de centros. Partiendo de la información obtenida en los seis casos de este estudio, se generalizaría la recogida de información sobre los aspectos trabajados en esta investigación.

³INECSE: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES SOBRE LAS LENGUAS DE LOS 6 CASOS

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES

	1 Publico. A-B. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	2 Concertado. A-B. Zon. Castellanoparlante Inmigrantes.	3 Publico. A-D. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	4 Concertado. D. Zon. Castellanoparlante	5 Publico. D. Zon. Vascoparlante	6 Concertado. B-D. Plan Normalización. Zon. Vascoparlante
1. Uso de las lenguas	<ul style="list-style-type: none"> La utilización del euskara se impulsa a través de actividades de Normalización Lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> En el departamento de Euskara. Necesidad de impulsar el uso. 	<ul style="list-style-type: none"> Existen actividades puntuales organizadas para utilizar o impulsar el uso del euskara dentro del proyecto de Normalización Lingüística El euskara tiene un alto prestigio en la escuela y en el barrio. Profesores/as y estudiantes lo valoran positivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Todas las actividades están organizadas para potenciar el uso del euskara 	<ul style="list-style-type: none"> Todas las actividades están organizadas para potenciar el uso del euskara 	<ul style="list-style-type: none"> Tanto en el centro como en el entorno, se habla euskara.
2. Estatus de las lenguas	<ul style="list-style-type: none"> Entre los alumnos/as –salvo entre el alumnado del modelo A- el euskara está bien visto. 	<ul style="list-style-type: none"> Valoración positiva del euskara. Necesidad de potenciar el uso del euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> El euskara tiene un alto prestigio en la escuela y en el barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> El euskara tiene un estatus alto en el barrio. El euskara tiene un estatus alto entre los alumnos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> El estatus del euskara es alto en el pueblo, el barrio y entre los alumnos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> El estatus del euskara en el centro es dominante.
3. Lengua de relación	<ul style="list-style-type: none"> Castellano con instituciones oficiales. Ambas lenguas entre el profesorado. Reuniones: castellano. Con el alumnado: B en euskara, A en castellano. Avisos: en ambas lenguas. Entre los alumnos/as: ambas lenguas (la tendencia hacia el castellano es predominante) 	<ul style="list-style-type: none"> Claustros y reuniones: castellano Con el exterior en ambas lenguas Profesorado euskaldun: euskara. Entre los alumnos/as: en ambas lenguas (la tendencia hacia el castellano es predominante) 	<ul style="list-style-type: none"> Reuniones: en castellano. Entre los profesores/as y con el alumnado siempre en euskara. Los alumnos/as entre sí, en el aula y delante del profesorado, siempre en euskara; en otras situaciones, en castellano. Avisos: en ambas lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> Las reuniones de profesorado, en euskara. Con los padres y madres: en ambas lenguas. Relaciones fuera del aula: siempre en euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones internas siempre en euskara. Relaciones con el exterior en ambas lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> En euskara en todos los casos; en las relaciones externas, si no se conoce el euskara, se utiliza el castellano.

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES SOBRE LAS LENGUAS DE LOS 6 CASOS

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES	1 Publico. A-B. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	2 Concertado. A-B. Zon. Castellanoparlante Inmigrantes.	3 Publico. A-D. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	4 Concertado. D. Zon. Castellanoparlante	5 Publico. D. Zon. Vasoparlante	6 Concertado. B-D. Plan Normalización. Zon. Vasoparlante
4. Objetivos lingüísticos en documentos del centro	<ul style="list-style-type: none"> Se realizan menciones muy generales. Siguen los criterios de marcados por los decretos. No hacen referencia al tratamiento de las lenguas. Se mencionan proyectos anuales. Por orden alfabético. 	<ul style="list-style-type: none"> Aparecen objetivos para las tres lenguas. Aparecen criterios metodológicos generales. Se toma en cuenta la diversidad. Se explica cuándo se comienza con cada una de las lenguas. Por orden alfabético. 	<ul style="list-style-type: none"> Aparecen los objetivos generales (del Decreto) de las lenguas. No se precisa si hay tratamiento de lenguas o proyecto lingüístico. En el plan anual, los objetivos del euskara están adaptados a las necesidades de la escuela. Por orden alfabético. Teniendo en cuenta el sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> Los objetivos se basan en las características y necesidades del centro. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación están distribuidos por ciclos. Se hacen propuestas concretas en torno a las lenguas. Distribución de euskaldunes. Teniendo en cuenta el sexo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aparecen objetivos para las tres lenguas, adaptados a las características y necesidades del centro. El PCC está muy trabajado y detallado. Aparece un documento de tratamiento de la lengua. Según el modelo de Amara Berri: grupos mixtos (5º y 6º repartidos) 	<ul style="list-style-type: none"> Se subraya la importancia del euskara como instrumento necesario. Se toman decisiones sobre las cuatro destrezas de las lenguas. Se toman nuevas decisiones en torno a la coordinación y el plurilingüismo. Teniendo en cuenta la edad. Según el sexo
5. Agrupación de alumnos						
6. Introducción de las lenguas	<ul style="list-style-type: none"> E.I.: con 3-4 años en euskara; con 5 años: también en castellano. Actualmente: con 4 años se comienza con el Inglés. E.P. según el horario legal. 	<ul style="list-style-type: none"> E.I.: en euskara; lectura y escritura en castellano. Actualmente: empiezan con Inglés a los 4 años. E.P. según el horario legal. 	<ul style="list-style-type: none"> En modelo D: E.I. todo en euskara salvo Inglés. En modelo A: empiezan Euskara en E.P. En E.P. 1º ciclo: 2 horas de Castellano. Actualmente: empiezan con Inglés a los 4 años. 	<ul style="list-style-type: none"> E.I. y E.P. en 1ª y 2º curso: todo en euskara. E.P. en 3º curso. Se empieza con castellano. Inglés: se empieza en 1º de E.P. En los ciclos 2º y 3º de E.P. tienen 5 horas de Inglés (2 de Medio para dar en inglés). Euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> En E.I. todo en euskara, salvo Inglés (2 horas con 4 años). E. P. en 1º: empiezan con castellano. E.P. todo en euskara, salvo inglés y castellano. Euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> En E.I. todo en euskara, salvo inglés (2 horas con 4 años). E.P. en 1º curso empiezan castellano. En E.P. todo en euskara, salvo inglés y castellano. Euskara.
7. Lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> Castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> Castellano. 	<ul style="list-style-type: none"> Euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> Euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> Euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> Euskara.

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES SOBRE LAS LENGUAS DE LOS 6 CASOS

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES

- 8. Criterios Metodológicos:**
- 8.1. Espacio**
- 8.2. Estrategias**
- 8.3. Tratamiento errores**

	1 Publico. A-B. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	2 Concertado. A-B. Zon. Castellanoparlante Inmigrantes.	3 Publico. A-D. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	4 Concertado. D. Zon. Castellanoparlante	5 Publico. D. Zon. Vasconparlante	6 Concertado. B-D. Plan Normalización. Zon. Vasconparlante
8.1. Por parejas, en grupo o individualmente.	8.1. Según necesidades: en grupo, solos,...	8.1. En 6º curso comienzan con la estructura en 'U' y terminan de manera individual. En el modelo A se organizan dependiendo del trabajo. Espacio para Inglés.	8.1. Está pensado para trabajar en parejas.	8.1. En este centro siguen el modelo de Amara Berri en todos sus planteamientos metodológicos.	8.1. El aula está por grupos, pocas veces hacen trabajo individual y alguna vez trabajo en gran grupo. Se procura impulsar la conversación.	
8.2. En E.I. juntos, en E.P. coordinados por curso. Trabajo con la oralidad: dependiendo de las necesidades de cada cual. En Inglés lo oral se trabaja a diario. La escritura es lo principal.	8.2. E.I. por txokos. Trabajo cooperativo, unidades globalizadas en 1º ciclo: lengua, Con. Medio, y Mate (eje: Con. Medio), en 2º y 3º ciclos: Con. Medio y lenguas. Trabajo oral 1 hora/día. Escrito más en 3º ciclo. También ejercicios de rellenar huecos,...	8.2. En E.I. cuentos... Lo oral se trabaja mucho. La lengua que más se trabaja es la de los ejercicios de los libros de texto. Se proponen ejercicios a nivel de centro: adivinanzas. Los mismos ejercicios para todos, con pequeñas adecuación de vez en cuando.	8.2. En E.I. se trabaja en "txokos". En E.P. las sesiones están muy planificadas. Las explicaciones orales tienen mucho valor. La oralidad de nivel alto se reduce notablemente. La escritura tiene presencia en E.I.	8.1. Se organiza en "txokos". Hay un espacio diferenciado para Inglés. Los alumnos/as están en grupos pequeños.	8.2 En E.I. por "txokos", en E.P. se utiliza la metodología de proyectos (sobre todo para la escritura). Se trabaja mucho la oralidad, sobre todo en E.I. Los procesos de comprensión y escritura se trabajan mucho, se van completando curso a curso. Los ejercicios tienen grados de dificultad; pocas veces se realizan tareas de rellenar huecos y similares para la comprensión o la producción.	
8.3. Criterio de hace 3 años: corrección inmediata de errores comunes, los generales mediante tarjetas. En E.I. también se utilizan imágenes.	Vocabulario: lo trabajan con fichas para palabras. Contenidos adaptados a nivel del alumnado.	8.3. Corrección directa de los errores. No hay criterios comunes en el centro.	8.3. En 3º ciclo se corrige en el momento: a todos los alumnos/as a la vez, autocorrecciones, lectura en alto de escritos de otros alumnos/as o directamente el profesor/a.	8.2. En E.I. se hacen dramatizaciones, juegos..., utilizando y trabajando casi por completo la comunicación oral. Se utilizan contextos, las actividades son muy variadas. Pocas veces se realizan actividades con la gramática como objetivo único, ya que se le da primacía al punto de vista comunicativo.	8.3. Se corrige en el momento o se utiliza el sistema de "cuaderno de trabajo" para su autonomía. A veces se corrige en sesiones colectivas.	

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES SOBRE LAS LENGUAS DE LOS 6 CASOS

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES

	1 Publico. A-B. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	2 Concertado. A-B. Zon. Castellanoparlante Inmigrantes.	3 Publico. A-D. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	4 Concertado. D. Zon. Castellanoparlante	5 Publico. D. Zon. Vascomparlante	6 Concertado. B-D. Plan Normalización. Zon. Vascomparlante
9. Lengua entre áreas: programación integrada	<ul style="list-style-type: none"> Utilizan la misma metodología pero en E.P. no hay un planteamiento unificado. 	<ul style="list-style-type: none"> Las líneas metodológicas y el enfoque comunicativo son comunes. No están totalmente coordinadas como centro, pero sí por ciclos. Pendiente de escribir PL y el proyecto de Tratamiento Integrado de las lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> No hay coordinación entre las lenguas. Los profesores de Inglés no están coordinados entre sí y han dejado de asistir a los seminarios de inglés temprano. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizan un planteamiento global de las lenguas. La coordinación se hace en los ciclos. En las tres lenguas igual: no se trabajan los mismos aspectos en todas las lenguas pero sí se trabajan en cada una de ellas la transferencia y todas las habilidades. Se da una mayor conexión entre el Inglés y el Euskara. 	<ul style="list-style-type: none"> Se está renovando la documentación del tratamiento integrado de las lenguas a través de A.B. Las tres lenguas tienen un planteamiento común: método comunicativo y tipos de texto. En Inglés: los tutores/as y profesores/as se coordinan continuamente. 	<ul style="list-style-type: none"> La coordinación existente procura evitar la repetición a la hora de tomar en cuenta los contenidos comunes. Las tres lenguas tienen el mismo planteamiento: comunicativo.
10. Trabajo de las lenguas en las otras áreas	<ul style="list-style-type: none"> Se le da importancia en otras áreas pero no tienen criterios conocidos o unificados. 	<ul style="list-style-type: none"> En las áreas se da mucha importancia a la lengua como eje transversal. No se especifican acuerdos de centro sobre el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Observan un vínculo importante entre la lengua y las áreas, pero lo limitan a la utilización del diccionario. No tienen criterios comunes, no lo tienen discutido por ciclos ni tampoco en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> Las lenguas se tienen en cuenta en las demás áreas: vocabulario, tipos de texto... En matemáticas la producción cobra importancia (en la formulación de problemas). Diversas discusiones en el ciclo 3º: dar salida o no a la corrección de errores en todas las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> Se trabaja en todas las áreas lingüísticas; aunque va aumentando a lo largo de los ciclos, se refuerzan los contenidos de las áreas y la lengua no se trabaja de forma tan sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> Se da coordinación con otras áreas: criterios lingüísticos comunes. La lengua se trabaja también en otras áreas, sobre todo en Matemáticas y Conocimiento del Medio.

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES SOBRE LAS LENGUAS DE LOS 6 CASOS

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES

11. Alumnos inmigrantes

	1 Publico. A-B. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	2 Concertado. A-B. Zon. Castellanoparlante Inmigrantes.	3 Publico. A-D. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	4 Concertado. D. Zon. Castellanoparlante	5 Publico. D. Zon. Vasconparlante	6 Concertado. B-D. Plan Normalización. Zon. Vasconparlante
	<ul style="list-style-type: none"> • En principio, para acoger a los inmigrantes en Gasteiz, existe un aula especial; después se van a su aula o a su centro. • Todas las actividades quedan en manos del tutor/a. • Reciben la ayuda que necesitan. • No hay plan de acogida en el centro. • El centro no hace nada para conocer su cultura. • No hay coordinación organizada. • Realizan el trabajo en gran grupo y de vez en cuando, individualmente. • Trabajan el respeto hacia otras culturas y hacia los derechos de todos/as. • Se trabajan su cultura y costumbres en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado se incorpora al grupo ordinario. • Si llegan a partir de 3º: exención en Euskara, pero como tienen interés lo cursan. • Siguen la misma metodología que con el resto del alumnado. • Plan de acogida en preparación. Hacen ahora entrevista previa, trabajo paralelo y coordinado entre el aula ordinaria y la de apoyo. • Hay apoyo mutuo entre el profesorado para la atención de este alumnado. • Se prepara al resto del alumnado para la llegada de la nueva persona, colocan mapas y trabajan su cultura desde un punto de vista integrador. • Se les adaptan los trabajos y les plantean algunas tareas sencillas, aunque sin grandes diferencias con el resto. • Aprenden mucho en la interacción con los compañeros, se apoyan en láminas, imágenes,... 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay referentes culturales de los alumnos/as en las aulas ni en el centro. • Las relaciones y la actitud de las familias son buenas. • No hay plan de acogida. • No hay organizado apoyo específico para estos alumnos/as, pero reciben ayuda a través del profesorado del centro. • Cuando llegan, se planifica la lengua teniendo en cuenta el euskara. • El primer día se hace la presentación y una conversación con todo el aula. • No realizan un trabajo especial, se van integrando en el aula poco a poco. • Se procura la integración durante los primeros 15 días. • Se habla acerca de sus costumbres. • El aula de 4º y 5º se distribuye por niveles en dos espacios. La distribución por grupos de este espacio está organizada por el profesor/a. • Cada alumno/a toma una responsabilidad. 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Han comenzado los estudios en esa misma escuela. • No hay adornos en el aula ya que el sistema A.B. no los utiliza. • La diversidad cultural está presente: hay planos, en las noticias, en la prensa escolar... • La organización se realiza según los casos. Se ha organizado un grupo de apoyo y por eso los horarios son flexibles. • Los más pequeños no salen del aula; los de otros cursos salen de vez en cuando. • Realizan una enseñanza personalizada. Los materiales se adecuan. • Impulsan las relaciones con el resto de los alumnos/as. • Hay algunas actividades extraescolares donde pueden trabajar la lengua. • No hay organizado un plan especial de acogida, se está planteando. • En metodología se siguen las medidas colectivas dadas por A.B: el mismo trabajo con adaptaciones, en grupo o individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando llegan se les hace una ficha para conocer de donde vienen y su lengua. • Toman parte en las actividades del centro. • Colocan adornos de su lugar de origen. • Tienen un aula de referencia, a veces se les saca algunas horas al aula de refuerzo. • Al principio no siguen el ritmo de los demás, se adaptan materiales. Con algunas cosas realizan el mismo trabajo desde el principio que el resto. • Se han adaptado bien con las lenguas, ya que se escolarizaron tempranamente. • Se les hace una acogida muy simple. • Se utiliza, como con el resto, la metodología constructivista. • Se han integrado en la dinámica del aula. • El aula está distribuida en grupos y siguen el ritmo con algunas adaptaciones. • En alguna ocasión se les ha dado explicaciones en castellano.

3. TIPOS DE CENTRO SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

La muestra seleccionada, 6 centros, se ha organizado en dos grupos: los centros 1, 2 y 3, por un lado, y los centros 4, 5 y 6 por otro. Este agrupamiento responde a que cada uno de ellos comparte una cantidad significativa de características o decisiones del centro en torno a la enseñanza de las lenguas.

Los 5 casos que escolarizan alumnado inmigrante (1-2-3-5-6) se comportan de modo similar con respecto al tratamiento de este alumnado. En esta investigación se han analizado los resultados del alumnado inmigrante de los centros 1, 2, y 3, ya que en el 5 y 6 no tienen este tipo de alumnado en 6º de Primaria, nivel evaluado en el estudio.

PRIMER TIPO: CENTROS 1-2-3

Zona castellano hablante y con alumnado inmigrante en 6º. El 1 y el 2 con modelos A-B y el 3 con A-D. El 1 y el 3 son públicos y están en el proyecto de Normalización lingüística, y el 2 es concertado.

A continuación, se definen las características y decisiones de centro en los casos 1, 2, y 3 del estudio.

A. Relacionadas con el uso de las lenguas, actitudes y conciencia lingüística

Estos tres casos comparten su actuación en cuanto a la **lengua de relación en el centro**: las reuniones y claustros se realizan en castellano. Se relacionan con las instituciones, proveedores, en castellano o bien en ambas lenguas, euskara y castellano. Las notas que se envían a las familias están en ambas lenguas. El profesorado se relaciona en euskara, y con el profesorado que no conoce está lengua, en castellano. Las relaciones entre el alumnado y profesorado dependen del modelo lingüístico, en castellano con el alumnado de modelo A y en euskara con el de los modelos B y D. El alumnado tiende a relacionarse en castellano en las actividades fuera del aula: recreos, comedor...

Sobre el **uso del euskara**, los centros 1 y 3 participan en el programa de Normalización lingüística del Departamento que organiza actividades para impulsarlo. El centro 2 no participa en este programa y ven necesario fomentar su uso.

En cuanto al **estatus de las lenguas**, en los tres centros el euskara es una lengua de prestigio y se valora, en general, de forma positiva. Sin embargo, en uno de ellos, el alumnado de modelo A no valora positivamente el euskara.

B. Relacionadas con los compromisos lingüísticos del equipo docente

En cuanto al **tratamiento integrado de las áreas lingüísticas**, estos centros no utilizan las mismas líneas metodológicas en las tres lenguas, no hacen un planteamiento integrado de ellas ni están coordinadas en el centro. En alguno de los casos señalan que sí se coordinan por ciclos.

Sobre el **trabajo de las lenguas en las áreas no lingüísticas**, consideran que es importante trabajar las lenguas en las demás áreas, pero carecen de criterios y acuerdos de centro sobre este tema. En alguno de los centros aún no han debatido este aspecto.

Su situación es diferente en **los objetivos de las lenguas en los documentos del centro**: en los tres se reflejan de modo muy general, siguiendo el modelo de los del Decreto de E. Primaria. En los centros 1 y 3 no se hace mención alguna al tratamiento de las lenguas, aunque en uno de ellos indican que los objetivos del euskara están adaptados a las necesidades del centro. En los documentos del centro 2 tienen en cuenta la diversidad y señalan los criterios metodológicos más generales. Ninguno de ellos tiene elaborado el Proyecto Lingüístico de centro.

C. Relacionadas con la organización en el aprendizaje de las lenguas

El **agrupamiento del alumnado** se hace en los tres casos por orden alfabético, aunque en el 3 también tienen en cuenta el sexo del alumnado de modo que se equilibren las aulas con ambos sexos.

Hay diferencias entre los tres en la **introducción de las lenguas**: actualmente, todos inician el inglés en 4 años. Los centros que imparten modelos A y B inician el castellano en E. Infantil y siguen los horarios legales tanto en la distribución de tiempos para cada lengua como en la lengua de impartición de cada área. En el modelo D, la E. Infantil se imparte en euskara e inician el castellano en 1º ciclo de Primaria. En el modelo A se inicia el euskara en E. Infantil como asignatura, y ninguno de los centros señala un tratamiento específico que refuerce esta lengua (impartir algún área en euskara, mayor exposición a la lengua...)

También se dan actuaciones diferentes en el aprendizaje de la **lectura y escritura**: en los centros con modelo B, hacen cambio de lengua y trabajan la lectura y escritura en castellano. En el centro con modelo D no se da cambio de lengua y se trabajan en euskara, al igual que en el segundo tipo de centros de este estudio.

D. Relacionadas con la metodología y las estrategias para el aprendizaje de las lenguas

Los tres comparten el mismo tipo de **organización del espacio**: según las actividades a realizar, el alumnado trabaja de forma individual o en parejas. El trabajo en grupos es menos frecuente.

En los centros 1 y 2 hay criterios generales para el **tratamiento de los errores**, los más comunes se corrigen en el momento mostrando la forma correcta y los errores más generales a través de carteles o bien estos se utilizan como ejercicio. En el centro 3 no hay un criterio común sobre este aspecto, aunque también utilizan la corrección directa del error por parte del profesor-a.

En los tres casos, en E. Infantil tienen **estrategias metodológicas** comunes de actuación, sin embargo, en E. Primaria se establecen por ciclo o incluso por nivel.

En el centro 1 indican que el trabajo de la lengua oral se lleva a cabo según las necesidades que hay en cada aula. El inglés oral se trabaja en cada sesión. En general, predomina el trabajo con la lengua escrita.

En el 2 explican que hacen trabajo cooperativo y desarrollan unidades globalizadas en 1º ciclo: Lengua, Conocimiento del Medio y Matemáticas, en 2º y 3º ciclos globalizan el Conocimiento del Medio y las lenguas. Se trabajan los aspectos orales una hora diaria aproximadamente y la lengua escrita, sobre todo en 3º ciclo, utilizando, entre otros, ejercicios de rellenar huecos. Para la mejora del vocabulario elaboran fichas de palabras. También señalan que adaptan los contenidos al nivel del alumnado.

En el 3 indican que trabajan la lengua siguiendo los libros de texto y las actividades que estos proponen. También realizan algunas actividades de centro, como adivinanzas. Habitualmente todo el alumnado hace las mismas actividades, aunque en ocasiones se preparan adaptaciones para algunos de ellos (inmigrantes, alumnado con dificultades de aprendizaje,...)

E. Relacionadas con el alumnado inmigrante

A continuación se detallan los aspectos fundamentales para los tres centros:

- El profesorado trabaja con interés para atender este tipo de alumnado, aunque les falta por acordar y explicitar todos los aspectos organizativos, de planificación y de documentación.
- Todos hacen su 'acogida' al alumno: se reúnen con la familia, la informan, recogen información sobre el alumno, le presentan en el aula,... Sin embargo, no cuentan con un plan de acogida explícito en sus documentos de centro.
- Se suelen escolarizar en el grupo que les corresponde en el modelo A.
- El trato con las familias es cercano y en general igual que con las familias del alumnado autóctono.
- Llevan a cabo la misma metodología que con el alumnado autóctono, aunque haciendo las adaptaciones necesarias en cada caso.
- Tienen acceso a apoyos dentro o fuera del aula según el caso y la necesidad concreta.
- Se fomenta el respeto por otras culturas en el alumnado autóctono e inmigrante.
- Se fomentan las interacciones con los compañeros y se les dan pequeñas responsabilidades dentro del aula.
- Se trata de seguir la dinámica habitual del aula con el objetivo de que el alumnado inmigrante se adapte en la misma.

SEGUNDO TIPO: CENTROS 4-5-6

Los centros 5 y 6 en zona euskaldun y el 4 en zona castellano hablante. El 4 y el 5 imparten modelo D y el 6 B y D. El 4 y el 6 son concertados y el 5 público. El 6 participa en el proyecto de Normalización lingüística.

A continuación, se definen las características y decisiones de centro en los casos 4, 5, y 6 del estudio.

A. Relacionadas con el uso de las lenguas, actitudes y conciencia lingüística

Estos tres casos comparten su actuación en cuanto al **uso de las lenguas**: aunque los tres están situados en zonas diferentes, y sólo el centro 6 está en el proyecto de Normalización lingüística, todos ellos comparten un uso generalizado del euskara en el centro, la definen como la 'lengua de comunicación' y todas las actividades que organizan tienen el objetivo de potenciar su uso.

En cuanto al **estatus de las lenguas**, el euskara tiene prestigio en los tres centros, en el pueblo, en el barrio y tanto entre el alumnado como entre el profesorado.

A pesar de que el centro 4 se halla en zona castellano hablante frente al 5 y 6 que se sitúan en zona euskaldun, comparten un uso del euskara **como lengua de relación** de forma generalizada en todas las situaciones del centro: reuniones, claustros,... Como en los centros del primer tipo, las comunicaciones con el exterior son bilingües. En este segundo tipo no se da una tendencia acusada del alumnado por comunicarse en castellano como sucede en los centros del primer grupo.

B. Relacionadas con los compromisos lingüísticos del equipo docente

Los tres adecuan los **objetivos de las lenguas** a las características y necesidades del centro, realizan propuestas específicas sobre el tratamiento de las lenguas, la coordinación y el plurilingüismo. Al igual que los centros del primer tipo no tienen elaborado el Proyecto Lingüístico de centro.

En cuanto al **tratamiento integrado de las áreas lingüísticas**: comparten el planteamiento común para las lenguas. En el centro 4 están trabajando para conseguir un tratamiento común e integrado para todas ellas. No repiten contenidos, los reparten entre las tres lenguas y luego los practican y los transfieren a las demás. En los centros 5 y 6 estos aspectos son aún 'objetivos' que pretenden desarrollar en los próximos cursos.

Este grupo tiene actuaciones diferentes sobre el **trabajo de las lenguas en las áreas no lingüísticas**: Los centros 4 y 6 tienen en cuenta el trabajo de la lengua en las demás áreas, lo coordinan y utilizan criterios comunes. En el centro 5 la lengua se trabaja en las demás áreas, pero según van avanzando en la escolarización se intensifica el trabajo con el contenido del área y el trabajo con la lengua no se hace de forma tan sistemática.

C. Relacionadas con la organización en el aprendizaje de las lenguas

En lo relativo a al proceso de aprendizaje de la **lectura y escritura**, estos casos, así como el centro 3, no cambian de lengua y se trabaja la lectura y la escritura en euskara.

Se dan diferencias entre los tres en el **agrupamiento del alumnado**: en los centros 4 y 5 tienen en cuenta la lengua familiar, hacen grupos mixtos con los euskaldunes y los castellano hablantes. El centro 4 también contempla un reparto equilibrado por sexo. En el centro 6 escolarizan al alumnado según la edad, teniendo en cuenta también el mes y haciendo un reparto equilibrado por sexo; a partir de los 5 años, el alumnado que tiene un buen nivel de euskara sigue el modelo D y aquellos con nivel menor se escolarizan en el modelo B.

Asimismo, se observan diferencias en la **introducción de las lenguas**: los centros 5 y 6, junto con el 3, imparten todo en euskara en E. Infantil y hacen el proceso de lectura y escritura en euskara. Actualmente, empiezan la enseñanza del inglés en 4 años. La Lengua Castellana la imparten a partir de 1º de Primaria.

En el centro 4, sin embargo, no trabajan la Lengua Castellana hasta 3º de Primaria. Comienzan con el inglés en 1º de Primaria y además imparten 5 horas de inglés en 2º y 3º ciclos de Primaria, 2 de ellas para trabajar el Conocimiento del Medio en inglés.

D. Relacionadas con la metodología y estrategias para el aprendizaje de las lenguas.

En este apartado las actuaciones son diferentes según los centros.

En cuanto a la **organización del espacio**, en el centro 4 el alumnado trabaja en parejas o de forma individual. Los centros 5 y 6 señalaron que trabajan en grupos, en el centro 5, además organizan el espacio en txokos siguiendo la metodología de Amara Berri.

Sobre el **tratamiento de los errores**, los centros 4 y 6 corrigen en el momento los errores más comunes o los orales, utilizando diversos métodos (carteles, cuaderno de trabajo, de forma colectiva,...) con aquellos que son más importantes y que se dan frecuentemente. El centro 5 no cuenta con criterios comunes sobre este tema.

En E. Infantil, se utilizan las siguientes **estrategias metodológicas**: trabajan con txokos, hacen dramatizaciones, juegos,... todo ello utilizando la interacción y comunicación oral; también la lengua escrita tiene presencia en esta etapa. En el centro 5, además, señalan que utilizan contextos de comunicación y que las actividades son muy diversas.

En el centro 4 las estrategias fundamentales en E. Primaria incluyen sesiones muy planificadas, dando peso a las exposiciones orales. En los niveles más altos desciende el protagonismo del trabajo oral.

En el 5 destacan que dan prioridad al aspecto comunicativo de la lengua, la trabajan con talleres y muy raramente realizan actividades que tengan como único objetivo los contenidos gramaticales.

En el centro 6 utilizan la metodología de proyectos, también para la producción escrita. Trabajan el proceso de comprensión y expresión escrita completándolo curso a curso.

E. Relacionadas con el alumnado inmigrante

En lo relativo al alumnado inmigrante de los centros 5 y 6, que están en cursos inferiores al evaluado en este estudio, comparten, en su mayoría, las características y decisiones de actuación de los casos 1, 2, y 3. Debido a que no hay este tipo de alumnado en 6º, este apartado no será objeto de análisis para los centros de este bloque.

CARACTERÍSTICAS Y DECISIONES PRINCIPALES DE LOS CENTROS. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE ELLOS

	1 Público. A-B. Zona castellanoparlante Proy. Normalización. Inmigrantes 6° E.P.	2 Concertado. A-B. Zona castellanoparlante. Proy. Normalización. Inmigrantes 6° E.P.	3 Público. A-D. Zon. Castellanoparlante Plan Normalización. Inmigrantes.	4 Concertado. D. Zona castellanoparlante.	5 Público. D. Zona euskaldun.	6 Concertado. B-D. Proy. Normalización Zona euskaldun.
1. Uso de las lenguas	Yellow	Light Blue	Yellow	Orange	Orange	Orange
2. Estatus de las lenguas	Yellow	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
3. Lengua de relación	Blue	Blue	Blue	Orange	Orange	Orange
4. Objetivos lingüísticos en los documentos del centro	Yellow	Light Blue	Yellow	Orange	Orange	Orange
5. Agrupamiento del alumnado	Blue	Blue	Blue	Light Blue	Light Blue	Green
6. Introducción de las lenguas	Yellow	Yellow	Light Blue	Green	Light Blue	Light Blue
7. Lectura y escritura	Yellow	Yellow	Orange	Orange	Orange	Orange
8. Criterios metodológicos	Blue	Blue	Blue	Blue	Light Blue	Light Blue
8.1. Espacio	Red	Light Green	Green	Grey	Pink	Pink
8.2. Estrategias	Yellow	Yellow	Light Blue	Yellow	Light Blue	Yellow
8.3. Tratamiento del error	Yellow	Yellow	Light Blue	Yellow	Light Blue	Yellow
9. Tratamiento integrado de las áreas lingüísticas	Blue	Blue	Blue	Orange	Orange	Orange
10. Tratamiento de las lenguas en las áreas no lingüísticas	Blue	Blue	Blue	Light Blue	Green	Light Blue
11. Alumnado inmigrante	Todos los casos comparten características y decisiones			-----	Todos los casos comparten características y decisiones	

Nota: Los colores de cada una de las filas representan la semejanza que hay entre los casos. Cuando un color se repite en la misma fila, indica que los centros correspondientes comparten la característica o decisión de la columna izquierda.

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO PARA LAS FASES II Y III

El aprendizaje de una o varias lenguas está condicionado por muchas variables relacionadas con la mejora de los procesos de adquisición y aprendizaje lingüístico. Sin embargo, algunas de éstas pueden parecer contradictorias entre sí, de forma que no puede interpretarse que su presencia produce unos resultados directos y efectivos.

En la observación realizada hasta el momento se ha percibido que las variables que se incluyen en las siguientes hipótesis pueden tener una influencia positiva en dicho aprendizaje, sin ser capaces todavía de jerarquizar la influencia de cada una de ellas. Las variables no están relacionadas de forma exclusiva con un único modelo de centro, entre los seis seleccionados en esta investigación, pero sí se acumulan en mayor número en algunos centros, y, por lo tanto, en estos casos se obtendrán mejores resultados y una mayor competencia comunicativa del alumnado.

A) Relacionadas con actitudes y conciencia lingüística

- A.1.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado, cuando se trate de una lengua minorizada, si existe un uso social de esta lengua en el entorno donde está ubicada la escuela (pueblo, barrio, ciudad).
- A.2.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si en el centro hay una alta valoración de cada una de las lenguas de aprendizaje y éstas gozan de un alto estatus.
- A.3.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si éste considera que todas las lenguas son valiosas.
- A.4.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si el profesorado utiliza la lengua de aprendizaje para comunicarse con sus alumnos y alumnas tanto en el aula como en el entorno escolar.

B) Relacionadas con compromisos lingüísticos del equipo docente

- B.1.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si existe acuerdo y asunción por todo el profesorado del centro de los objetivos lingüísticos planteados.
- B.2.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si el profesorado de las diferentes lenguas llega a acuerdos para trabajar los aspectos comunes de las tres lenguas. (Tratamiento integrado de las lenguas)
- B.3.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si existe coordinación de los distintos profesores en el uso de las lenguas en las distintas áreas de aprendizaje.

C) Relacionadas con la organización en el aprendizaje de las lenguas

- C.1.** Se minimizan las desigualdades lingüísticas en el alumnado si en los primeros niveles de la escolarización obligatoria se establecen grupos heterogéneos (según la lengua familiar del alumnado) y no grupos homogéneos diferenciados de lengua familiar. No obstante esto puede conllevar una pérdida de calidad para alumnos nativos de lengua minorizada en determinadas zonas.
- C.2.** Para alcanzar los objetivos lingüísticos planteados para las dos lenguas de la Comunidad (euskara y castellano) en zonas castellano hablantes y con alumnado de lengua familiar castellano, es necesario un programa de inmersión temprana en euskara.
- C.3.** Se producirá una mejora en los aprendizajes de lengua castellana y sin perjuicio del euskara, si en zonas vasco hablantes (con alta presencia del euskara) y con alumnado que tiene el euskara como lengua familiar, se adelanta la exposición al castellano.
- C.4.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si se planifica la introducción temprana (Educación Infantil) de la lengua extranjera o bien se pospone su inicio aumentando el número de horas de exposición a la misma.
- C.5.** Se producirá una mejora en el aprendizaje de las lenguas si en las aulas de modelo D a las que asiste alumnado mixto* según la lengua de familiar (euskara y castellano), se realizan planteamientos y estrategias metodológicas diferenciadas.

**En estos modelos D el programa es de inmersión lingüística para los castellano-hablantes y de mantenimiento de la lengua minorizada para los euskaldunes.*

- C.6.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si se comienza con el trabajo de lengua castellana en segundo ciclo de Educación Primaria en zonas castellano hablantes (con presencia casi exclusiva del castellano) y con alumnado que tiene el castellano como lengua familiar.
- C.7.** En un programa de inmersión se frenará y dificultará el aprendizaje de la segunda lengua si a la hora de comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura se cambia de lengua y se realiza en la lengua familiar del alumnado.
- C.8.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si el profesorado con mayor competencia lingüística en una determinada lengua está a cargo de los niveles iniciales.

D) Relacionadas con la metodología y estrategias para el aprendizaje de las lenguas

- D.1.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si hay acuerdos entre el profesorado sobre estrategias para que el input resulte comprensible al alumnado.
- D.2.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si la metodología de aula permite al alumnado producir textos orales y escritos para probar sus hipótesis y analizarlas en la lengua que está aprendiendo.
- D.3.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si el profesorado ha elaborado un tratamiento común de los errores para evitar la fosilización de éstos.
- D.4.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si se dan determinados procedimientos de enseñanza: partir de los conocimientos del alumnado, trabajar predominantemente con textos reales, favorecer las interacciones dentro del aula...

E) Relacionadas con el alumnado inmigrante

- E.1.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado inmigrante si el centro escolar tiene planificada la respuesta tanto organizativa como educativa para cada alumno-a. (plan de acogida, evaluación inicial, apoyos, profesorado...)
- E.2.** El alumnado inmigrante obtendrá mejores resultados, incluyendo las áreas lingüísticas, si es valorado, se tiene en cuenta su lengua, su cultura y se contemplan diferentes estrategias de aprendizaje partiendo de lo que sabe.
- E.3.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado inmigrante si realiza todos los aprendizajes en el aula ordinaria con los apoyos necesarios.
- E.4.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado inmigrante si la metodología de aula utiliza y potencia las interacciones entre el alumnado, tanto en los aprendizajes formales como informales.
- E.5.** Se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado inmigrante si además de las actividades regladas, está expuesto a las lenguas (euskara y castellano) en actividades organizadas (actividades complementarias y extraescolares).

5. FASE II

Descripción de la fase II

El objetivo de la segunda fase de la investigación se centró en una toma de datos del alumnado y de las aulas en su ambiente habitual de trabajo, aún sabiendo que este tipo de actividades puede distorsionar la dinámica cotidiana.

En esta fase se recogieron dos tipos de información. Por un lado, el grado de desarrollo de las habilidades lingüísticas en las tres lenguas escolares (euskara, castellano e inglés) del alumnado de 6º de Educación Primaria y, por otro lado, información sobre la metodología y tipo de trabajo utilizado en algunas de las aulas de los seis centros.

Para recoger los datos se emplearon dos técnicas: pruebas con actividades específicas para medir las habilidades lingüísticas y observación directa en el aula.

Con el fin de que los resultados fuesen comparables, el equipo de investigación diseñó una serie de actividades similares en su intención y características a las que se realizan en el aula de forma ordinaria, que se aplicaron en los seis centros objeto de la investigación. La aplicación directa de estas actividades la realizaron las profesoras y los profesores de cada una de las áreas en sus clases, sin ninguna otra intervención.

En cuanto a la observación de aula, la realizó el equipo investigador después de sugerir al profesorado que no alterase el trabajo habitual con el alumnado, ni preparase una sesión especial.

Muestra

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta dos criterios: los modelos lingüísticos de cada centro y el final de la etapa de Educación Primaria, respetando el número de alumnos y alumnas de cada aula.

MUESTRA DEL ALUMNADO DE 6º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
Centro 1	Modelo A: 11 alumnos y alumnas Modelo B: 15 alumnos y alumnas	TOTAL.....26 alumnos y alumnas
Centro 2	Modelo A: 32 alumnos y alumnas Modelo B: 14 alumnos y alumnas	TOTAL46 alumnos y alumnas
Centro 3	Modelo A: 9 alumnos y alumnas Modelo D: 14 alumnos y alumnas	TOTAL23 alumnos y alumnas
Centro 4	Modelo D: 30 alumnos y alumnas Modelo D: 29 alumnos y alumnas	TOTAL59 alumnos y alumnas
Centro 5	Modelo D: 19 alumnos y alumnas Modelo D: 20 alumnos y alumnas	TOTAL39 alumnos y alumnas
Centro 6	Modelo B: 17 alumnos y alumnas Modelo D: 19 alumnos y alumnas	TOTAL36 alumnos y alumnas

MUESTRA POR MODELOS LINGÜÍSTICOS
MODELO A.....52 alumnos y alumnas
MODELO B.....46 alumnos y alumnas
MODELO D.....131 alumnos y alumnas
TOTAL229 alumnos y alumnas

MUESTRA DE LAS OBSERVACIONES Y ÁREAS	
Centro 1	Modelo A: sesiones de Euskara e Inglés Modelo B: sesiones de Castellano y Conocimiento del Medio
Centro 2	Modelo A: sesiones de Euskara y Conocimiento del Medio Modelo B: sesiones de Castellano e Inglés
Centro 3	Modelo A: sesiones de Castellano e Inglés Modelo D: sesiones de Euskara y Conocimiento del Medio
Centro 4	Modelo D: sesiones de Euskara y Conocimiento del Medio Modelo D: sesiones de Castellano e Inglés
Centro 5	Modelo D: sesiones de Euskara y Conocimiento del Medio Modelo D: sesiones de Castellano e Inglés
Centro 6	Modelo B: sesiones de Euskara y Conocimiento del Medio Modelo D: sesiones de Castellano e Inglés

Pruebas y observaciones

Modelos de pruebas

Las pruebas se diseñaron en forma de actividades. Para cada habilidad lingüística había una actividad en cada una de las tres lenguas.

- Actividad de comprensión escrita en euskara, en castellano y en inglés
- Actividad de comprensión oral en euskara, en castellano y en inglés
- Actividad de expresión escrita en euskara, en castellano y en inglés
- Actividad de expresión oral en euskara, en castellano y en inglés

Tipo de preguntas

En las actividades de comprensión escrita y comprensión oral las preguntas eran de opción múltiple. De las cuatro opciones que se presentaban sólo una era correcta.

Las actividades de expresión oral y expresión escrita eran preguntas abiertas para poder comprobar la expresión del alumnado en las diferentes lenguas.

Tipo de observaciones

Las observaciones se realizaron con uno o dos investigadores en el aula, sin intervenir directamente en la marcha del aula y con un guión previamente elaborado por el equipo investigador.

La excepción fue la observación del área de Conocimiento del Medio. En este área se realizó una grabación de vídeo cuyo contenido se analizó con el mismo guión de observación antes citado.

Aplicación

Fechas de aplicación

Durante el mes de febrero de 2003

Procedimiento de aplicación

Antes de realizar la aplicación de las pruebas, se hizo una reunión de los investigadores con el equipo directivo y el profesorado de 6º de las diferentes áreas implicadas. Esta reunión era indispensable ya que el objetivo de esta segunda fase era recoger información de resultados y forma de trabajo habitual del aula en 6º de Educación Primaria en cada centro. En dicha reunión se presentaron los objetivos, pruebas y diseño de esta fase. Tras la reunión, el profesorado se comprometió a pasar las pruebas entregadas por el equipo y se fijaron las fechas para las diferentes observaciones de aula.

Aplicación de las pruebas

La aplicación la llevó a cabo el profesor o profesora de cada área en su aula y se dejó autonomía a cada docente para que pudiese realizarla en el plazo de dos semanas adaptándolo al horario y vida del centro.

Aplicación de las observaciones

Las observaciones se realizaron en tres días. Las fechas se ajustaron en función de la disponibilidad del centro.

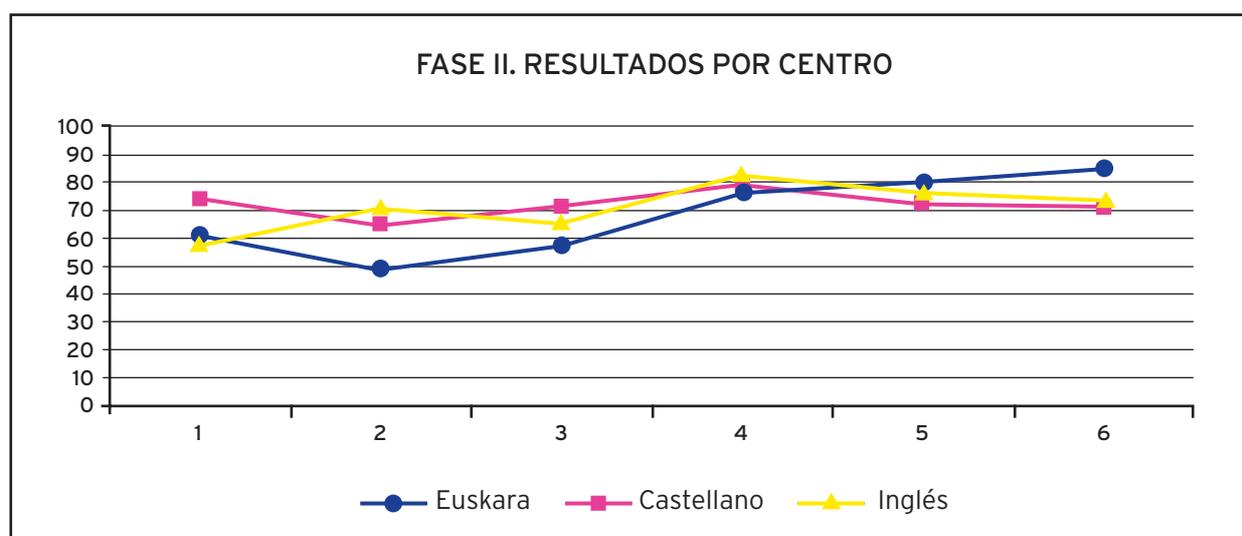
Tiempo

El tiempo de las pruebas y de la observación se ajustó a una de las sesiones diarias de trabajo que en el centro destinan a cada área.

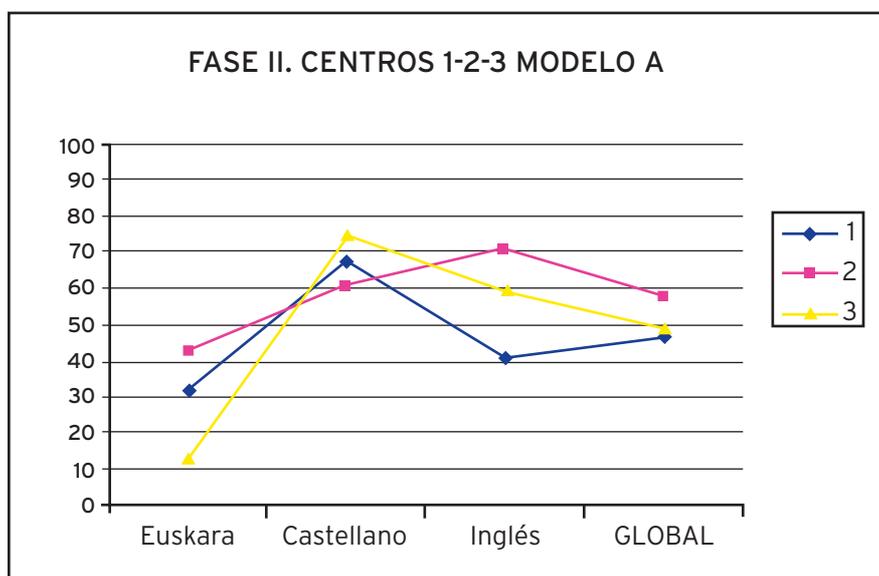
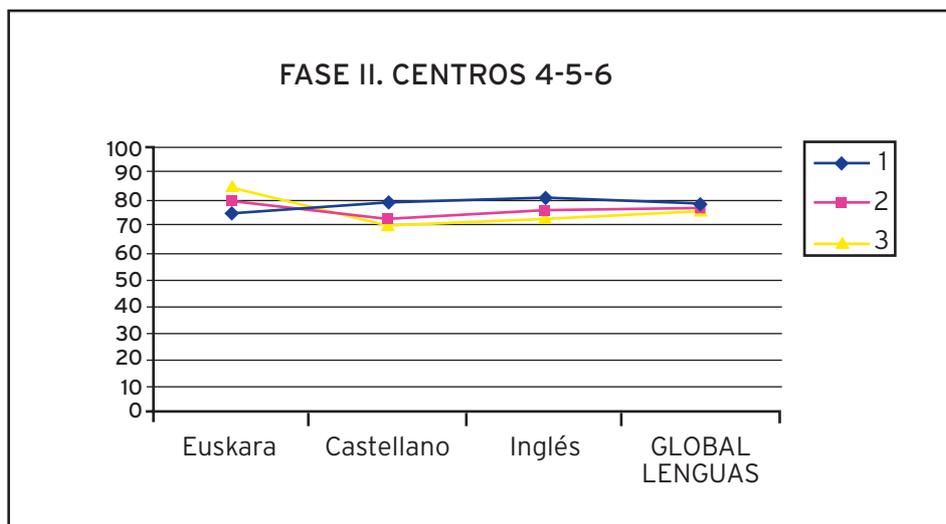
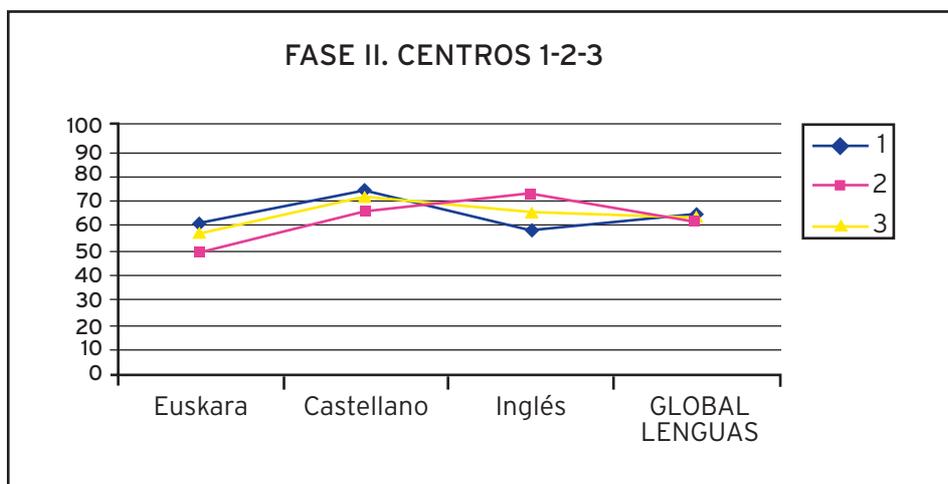
Análisis de datos

El equipo de investigación corrigió y grabó los datos de todas las pruebas y el análisis de las mismas se realizó con el programa estadístico SPSS.

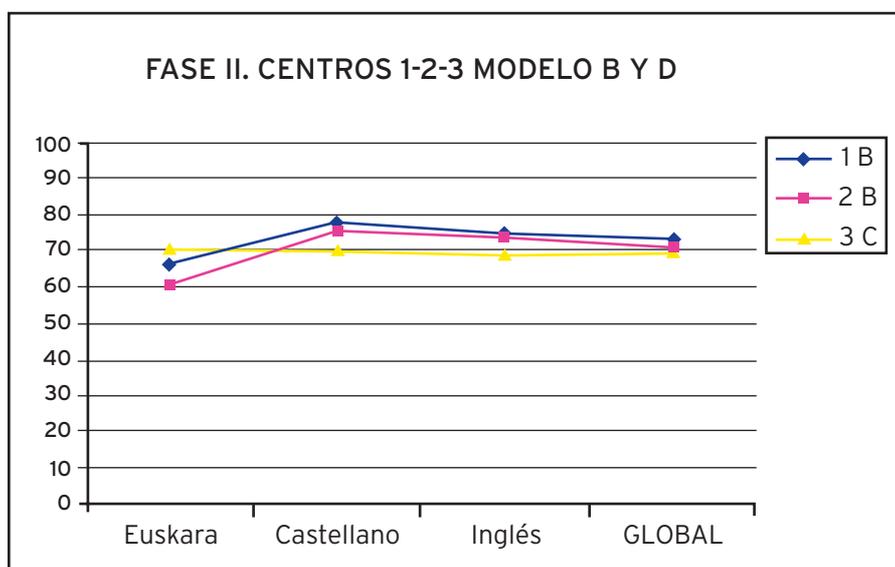
Para el análisis de las observaciones se utilizó el guión elaborado por el equipo investigador que realizaron un informe descriptivo de cada una de las observaciones. Todos los informes realizados pasaron por el grupo de trabajo y se leyeron por tres personas diferentes antes de su redacción final.

FASE II. GRÁFICAS DE RESULTADOS DE LOS SEIS CENTROS

Centro nº	1	2	3	4	5	6	GLOBAL CENTROS
Euskara	60,68	49,13	57,22	75,73	79,30	85,01	67,84
Castellano	73,75	64,77	71,13	79,32	72,31	71,18	72,08
Inglés	57,66	71,80	65,04	80,80	76,04	72,99	70,72
GLOBAL LENGUAS	64,03	61,90	64,47	78,62	75,88	76,39	70,22



FASE II GLOBALES MODELO A			
	1 A	2 A	3 A
Euskara	31,77	41,64	12,50
Castellano	67,05	59,86	74,13
Inglés	40,63	70,67	58,99
Global	46,48	57,39	48,54



FASE II GLOBALES MODELO B Y D EN CENTROS DE MODELO A			
	1 B	2 B	3 D
Euskara	66,46	60,36	70,00
Castellano	77,58	75,65	70,06
Inglés	74,69	73,91	68,94
Global	72,91	69,97	69,67

FASE II. RESUMEN DE RESULTADOS

Los resultados por centro indican que el rendimiento de los casos 1-2-3 es inferior en las áreas de **Euskara e Inglés** al de los centros 4-5-6. En el primer tipo de centros en Euskara obtienen entre el 49% y el 61%, mientras que en el segundo van del 76% al 85%. En Inglés en el primer tipo están entre el 58-72%, mientras que en el segundo se sitúan entre el 73-81%.

En el área de **Lengua Castellana** los seis centros obtienen resultados muy similares, entre el 71% y el 73%, siendo el más alto el centro 4, con un 79% y el más bajo el 2, con un 65%.

La **media global de las lenguas** en ambos tipos de centro es muy homogénea: en el primer tipo oscila entre el 62-64% y en el segundo entre el 76-78%.

Dentro del primer tipo de centros, el 1 y el 3 tienen un rendimiento muy similar en todas las áreas. De hecho su media para las tres lenguas es del 64% en ambos casos.

El centro 2 obtiene el porcentaje más bajo en la media global de las tres lenguas, el 62%. Además, en este caso hay que tener en cuenta que en la prueba oral de Inglés seleccionaron una muestra con alto rendimiento en el área y no un grupo de alumnos y alumnas de todos los niveles tal y como indicó el equipo investigador. Por lo tanto, hay una ligera desviación en el porcentaje de este área.

Los **resultados del segundo tipo de centros** son parecidos en todas las áreas. En Euskara oscilan entre el 76-85%, en Lengua Castellana entre un 71-79% y en Inglés entre el 73-80%. En ninguno de los tres casos la diferencia entre el más alto y el más bajo supera el 10%.

Modelo A

Los resultados en **Euskara** son muy bajos, oscilan del 12,5% al 42% y son inferiores a los de todos los demás centros y modelos.

En **Lengua Castellana** obtienen resultados que van del 60 al 74%, inferiores a los de sus centros, excepto el 3 que con el 74% es ligeramente superior al modelo D de su centro, 70%.

En **Inglés** sus resultados están entre el 41% y el 71%. En los tres casos los resultados de los grupos de modelo A son inferiores a las medias de sus centros.

Modelos B y D en centros con modelo A

Cuando la **unidad de análisis es el centro y no el modelo lingüístico**, el rendimiento de los grupos de modelo B y D compensa los bajos resultados de los de modelo A.

Los **porcentajes medios globales en las lenguas**, en los modelos B y D, son bastante homogéneos en los tres grupos, entre el 70% y el 73%. Además, las diferencias entre estos modelos y los casos 4-5-6, (76-78%) son menores que cuando se analizan los resultados por centro.

Alumnado inmigrante

Los tres casos que tienen alumnado inmigrante en 6º de Primaria son los centros 1, 2, y 3. La situación en cuanto al número de escolarizados en este nivel es diferente en cada uno de ellos, tal y como se puede observar en la tabla siguiente.

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
Alumnado autóctono	5	27	4
Alumnado inmigrante	9	4	5
Total alumnado modelo A	14	31	9

La mayoría del alumnado inmigrante está exento del área de **Euskara**, si bien lo cursan y les gusta la lengua. En general, hicieron algunas de las actividades de este área y sus resultados son parecidos a los del alumnado de modelo A de sus respectivos grupos de aula.

En **Lengua Castellana** también obtienen resultados parecidos a los del alumnado autóctono, si bien en expresión oral, dependiendo de la lengua familiar y del tiempo de escolarización en el centro, los resultados pueden ser más bajos que los de su aula.

En **Lengua Inglesa** se da la situación mencionada en las áreas anteriores, sus resultados no difieren de aquellos de los de su grupo aula. Además, se aprecia que algunos alumnos de procedencia hispano hablante, logran una puntuación bastante más alta en comprensión oral que el resto de sus compañeros de clase.

Los resultados de este alumnado, tan similares a los del alumnado autóctono, indican que, en general, su integración en el aula es buena, haciendo las adaptaciones pertinentes en cada caso. Se constata, por lo tanto, que el aspecto de la integración en el aula se trabaja, aunque pueda haber excepciones, y que se logra la respuesta esperada en este alumnado.

En el centro 1, se observa que el alumnado inmigrante prácticamente duplica al autóctono, y por ello, el aprendizaje de los alumnos autóctonos puede estar influenciado de modo que no avancen tanto como sería posible en otro aula con menor número o ningún inmigrante. Esta reflexión se tratará de confirmar en la fase III de este estudio, ya que podría llegar a ser un agente muy relevante en el grado de aprendizaje del alumnado autóctono de modelo A.

FASE II. RESULTADOS POR ÁREAS Y MODELOS LINGÜÍSTICOS

EUSKARA FASE II

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ÍTEMS	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTOS		
			A	B	D
Comprensión					
Comprensión oral	Comprender un texto oral situado en un contexto comunicativo concreto. Comprender e interpretar las relaciones existentes entre los componentes de un texto oral	10 ítems en torno a un texto oral, después de haber visto una cinta de vídeo	60,38%	91,56%	87,59%
Comprensión escrita	Comprender un texto extraído del comienzo de una novela juvenil. Responder preguntas sobre aspectos de la comprensión de un texto escrito: comprensión global, comprensión específica, forma del texto, significado...	10 ítems en torno a un texto escrito	65,36%	77,50%	74,24%
Producción					
Expresión escrita	Escribir un texto que se adapte a una situación comunicativa concreta aplicando, de forma sistemática, las normas de la lengua. Con la finalidad de mejorar la propia producción, establecer relaciones y analizar cuestiones formales, de contexto y de intención comunicativa.	El alumnado escribe un texto que se evalúa teniendo en cuenta 5 criterios de corrección	28,92%	67,52%	74,09%
Expresión oral	Ser capaz de contar una historia que se presenta utilizando las ilustraciones de varias viñetas. Utilizar los recursos lingüísticos necesarios para contar de forma adecuada lo que sucede en las viñetas.	El alumnado habla sobre una historia presentada en varias viñetas y se le evalúa utilizando 7 criterios de corrección	10,78%	67,22%	85,46%

LENGUA CASTELLANA. FASE II

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ÍTEMS	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTOS		
			A	B	D
Comprensión					
Comprensión oral	Comprender un texto oral situado en un contexto comunicativo concreto. Comprender e interpretar las relaciones existentes entre los componentes de un texto oral	10 ítems en torno a un texto oral	71,08%	80,33%	77,15%
Comprensión escrita	Comprender un texto extraído del comienzo de una novela juvenil. Responder preguntas sobre aspectos de la comprensión de un texto escrito: comprensión global, comprensión específica, forma del texto, significado...	10 ítems en torno a un texto escrito	79,72%	86,00%	80,17%
Producción					
Expresión escrita	Escribir un texto que se adapte a una situación comunicativa concreta aplicando, de forma sistemática, las normas de la lengua. Con la finalidad de mejorar la propia producción, establecer relaciones y analizar cuestiones formales, de contexto y de intención comunicativa.	El alumnado escribe un texto que se evalúa a través de 5 criterios de corrección	63,57%	66,90%	73,57%
Expresión oral	Ser capaz de contar una historia que se presenta utilizando las ilustraciones de varias viñetas. Utilizar los recursos lingüísticos necesarios para contar de forma adecuada lo que sucede en las viñetas.	El alumnado habla sobre una historia presentada en varias viñetas y se le evalúa utilizando 7 criterios de corrección	71,43%	82,76%	87,13%

INGLÉS FASE II

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ÍTEMS	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTOS		
			A	B	D
Comprensión					
Comprensión oral	<p>Comprender textos orales sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.</p> <p>Comprender las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por las personas hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación</p>	8 ítems sobre un texto oral	69,02%	80,23%	80,49%
Comprensión escrita	Leer de forma comprensiva textos escritos breves relativos a acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones globales y específicas de los mismos, así como el soporte visual que puedan contener.	Colocar los 'bocadillos' en un cómic de cuatro viñetas	58,33%	80,56%	78,54%
Expresión					
Expresión escrita	<p>Producir textos escritos, breves y sencillos, acerca de temas familiares para los alumnos y las alumnas, respetando las reglas y normas básicas del código escrito.</p> <p>Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la lengua extranjera.</p>	7 criterios de valoración en una actividad de producción de una postal	64,91%	78,32%	76,32%
Expresión oral	<p>Utilizar de forma oral la LE para comunicarse con el profesor y con los otros estudiantes en las actividades habituales de clase y en las situaciones de comunicación creadas para este fin, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.</p> <p>Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la LE en situaciones habituales (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación.</p> <p>Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la LE, así como reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la misma.</p> <p>Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la LE.</p>	<p>Entrevista:</p> <p>8 ítems a una submuestra de 98 alumnos-as</p>	46,71%	70%	72,56%

6. FASE III

Descripción de la fase III

El objetivo de la tercera fase de la investigación era conocer el nivel de conocimientos del alumnado de 6º de Primaria en las áreas lingüísticas del currículo, Euskara, Lengua Castellana y Lengua Inglesa, y en el área de Conocimiento del Medio, mediante la aplicación de una evaluación externa.

En esta fase se pretendía, asimismo, analizar la relación existente entre el rendimiento del alumnado, las hipótesis planteadas en la investigación (sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas escolares) y las decisiones que haya tomado el centro sobre este ámbito de actuación. Las hipótesis mencionadas recogen todos aquellos aspectos que influyen en la mejora de los procesos de adquisición y aprendizaje lingüístico, siguiendo el criterio del equipo investigador y las teorías actuales sobre este tema.

En esta tercera fase de la investigación se aplicaron los siguientes instrumentos: pruebas de evaluación de las áreas señaladas (Euskara, Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Conocimiento del Medio Natural y Social), y cuestionarios de conciencia lingüística y actitudes lingüísticas dirigidos al alumnado. Se pasaron, también, cuestionarios para el alumnado, las familias y para los tutores-as de las aulas objeto de este estudio de casos.

Se evaluó el área de Conocimiento de Medio, a pesar de tratarse de un área no lingüística, ya que para realizar las tareas específicas de esta materia, el alumnado tiene que usar la lengua como instrumento. Así, se ha podido analizar la capacidad del alumnado para usar las lenguas, desde una perspectiva más amplia.

Muestra

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta dos criterios: los modelos lingüísticos de cada centro y el final de la etapa de Educación Primaria, respetando el número de alumnos y alumnas de cada aula.

MUESTRA DEL ALUMNADO DE 6º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
Centro 1	Modelo A: 11 alumnos y alumnas Modelo B: 15 alumnos y alumnas	TOTAL.....26 alumnos y alumnas
Centro 2	Modelo A: 32 alumnos y alumnas Modelo B: 14 alumnos y alumnas	TOTAL46 alumnos y alumnas
Centro 3	Modelo A: 9 alumnos y alumnas Modelo D: 14 alumnos y alumnas	TOTAL23 alumnos y alumnas
Centro 4	Modelo D: 30 alumnos y alumnas Modelo D: 29 alumnos y alumnas	TOTAL59 alumnos y alumnas
Centro 5	Modelo D: 19 alumnos y alumnas Modelo D: 20 alumnos y alumnas	TOTAL39 alumnos y alumnas
Centro 6	Modelo B: 17 alumnos y alumnas Modelo D: 19 alumnos y alumnas	TOTAL36 alumnos y alumnas

MUESTRA POR MODELOS LINGÜÍSTICOS	
MODELO A.....	52 alumnos y alumnas
MODELO B.....	46 alumnos y alumnas
MODELO D.....	131 alumnos y alumnas
TOTAL	229 alumnos y alumnas

Pruebas y cuestionarios

Pruebas

Se aplicaron pruebas de evaluación de las siguientes áreas:

- *Euskara*: se han evaluado las destrezas de comprensión oral y escrita y expresión escrita.
- *Lengua Castellana*: se han evaluado las destrezas de comprensión oral y escrita y expresión escrita.
- *Lengua Inglesa*: se han evaluado las destrezas de comprensión oral y escrita y expresión escrita.
- *Conocimiento del Medio Natural y Social*: se han evaluado 10 bloques de contenidos específicos sobre el área.

Hay que señalar que la prueba de Lengua Inglesa es la misma que se aplicó en el año 1999, en la evaluación estatal de 6º de E. Primaria. Del mismo modo, las de Lengua Castellana, y Conocimiento del Medio son las que se han utilizado en mayo de 2003, en la evaluación estatal de 6º de E. Primaria que ha aplicado el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) en colaboración con las Comunidades autónomas.

Cuestionarios

Se aplicaron los siguientes cuestionarios:

- *Conciencia lingüística* dirigido al alumnado: compuesto de 15 a 18 preguntas (según el área) referidas a tareas que el alumnado es capaz de hacer en cada una de las lenguas (euskara, castellano e inglés), con un grado mayor o menor de dificultad.
- *Actitudes lingüísticas* dirigido al alumnado: compuesto de 21 cuestiones relativas a la importancia que el alumnado da al euskara y al aprendizaje de más de una lengua.
- *Alumnado*: incluye 43 preguntas sobre el alumno, su familia, su clase, sus compañeros, las áreas que aprende, su tutor-a, la metodología, los materiales que usa y cómo le evalúa su tutor-a.
- *Familias*: lo componen 51 preguntas sobre sus juicios y opiniones acerca de las actitudes de su hijo-a, del centro educativo al que asiste, y de lo que la familia espera de la educación.
- *Tutores y tutoras*: compuesto de 24 preguntas sobre sus juicios y opiniones sobre la Educación Primaria.

Modelos de pruebas

Las pruebas se diseñaron en cuatro cuadernos diferentes, excepto en Lengua Inglesa, que fueron cinco cuadernos. Cada uno de ellos constaba de una serie de preguntas comunes a todos los cuadernos del área y de otras preguntas específicas para cada uno de los cuadernos. La asignación de los cuadernos se hizo de forma rotativa en cada aula, de modo que un alumno ha realizado un modelo de prueba de cada área. Esta forma de construir las pruebas denominada 'muestreo matricial' permite incluir un número mayor de preguntas y cubrir así el currículo de modo más exhaustivo.

Tipo de preguntas

La mayoría de las preguntas eran de opción múltiple, con cuatro opciones de las que sólo una era correcta. En las áreas de Euskara y Lengua Castellana también se formularon algunas preguntas abiertas de respuesta breve o larga.

Aplicación

Fechas de aplicación

Durante los meses de mayo y junio de 2003

Aplicación de las pruebas

La aplicación la llevaron a cabo dos personas del equipo investigador en cada centro. Estas personas se hicieron cargo de las aulas objeto de este estudio: distribuyeron las pruebas, cuidaron al alumnado y se ocuparon de repartir y recoger los diferentes cuestionarios. La prueba de expresión oral de Lengua Inglesa la realizó una persona especialista de esta área del equipo de investigación.

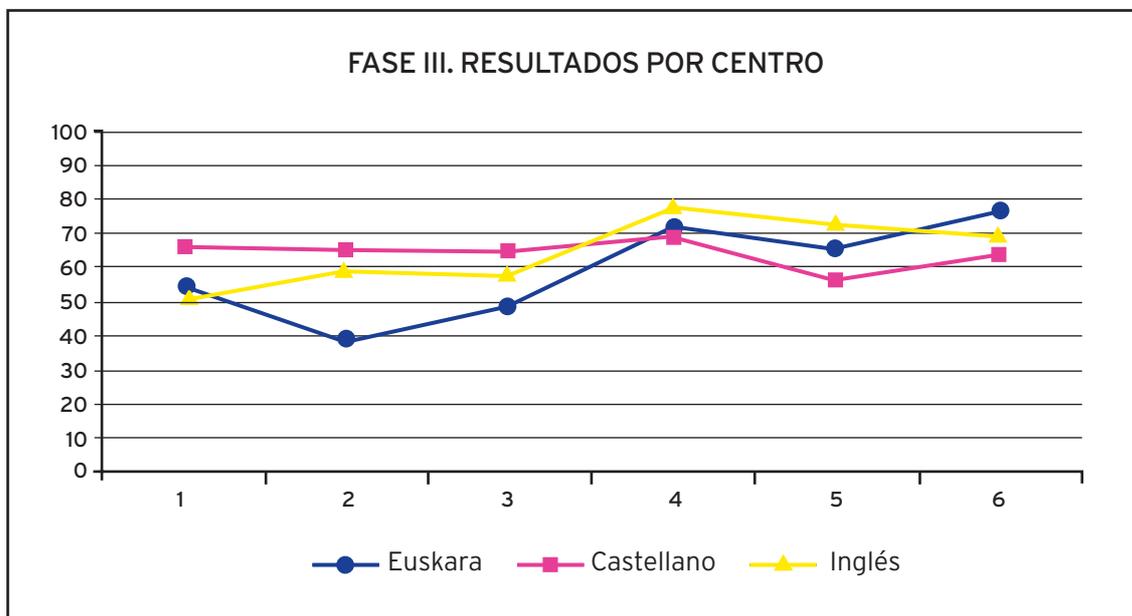
Tiempo

El tiempo de la aplicación fueron dos días lectivos completos, y, además, una mañana para la prueba oral de Lengua Inglesa.

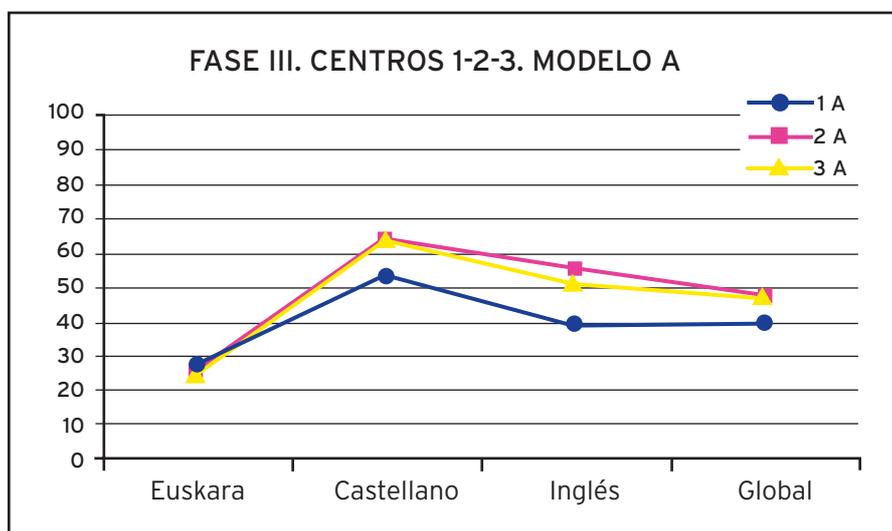
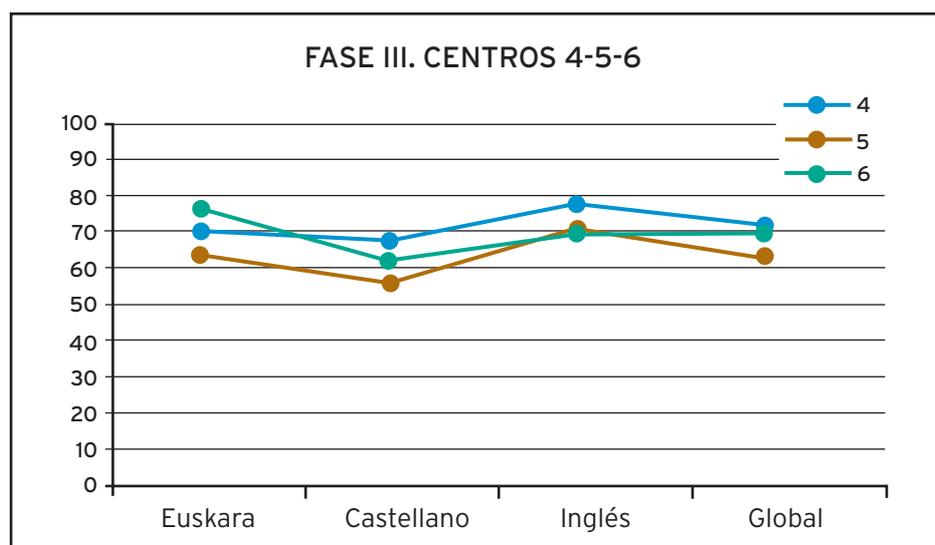
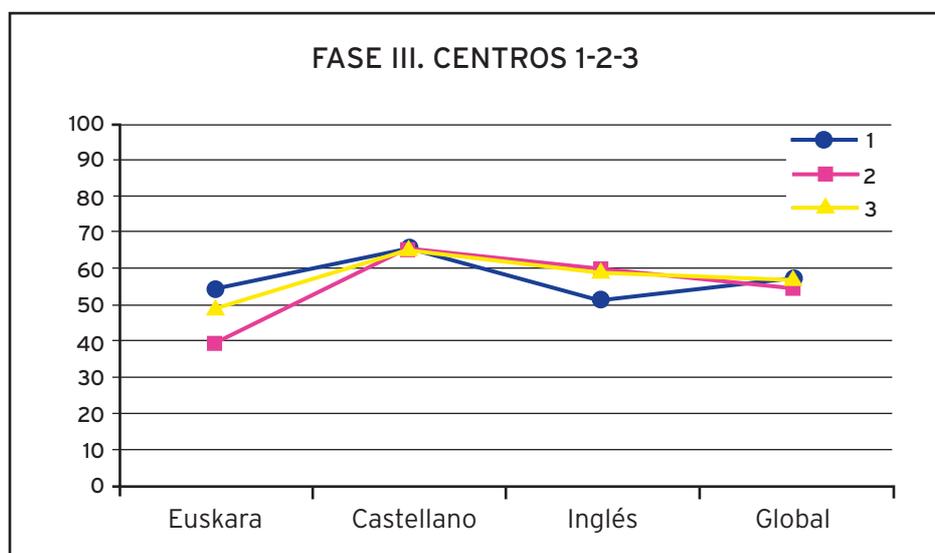
Análisis de datos

El equipo de investigación corrigió y grabó los datos de todas las pruebas y el análisis de las mismas se ha realizado con el programa estadístico SPSS.

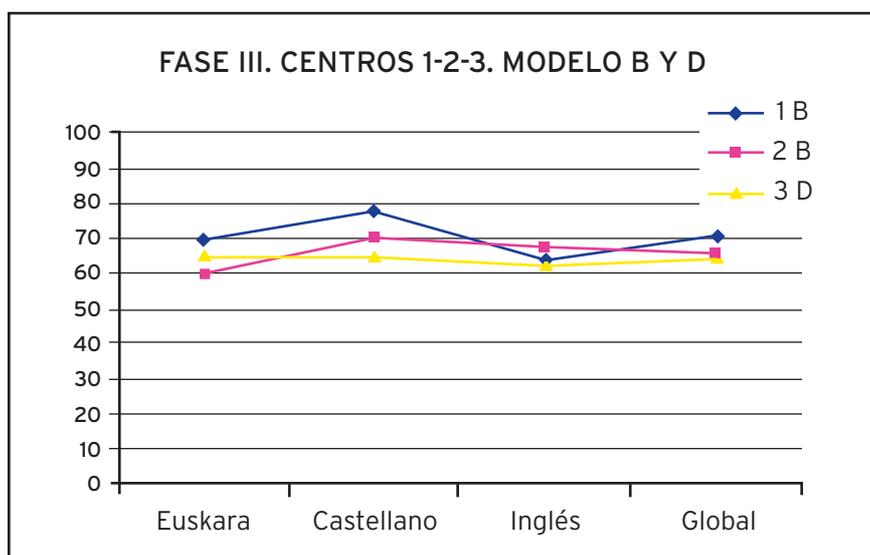
FASE III. GRÁFICAS DE RESULTADOS DE LOS SEIS CENTROS



Centro nº	1	2	3	4	5	6	GLOBAL CENTROS
Euskara	53,86	38,97	48,51	71,42	65,01	76,55	59,05
Castellano	65,77	64,68	64,88	68,80	56,77	63,36	64,04
Inglés	51,31	58,93	57,93	78,09	72,27	70,13	64,78
GLOBAL LENGUAS	56,98	54,19	57,11	72,77	64,68	70,01	62,63
Con Medio	55,65	62,23	62,57	59,31	55,88	67,15	60,46



FASE III MODELO A			
	1 A	2 A	3 A
Euskara	27,40	24,86	23,78
Castellano	52,29	63,45	64,72
Inglés	38,68	54,97	51,05
Global	39,45	47,76	46,51
Con. Medio	52,56	65,16	65,97



FASE III GLOBALES MODELOS B Y D EN CENTROS CON MODELO A			
	1 B	2 B	3 D
Euskara	68,98	59,14	65,64
Castellano	77,33	69,24	64,98
Inglés	63,10	66,57	62,35
Global	69,80	64,98	64,33
Con. Medio	58,52	59,17	60,22

FASE III. RESUMEN DE RESULTADOS

Los resultados por centro son inferiores en los casos 1-2-3, en las áreas de **Euskara** e **Inglés**, al de los centros 4-5-6. En el primer tipo de centros en Euskara obtiene entre el 39% y el 54%, mientras que en el segundo van del 65% al 77%. En Inglés en el primer tipo son del 51-59%, y en el segundo del 70-78%.

En el área de **Lengua Castellana** todos los centros obtienen resultados similares, entre el 63% y el 69%, excepto en el 5 que son inferiores, el 57%.

La **media global de las lenguas** es homogénea para cada tipo de centro: en el primero oscila entre el 54-57% y en el segundo entre el 65-73%.

El rendimiento en **Euskara del centro 2** es el menor de los tres casos, un 39%, mientras que los centros 1 y 3 obtienen el 54% y el 49% de media respectivamente.

Los resultados del **segundo tipo de centros** son muy similares en el área de **Inglés**, que van del 70% al 78%. En **Euskara y Lengua Castellana** son más homogéneos los de los centros 4 y 6, mientras que el centro 5 obtiene rendimientos menores. En ambas áreas la diferencia va del 6-11% con respecto a los centros 4 y 6.

Comparando el **rendimiento de las áreas evaluadas en las fases II y III**, se observan resultados inferiores en la fase III. Esto se debe a las características de los instrumentos utilizados, mientras en la fase II se han hecho actividades de aula con el profesorado habitual, en la fase III se han pasado pruebas de evaluación externas. Es destacable, no obstante, que se mantenga el mismo patrón de rendimiento en los dos tipos de centros en ambas fases.

En la fase III también se evaluó el área de **Conocimiento del Medio**. Los resultados de centro más altos se dan en el 6, con el 67% de media, y los más bajos, un 11% menores, en los centros 1 y 5, con un 56%. Los demás obtienen entre el 60-63% de media. Estos resultados son relativos ya que la prueba medía el currículo estatal y se ha comprobado en evaluaciones anteriores que en la Comunidad, en gran número de centros, se trabajan algunos contenidos diferentes a los que propone este currículo.

Cuestionarios de conciencia lingüística

En los cuestionarios de conciencia lingüística (uno para cada lengua) se ha preguntado al alumnado sobre su grado de facilidad o dificultad para llevar a cabo las tareas en cada una de las lenguas de aprendizaje. Posteriormente, se han contrastado sus opiniones con el rendimiento en el área y se ha observado que existe una correlación estadísticamente significativa entre ambos aspectos: su percepción sobre lo que sabe hacer y los resultados que obtiene.

De las tres lenguas de aprendizaje, en el área de Inglés se observa el índice de correlación más alto entre sus opiniones y el rendimiento logrado.

Modelo A

Los resultados en **Euskara** son muy homogéneos en los tres grupos 24-27% porcentaje bastante inferior al de todos los demás centros y modelos.

En **Lengua Castellana** obtienen medias similares a las de sus centros, en torno al 64%, excepto en el grupo de modelo A centro 1, que con el 52% se sitúa un 14% por debajo del resultado de su centro (66%).

El rendimiento en **Inglés** en los modelos A de los centros 2 y 3 es algo menor que la media de sus centros, el 51-55%, mientras que los centros logran el 58-59%. En el modelo A del centro 1 la diferencia en este área es más acusada, obtienen el 39% siendo el porcentaje medio del centro un 51%.

En el área de **Conocimiento del Medio** los modelos A de los centros 2 y 3 obtienen el 65-66%. Esta media es superior a la de la investigación, 60%.

El **centro 1 en el modelo A**, al igual que en las áreas de Lengua Castellana e Inglés, también obtiene los resultados más bajos en Conocimiento del Medio, un 53%.

Modelos B y D en centros con modelo A

Al igual que en la fase II, tomando el **centro como unidad de análisis y no el modelo lingüístico**, el rendimiento de los grupos de modelo B y D compensa los bajos resultados de los de modelo A.

Los **porcentajes medios globales** en las lenguas son bastante homogéneos en los tres grupos, entre el 64% y el 70%. Además, son similares a los de los centros 4-5-6, 65-73%.

Los centros 1 y 3 tienen resultados parecidos en **Euskara**, 66-69% e **Inglés**, 62-63%. El centro 2, sin embargo, tiene los resultados más bajos en Euskara, 59% y los más altos de los tres en Inglés, con el 66%.

El resultado de **Lengua Castellana** en los tres centros es muy satisfactorio, en el grupo de modelo B del centro 1, con el 77%, se logra el resultado más alto de la investigación. En los modelos B y D de los centros 2 y 3, la media es del 69% y el 65% respectivamente.

En el área de **Conocimiento del Medio**, estos grupos obtienen resultados entre el 64-70%, superiores a la media global de los seis centros (60%).

Alumnado inmigrante

Los tres casos que tienen alumnado inmigrante en 6º de Primaria son los centros 1, 2, y 3. La situación en cuanto al número de escolarizados en este nivel es diferente en cada uno de ellos, tal y como se puede observar en la tabla siguiente.

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
Alumnado autóctono	5	27	4
Alumnado inmigrante	9	4	5
Total alumnado modelo A	14	31	9

La mayoría del alumnado inmigrante está exento del área de **Euskara**, si bien lo cursan y les gusta la lengua. Los resultados del alumnado que hizo las pruebas son inferiores a los que consiguen los autóctonos de estas mismas aulas. Sin embargo, en los centros 2 y 3 los inmigrantes logran resultados similares a su grupo en comprensión escrita y expresión escrita.

En **Lengua Castellana** tienen resultados similares a los autóctonos en los centros 2 y 3, mientras que en el centro 1, estos son inferiores a los del alumnado autóctono.

En **Lengua Inglesa** la situación es diferente en cada uno de los centros. En el 1 logran resultados superiores a los autóctonos en comprensión oral, escrita y en expresión escrita, mientras que en expresión oral su porcentaje es inferior al de los autóctonos. En el centro 2 logran resultados superiores a los autóctonos de su grupo en todas las destrezas, pero sobre todo, en comprensión y expresión escritas. En el centro 3 el alumnado autóctono tiene resultados muy superiores a los inmigrantes en comprensión oral y en expresión oral y escrita, la diferencia oscila del 16% al 32% según la destreza. En comprensión escrita, sin embargo, los inmigrantes obtienen resultados superiores a los autóctonos de su grupo.

FASE III. RESULTADOS POR ÁREAS Y MODELOS LINGÜÍSTICOS

EUSKARA FASE III

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ÍTEMS	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTOS		
			A	B	D
Comprensión					
Comprensión oral	Comprender un texto oral situado en un contexto comunicativo concreto. Comprender e interpretar las relaciones existentes entre los componentes de un texto oral.	5 ítems en torno a un texto oral, después de haber visto una cinta de vídeo	36,22%	69,09%	65,40%
Comprensión escrita	Comprender y reconocer textos escritos de diferente tipo. Responder preguntas en torno a un texto expositivo, instructivo, narrativo e icónico.	62 ítems cerrados en torno a cuatro tipos de texto	27,67%	67,04%	67,71%
Expresión					
Expresión escrita (Ítems cerrados)	Conocer la utilización que el alumnado realiza de la sílaba, la palabra, la frase, el texto, la gramática y la capacidad estratégica frente a un texto. Con la finalidad de mejorar la propia producción, establecer relaciones y analizar cuestiones formales, de contexto y de intención comunicativa.	75 ítems cerrados	19,18%	70,89%	74,75%

LENGUA CASTELLANA FASE III

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ÍTEMS	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTOS		
			A	B	D
Comprensión					
Comprensión oral	<p>Comprender un texto oral situado en un contexto comunicativo concreto.</p> <p>Comprender e interpretar las relaciones existentes entre los componentes de un texto oral.</p>	4 ítems en torno a un texto oral	60%	76,70%	65,96%
Comprensión escrita	<p>Conocer la capacidad del alumnado para identificar y comprender textos escritos de tres tipos: literario, informativo e icónico.</p>	64 ítems en torno a diferentes textos escritos	59,8%	65,38%	62,32%
Expresión					
Expresión escrita (Items cerrados)	<p>Conocer la utilización que el alumnado realiza de la sílaba, la palabra, la frase y el texto.</p> <p>Conocer el grado de desarrollo de las producciones escritas del alumnado.</p> <p>Conocer la normativa ortográfica y la utilización correcta de los signos de puntuación.</p>	<p>25 ítems cerrados, 7 semiabiertos y 2 ítems abiertos</p> <p>Un dictado</p>	63,09%	72,48%	67,53%

INGLÉS FASE III

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ÍTEMS	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTOS		
			A	B	D
Comprensión					
Comprensión oral	<p>Comprender textos orales sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.</p> <p>Comprender las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por las personas hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación</p>	16 ítems en torno a 2 textos orales	66,93%	82,59%	88,52%
Comprensión escrita	Leer de forma comprensiva textos escritos breves relativos a acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones globales y específicas de los mismos, así como el soporte visual que puedan contener.	32 ítems cerrados en torno a 8 textos	49,74%	63,95%	68,44%
Expresión					
Expresión escrita	<p>Producir textos escritos, breves y sencillos, acerca de temas familiares para los alumnos y las alumnas, respetando las reglas y normas básicas del código escrito.</p> <p>Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la lengua extranjera.</p>	25 ítems sobre 6 textos	32,30%	58,66%	60,07%
Expresión oral	<p>Utilizar de forma oral la LE para comunicarse con el profesor y con los otros estudiantes en las actividades habituales de clase y en las situaciones de comunicación creadas para este fin, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.</p> <p>Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la LE en situaciones habituales (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación.</p> <p>Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la LE, así como reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la misma.</p> <p>Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la LE.</p>	14 ítems	53,73%	71,92%	70,22%

CONOCIMIENTO DEL MEDIO III

CONTENIDOS	OBJETIVOS	ÍTEMS	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTOS		
			A	B	D
Los bloques de contenido: -El ser humano y la salud. -El paisaje. -El medio físico. -Los seres vivos. -Los materiales y sus propiedades. -Población y actividades humanas. -Máquinas y aparatos. -Organización social. -Medios de comunicación y transporte -Cambios y paisajes históricos.	El objetivo de la prueba es evaluar los conocimientos y algunas destrezas básicas que, acerca del área de Conocimiento del medio natural y social, ha obtenido el alumno o alumna de sexto curso de Educación Primaria en su aprendizaje formal, así como algunos aspectos referenciados a su experiencia personal y conocimiento del entorno en el que habitualmente se desenvuelve.	105 ítems, sobre diez bloques de contenido. Las preguntas se seleccionaron de manera que cubrieran todos los bloques de contenidos.	62,64%	61,59%	59,62%

7. ASPECTOS A DESTACAR EN LAS OBSERVACIONES DE AULA DE CADA CENTRO

A continuación, se resumen las percepciones recogidas por el equipo investigador durante las sesiones de observación realizadas en las aulas que participaron en este estudio.

Centro 1

La organización del espacio depende de las diferentes áreas; en Inglés, Lengua Castellana y Conocimiento del Medio las mesas están colocadas **por filas, separadas de una en una**.

En todas las observaciones realizadas se han organizado **actividades de gran grupo** donde se trabajan principalmente ejercicios orales y algunos escritos. **Los ejercicios orales** son sobre todo las **explicaciones del profesor, preguntas y aclaraciones; los ejercicios escritos son los que aparecían en el libro de texto**.

Las **relaciones o interacciones** se establecen principalmente **entre el profesor o profesora y cada uno de los alumnos**, y son del tipo de comprobar si han aprendido la lección o si han entendido lo que ha explicado, o responder una actividad del libro, para ello van preguntando uno a uno.

El profesor o profesora **explica y pone ejemplos** relacionados con aquellas cosas cercanas a la vida cotidiana o a otras actividades del aula. Esto tiene un **efecto positivo en los alumnos y alumnas** ya que les permite seguir el discurso y mantener el interés incluso en actividades más mecánicas y repetitivas.

Estas explicaciones están **centradas en el mensaje** o tema que se trabaja. Habla claro, vocaliza bien y cuida la expresividad al hablar. También utiliza paráfrasis, es decir, explica con otras palabras para asegurar que se entiende lo que quiere transmitir.

En **Inglés y Euskara** utilizan el **castellano para comunicarse con el alumnado** cuando les dice qué van a hacer. Las instrucciones, órdenes... las da en inglés o en euskara y cuando es necesario, en Inglés casi siempre, las vuelven a decir en castellano.

En cuanto al tratamiento del error, **el profesor corrige los errores dando la respuesta correcta**.

Al final de la sesión ponen los deberes del día siguiente: acabar en casa lo que no ha dado tiempo a acabar en la clase.

Centro 2

En las sesiones observadas, los profesores de **Euskara y Lengua Castellana utilizan criterios metodológicos muy similares**, dirigen aspectos básicos tales como el funcionamiento del aula, la distribución del tiempo y el espacio; sin embargo, **no se da el mismo tratamiento a ambas lenguas**. A pesar de que la profesora de **Lengua Castellana** lleva el control del aula, el alumnado funciona de modo **mucho más autónomo que en el área de Euskara**. Además, no han trabajado contenidos gramaticales ni se les explica el significado de palabras de vocabulario. Se aprecia claramente cuál es la primera lengua y cuál es la segunda. **En Lengua Castellana** han tenido la oportunidad de hacer **exposiciones largas**, y se han dado **situaciones comunicativas más ricas** que en Euskara.

En el modelo A, **la profesora es el centro de la actividad**. Ella lee el cuento, el alumnado escribe las palabras y se limita a escuchar sus explicaciones (el significado del vocabulario, los contenidos gramaticales...). En este caso **la autonomía del alumno es menor**, no se perciben, en ningún caso, posibilidades de crear situaciones comunicativas con el alumnado.

Centro 3

Los **ejercicios orales** son sobre todo las **explicaciones del profesor**, preguntas y aclaraciones; los ejercicios **escritos son los que aparecían en el libro de texto**. En las tres sesiones realizan el **trabajo en gran grupo**.

El profesor explica lo que aparece en el libro y pone ejemplos. Cabe destacar que cuando pone ejemplos para explicar o aclarar algo utiliza o relaciona temas de la vida cotidiana cercana al alumnado, procura unir o relacionar aspectos curriculares con aquellas cosas cercanas a los intereses del alumnado. Esto tiene un efecto positivo en los alumnos y alumnas ya que enseguida se identifican y surge el interés. Si en alguna ocasión se desvían, el profesor con habilidad vuelve y reconduce el tema.

Se puede resaltar de forma positiva el **uso continuo del diccionario** que realizan en **todas las sesiones y para las tres lenguas del currículo**.

Las **explicaciones son adecuadas para el alumnado** para que pueda entender el tema, están **centradas en el mensaje** o contenido que se trabaja y resultan de interés para ellos. Habla claro, vocaliza bien y **cuida la expresividad al hablar**. También utiliza paráfrasis, es decir, explica con otras palabras para asegurar que se entiende lo que quiere transmitir.

Durante el discurso o la sesión de trabajo **favorece la participación de los alumnos** y alumnas continuamente: **aclara dudas, reconduce las preguntas y pone muchos ejemplos.**

Centro 4

El **alumnado** de ambos grupos es **numeroso**, 29 ó 30 alumnos y alumnas por aula y las **mesas están situadas de dos en dos** en cuatro filas y columnas ocupando todo el espacio del aula. En las sesiones observadas se mantiene la misma estructura.

En todas las sesiones el alumnado trabaja los aspectos que el profesor o profesora le plantea, sin romper el ritmo de la clase en ningún momento. Predomina un **clima de silencio** y calma. Las relaciones entre el profesor o profesora y el alumnado son respetuosas.

En general, los **ejercicios orales, consisten en las explicaciones del profesor, preguntas y aclaraciones; los ejercicios escritos son los que aparecen en el libro de texto.**

En las cuatro sesiones las explicaciones y gran parte del trabajo se realizan en gran grupo. Cuando se realiza trabajo escrito, éste es individual y a lo sumo comentan algo con el compañero o compañera que tienen al lado. En **ninguna de las sesiones se han observado actividades de pequeño grupo.**

El **uso del diccionario** es algo **habitual** en todas las sesiones, su manejo es constante y llama la atención que lo utilizan **en las tres lenguas de aprendizaje.**

Las **explicaciones de los docentes son adecuadas para el alumnado** para que pueda entender el tema, están centradas en el mensaje o tema que se trabaja. **Hablan claro, vocalizan bien y cuidan la expresividad al hablar.** También utilizan paráfrasis, es decir, explica con otras palabras la idea o el contenido asegurando que se entiende lo que quiere transmitir.

Centro 5

En este centro se trabaja siguiendo la **metodología y asesoramiento de Amara Berri**. Así, la organización del espacio responde a las necesidades de los tipos de actividades que desarrollan.

Las **sesiones se estructuran por txokos, grupos, y también en algunas ocasiones son colectivas.** En los txokos trabajan diferentes tipos de texto: noticias, sesiones de radio, sesiones de doblaje, teatro...

La sesión observada en Lengua Castellana ha sido colectiva: este tipo de sesiones se utiliza para trabajar aspectos de ortografía, gramática así como otros aspectos formales de la lengua. Se llevan a cabo una vez cada quince días, aproximadamente. El resto de sesiones se trabajan en txokos, haciendo cambio de txoko cada dos meses.

El papel del profesorado es el mismo en todas las sesiones observadas: da explicaciones, ofrece recursos, ayuda a que los alumnos lleguen a acuerdos... Cuando tiene que salir del aula (a buscar algún material, por ejemplo) la dinámica del grupo continúa, es decir, siguen implicados en su tarea.

En el área de Euskara, por ejemplo, el alumnado ha trabajado en grupos. Unos han preparado una obra de teatro y otros sobre los medios de comunicación. El papel de la profesora, como se ha señalado, ha sido facilitar el desarrollo de las tareas mientras que **el alumnado ha trabajado de forma autónoma.**

En el área de Inglés han trabajado en txokos, realizando diferentes tareas a lo largo de la sesión: expresión oral y escrita a través de algunas actividades (noticias, juegos, comics...) Al igual que en las demás sesiones, **el papel de la profesora y el modo de trabajar del alumnado se ha mantenido.**

Centro 6

El alumnado **está colocado en grupos en todas las aulas, excepto** en el aula de **inglés**, que están en **parejas**, por filas.

En las tres lenguas se ha trabajado la expresión oral y escrita en la misma sesión, si bien en la sesión de Euskara ha predominado la expresión oral. En Conocimiento del Medio los temas también se trabajan oralmente y por escrito (han hecho un teatro breve, entre otras actividades)

En las sesiones de lengua, según el tipo de actividad, trabajan en grupo grande o en grupos pequeños. **El profesorado dirige la sesión pero facilita y provoca la participación del alumnado**, que, a menudo, hacen preguntas y comentarios. Para participar tienen que levantar la mano, siendo **el profesorado el que se ocupa de gestionar los turnos de palabra.**

8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN LA FASE III SEGÚN LA LENGUA FAMILIAR

En este apartado se ofrece un análisis de la lengua familiar del alumnado en relación con los resultados de la fase III de esta investigación. Las teorías sobre la adquisición y aprendizaje de las lenguas indican que el alumnado cuya lengua familiar es la minorizada, en nuestra comunidad el euskara, cuenta con mayores oportunidades de transferir los aprendizajes lingüísticos a otras lenguas, sobre todo a la lengua extranjera. En nuestra comunidad la lengua mayoritaria, el castellano, goza de un alto estatus y las oportunidades de aprenderla y practicarla por parte del alumnado euskaldun familiar, son muy numerosas tanto en la sociedad como en los medios de comunicación y manifestaciones culturales.

Dado que esta investigación pretende dar una visión lo más completa posible de los factores que influyen en el aprendizaje de las lenguas, se considera conveniente estudiar las diferencias en el rendimiento de las áreas evaluadas entre el alumnado de lengua familiar castellano y el de lengua familiar euskara.

En este análisis se incluye al alumnado bilingüe familiar (euskara y castellano) dentro de la categoría de lengua familiar 'euskara', ya que han estado expuestos a esta lengua en la familia desde su nacimiento, al igual que los monolingües euskaldunes.

Sin embargo, se excluye al alumnado con lengua familiar distinta de las dos oficiales, así como el alumnado de modelo A, ya que el tiempo de exposición al euskara en estos grupos es muy escaso. En esta investigación se ha mostrado que este tiempo es, además, insuficiente para alcanzar los objetivos curriculares del área de Euskara formulados para el final de la etapa Primaria.

La distribución de la muestra según la lengua familiar es la siguiente:

LENGUA FAMILIAR	Nº alumnado	Porcentaje
Castellano	179	79,9%
Euskara	26	11,6%
Portugués	3	1,3%
Árabe	2	0,9%
Ganes	2	0,9%
Francés	1	0,4%
Gallego	2	0,9%
Rumano	2	0,9%
Eusk/Cast	7	3,1%
Total	224	100%

El alumnado con lengua familiar euskara o bien euskara/castellano, procede mayoritariamente de los centros en zona euskaldun, en la siguiente proporción:

LENGUA FAMILIAR	Centro 5		Centro 6	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Castellano	27	65,9%	19	52,8%
Euskara	11	26,8%	12	33,3%
Eusk/Cast	3	7,3%	4	11,1%
Otras	—	—	1	2,8%
Total	41	100%	36	100%

El porcentaje de alumnado con lengua familiar euskara unido al de aquellos que son bilingües familiares, en el centro 5 es del 34,1%, es decir, 14 alumnos de un total de 41. En el centro 6, este porcentaje llega hasta el 44,4%, 16 alumnos de los 36 que han tomado parte en este estudio.

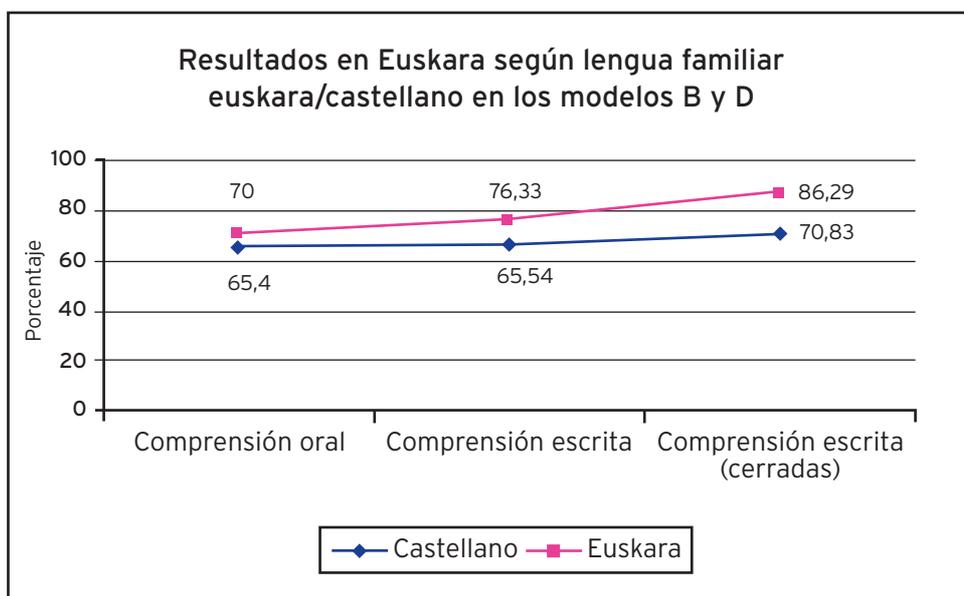
La distribución de la muestra según las lenguas oficiales de la CAPV es la siguiente:

LENGUA FAMILIAR	Nº alumnado	Porcentaje
Lengua familiar distinta de las oficiales	12	5,3%
Lengua familiar castellano en modelo A	39	17,41%
Lengua familiar castellano en modelos B y D	140	62,49%
Lengua familiar euskara o bilingüe en modelos B y D	33	14,7%
Total de alumnado	224	100%

En la tabla anterior, aparecen en negrita los grupos de alumnado sobre los que se hace el análisis de rendimiento según la lengua familiar en las áreas de Euskara, Lengua Castellana, Inglés y Conocimiento del Medio Natural y Social en la fase III de la investigación.

EUSKARA

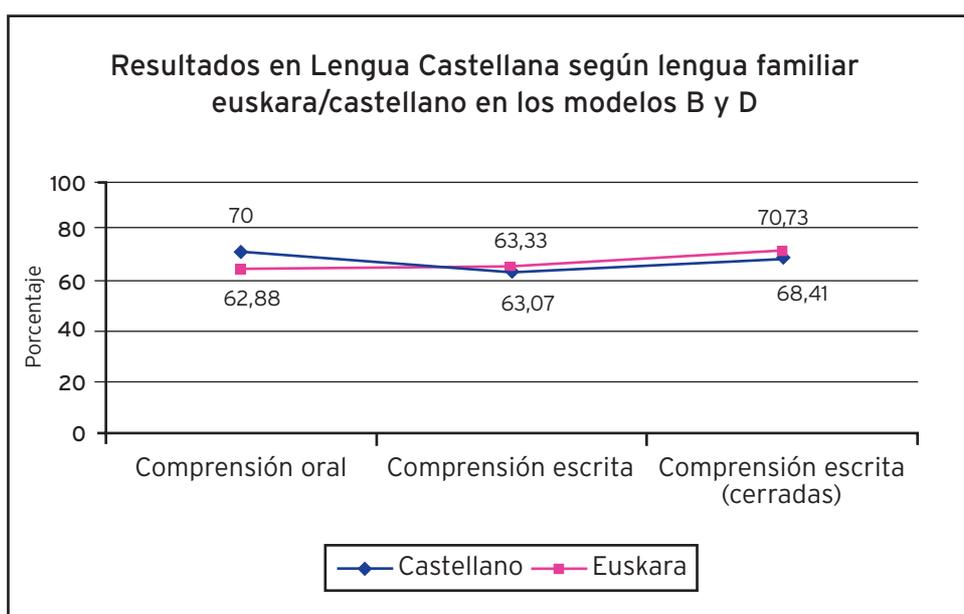
La gráfica siguiente muestra la relación entre ambos grupos.



En todas las destrezas, el alumnado de lengua familiar euskara obtiene un porcentaje superior, con diferencias más acusadas en las destrezas escritas: comprensión y expresión escrita. Estas habilidades cuentan con mayor grado de complejidad que la comprensión oral, aunque también en esta última, los euskaldunes familiares obtienen un resultado un 5% más alto que aquellos de lengua familiar castellano.

LENGUA CASTELLANA

La gráfica siguiente muestra la relación entre ambos grupos.

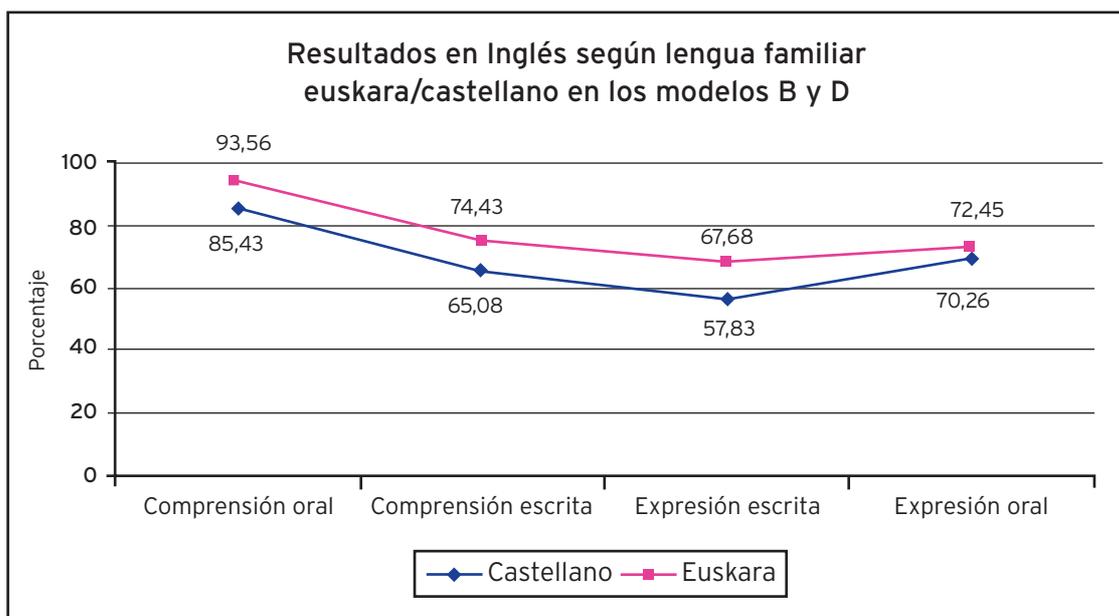


En este área las diferencias son mínimas, excepto en comprensión oral, donde claramente el resultado del alumnado con lengua familiar castellano obtiene una media superior en un 7% aproximadamente. Sin embargo, las destrezas escritas no presentan diferencias reseñables, lo que indica que el rendimiento en la prueba de Lengua Castellana de ambos grupos de alumnos, es prácticamente el mismo.

El alumnado de lengua familiar euskara, con una exposición al euskara muy alta, tanto en el aula como en la familia, no ve reducido su rendimiento en Lengua Castellana, a pesar de que su exposición al castellano, en el aula, es mucho menor que al euskara, ya que únicamente lo cursan como asignatura (incluso en el modelo B) sin trabajar ningún área de aprendizaje en dicha lengua.

INGLÉS

La gráfica de rendimientos de ambos grupos es la siguiente:

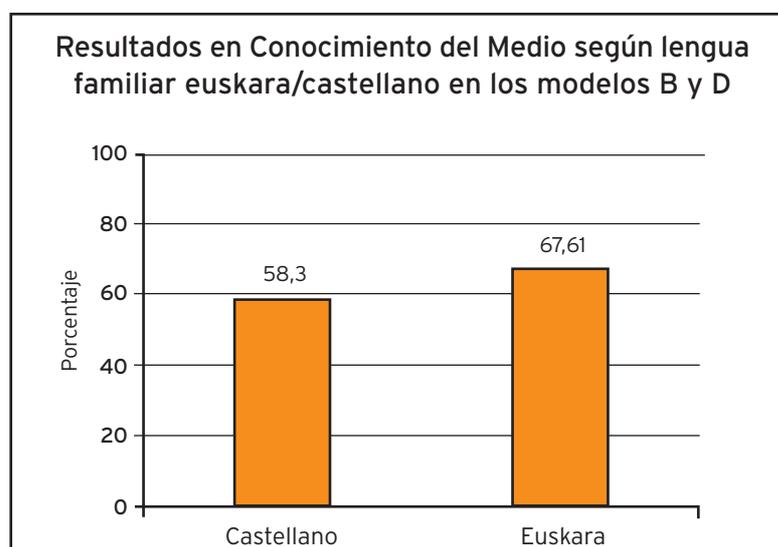


El alumnado de lengua familiar euskara, obtiene resultados superiores en todas las destrezas evaluadas. Las diferencias son más acusadas en comprensión escrita y en expresión escrita, prácticamente del 10%, mientras que en expresión oral las diferencias entre ambos grupos son mínimas.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y NATURAL

Todo el alumnado que participa en este análisis de lengua familiar, tanto en el modelo B como en el D, realizó la prueba de evaluación de este área en euskara.

La gráfica que presenta los resultados en Conocimiento del Medio muestra un resultado superior en esta área para el alumnado de lengua familiar euskara.



La diferencia de resultados entre estos dos grupos indica que el efecto de la lengua familiar es relevante en este área no lingüística, y que el grado de uso y conocimiento de la lengua como herramienta de aprendizaje de cualquier contenido, influye en el rendimiento del alumnado. Si bien, hay que tener en cuenta que el alumnado de lengua familiar castellano realizó la prueba en su segunda lengua, euskara, lo cual pudo hacer disminuir su rendimiento.

9. ÍNDICE SOCIO-ECONÓMICO Y CULTURAL Y ESTRUCTURA FAMILIAR DEL ALUMNADO DEL ESTUDIO

Aparte de los factores escolares que influyen en el aprendizaje de las lenguas, existen otros fundamentales que determinan este aprendizaje, tales como los familiares. En todos los estudios y evaluaciones realizados hasta el momento, se ha comprobado que la situación socio-económica del alumnado y la estructura familiar en la que vive, son elementos que inciden directamente en el grado de rendimiento que obtiene.

Por tanto, se ha considerado conveniente hacer un análisis de la situación socio-económica y de la estructura familiar, con el fin de justificar los datos de rendimiento obtenidos teniendo en cuenta estos aspectos.

Para facilitar estos análisis, se ha creado un índice de factores socio-económicos del alumnado y de las familias y se ha elaborado la variable de la estructura familiar

ÍNDICE SOCIO-ECONÓMICO

En la creación de este índice se han considerado datos recogidos en el cuestionario que se pasó a las familias así como en el que se aplicó al alumnado. La muestra es de 224 alumnos y alumnas, repartidos en 6 centros y 12 grupos. Se trata, por tanto, de una muestra muy pequeña, y por ello, se ha precisado tener en cuenta el mayor número posible de datos disponibles.

Variables que componen el índice socio-económico

A. Profesión de la familia. Categorías:

1. Agricultores/cooperativistas, obreros no cualificados, parados (primer empleo), estudiantes, sus labores, jubilados y pensionistas, situaciones no clasificables, no sabe.
2. Obreros cualificados
3. Administrativos, comerciales, servicios
4. Pequeños empresarios, comerciantes, cuadros.
5. Empresarios, profesionales, técnicos, grandes empresarios, altos cargos, profesiones liberales.

B. Estudios de la familia. Categorías:

1. Sin estudios
2. Primarios
3. Secundarios
4. Universitarios

C. Posesiones del alumno⁴. Esta variable incluye la posesión o no de ordenador y de conexión a Internet.

D. Número de libros que hay en la casa. Categorías:

1. Menos de 50
2. Entre 50 y 100
3. Más de 100

A partir de estas cuatro variables se ha elaborado un **índice socioeconómico familiar y posesiones del alumno**. En las tablas siguientes se muestran los valores del índice en los diferentes centros y grupos.

INFERIORES A LA MEDIA DE LA INVESTIGACIÓN (5,07 PUNTOS)	
CENTRO	PUNTUACIÓN
Centro 1/Grupo 1	3,96. Puntuación más baja de la investigación
Centro 2/Grupo 1	4,31
Centro 2/Grupo 2	4,21
Centro 3/Grupo 1	4,59

⁴ Se han tenido en cuenta únicamente estos dos aspectos, ya que son los únicos que ofrecían datos de todo el alumnado. Al tratarse de una muestra pequeña, se precisaba el mayor número de datos posible en cada una de las variables del índice.

SUPERIORES A LA MEDIA DE LA INVESTIGACIÓN (5,07 PUNTOS)	
CENTRO/GRUPO	PUNTUACIÓN
Centro 2/Grupo 2	5,99
Centro 4/Grupo 1	6,13. Puntuación más alta de la investigación
Centro 4/Grupo 2	5,87

SIMILARES A LA MEDIA DE LA INVESTIGACIÓN (5,07 PUNTOS)	
CENTRO/GRUPO	PUNTUACIÓN
Centro 3/Grupo 2	4,82
Centro 5/Grupo 1	4,98
Centro 5/Grupo 2	4,75
Centro 6/Grupo 1	5,09
Centro 6/Grupo 2	4,72

La situación de cada uno de los grupos dentro del índice socio-económico ayuda a precisar las características del alumnado de la muestra, así como a contextualizar aún más los resultados que obtienen los alumnos y alumnas en las áreas evaluadas dentro del tipo de centro en el que están escolarizados.

ESTRUCTURA FAMILIAR

Esta variable recoge **datos sobre la familia, en función de las personas que conviven en el hogar**. Las categorías en las que se ha organizado son:

1. Familia **monoparental**: si el alumno vive con el padre o la madre solamente (incluidos también hermanos, si los hubiera).
2. Familia **nuclear**: cuando convive con el padre y la madre, (incluidos también hermanos, si los hubiera).
3. Familia **ampliada**: nuclear con más familiares o personas.
4. **Otras** situaciones familiares: madre o padre más otros familiares, sólo con otros familiares...
5. **No familia**: el alumno-a vive en un piso de acogida, u otra situación no familiar.

El alumnado de la investigación se distribuye del siguiente modo **según su estructura familiar**:

Centro-Grupo	Monoparental		Nuclear		Ampliada		Otras		No familia		Nº total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1-1	4	33,3	3	25	2	16,7	3	25	-	-	12
1-2	1	7,1	11	78,6	2	14,3	-	-	-	-	14
2-1	4	13,8	20	69	2	6,9	2	6,9	1	3,4	29
2-2	-	-	12	85,7	1	7,1	-	-	1	7,1	14
3-1	2	22,2	4	44,4	1	11,1	2	22,2	-	-	9
3-2	1	7,1	10	71,4	2	14,3	1	7,1	-	-	14
4-1	3	10	22	73,3	3	10	1	3,3	1	3,3	30
4-2	1	3,4	26	89,7	2	6,9	-	-	-	-	29
5-1	1	5,6	17	94,4	-	-	-	-	-	-	18
5-2	4	19	13	61,9	3	14,3	1	4,8	-	-	21
6-1	1	6,3	10	62,5	4	25	1	6,3	-	-	16
6-2	-	-	13	72,2	4	22,2	1	5,6	-	-	18
TOTAL	22	9,8	161	71,9	26	11,6	12	5,4	3	1,3	224

En la tabla siguiente se muestra la **estructura familiar de los 18 centros del País Vasco que realizaron la evaluación de E. Primaria del INECSE en mayo de 2003**. Se comprueba que, en sus porcentajes totales, los centros de la investigación y los de esta muestra guardan una estrecha relación, es decir, que **los centros de la investigación se comportan** en cuanto a estructura familiar, **como la media de esta muestra mayor de alumnado de la CAPV**.

	Número	Porcentaje
Monoparental	27	7,9
Nuclear	264	77,4
Ampliada	39	11,4
Otras	6	1,8
No familia	2	0,6
Ns/Nc	3	0,9
Total	341	100

En cuanto a la **homogeneidad de la estructura familiar** de los grupos de la investigación, se puede señalar que en la mayoría de los centros y grupos de la investigación, el alumnado vive en familias de tipo nuclear o ampliada, el 83% aproximadamente. Sin embargo, se observan algunos aspectos que conviene destacar en algunos grupos:

En el centro 1, el grupo 1 presenta una estructura familiar bastante heterogénea, ya que aunque de los 12 alumnos y alumnas, casi la mitad, el 42%, pertenecen a una familia nuclear o ampliada, el 33,3% viven en familias monoparentales y el 25% en otras tales como: madre o padre con otros familiares, solo con otros familiares...

En el centro 3, grupo 1, de 9 alumnos, 5 viven en familias nucleares o ampliadas, 2 en familia monoparental y 2 en otras situaciones como las señaladas en el caso anterior: madre o padre con otros familiares, solo con otros familiares.

En el centro 5, el grupo 2, con 21 alumnos, tiene un porcentaje significativo de alumnado que vive en familia monoparental, el 19%. Si bien, el 76% pertenece a familias nucleares o ampliadas, como en la mayoría de los centros y grupos.

10. CONCLUSIONES

Los apartados en los que se desglosan las conclusiones, son los siguientes:

1. Uso de las lenguas, actitudes y conciencia lingüística.
2. Compromisos lingüísticos del equipo docente.
3. Organización en el aprendizaje de las lenguas.
4. Metodología y estrategias para el aprendizaje de las lenguas.
5. Tratamiento y aprendizaje de las lenguas del alumnado inmigrante.
6. Otras conclusiones de la investigación

Estos bloques coinciden con los de las hipótesis que se han formulado en la investigación. Las hipótesis trataban de analizar la influencia de los elementos fundamentales que plantean las teorías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, en el rendimiento del alumnado de 6º de Primaria (actividades de la fase II y pruebas de evaluación de la fase III). Asimismo, en la elaboración de las conclusiones, se han considerado las observaciones que realizó el equipo de investigación en las aulas de este nivel durante la fase II, y los cuestionarios de actitudes y conciencia lingüística que se aplicaron al alumnado en la fase III.

Esta investigación no tiene por objeto generalizar sus conclusiones a toda la comunidad educativa, pero sí servir de orientación para otros centros de características similares a los estudiados.

Las conclusiones sobre algunos de los siguientes aspectos no pueden ser cuantificadas a través de los niveles de rendimiento del alumnado. La influencia de algunos factores debe ser tomada en cuenta como parte de un conjunto de elementos que si se analizan de forma aislada, muestran un peso muy limitado como para explicar el rendimiento. Esto es esperable debido a la existencia de múltiples variables tanto académicas como de otro tipo (familiares, sociales, culturales, económicas...) ligadas al aprendizaje y adquisición de las lenguas y al aprendizaje escolar en general.

10.1. CENTROS 1-2-3

Zona castellano hablante. Alumnado inmigrante en 6º.

Centro1 modelos A y B. Público. Normalización lingüística.

Centro2 modelos A-B. Concertado.

Centro 3 modelos A-D. Público. Normalización lingüística.

1. Conclusiones sobre actitudes y conciencia lingüística

Conclusión 1.1.

Las lenguas se han valorado positivamente en los tres centros, aunque mantienen una preocupación clara sobre la necesidad de potenciar y aumentar el uso de la lengua minorizada, el euskara. Se ha podido observar que si bien se están haciendo esfuerzos por potenciar su uso como lengua de comunicación, este objetivo aún está en camino y faltan cuestiones por planificar y reflexionar, entre las que se destacan las actitudes sobre el uso del euskara que pueden ser mejoradas tanto entre el profesorado como con el alumnado.

El grado de uso de las lenguas en el centro, sobre todo el euskara, influye en los aprendizajes del alumnado en esta lengua; de hecho, en los tres centros, se constatan unos resultados muy bajos en este área en el modelo A. En este resultado influye de forma determinante la escasa exposición que tiene el alumnado de este modelo al euskara, pero también hay que tener en cuenta su uso en el ámbito escolar y en las actividades tanto escolares como extraescolares en las que participa este alumnado.

En los centros 1 y 3, en los modelos de inmersión, B y D, los resultados podrían ser superiores si el uso del euskara en el centro como lengua de comunicación estuviera generalizado. Aunque su rendimiento en este área es satisfactorio, cuando éste se compara con el de algunos de los centros del grupo segundo (que se verá con posterioridad), es inferior. En centro 2 de este grupo, en el modelo B, el rendimiento en Euskara es inferior a la media de la investigación para este mismo modelo.

En la situación descrita **se propone en este tipo de centros** una reflexión sobre los siguientes aspectos relacionados con la valoración y el estatus de las lenguas:

- El uso de las lenguas en el centro en los documentos escritos.
- El uso del euskara en las relaciones con el alumnado dentro y fuera del aula.
- El uso del euskara entre el profesorado euskaldun.

- Acciones para potenciar el uso del euskara en las actividades extraescolares y en todos los espacios del centro: comedor, patio,...
- En los casos en que se observe una actitud poco positiva hacia el euskara por parte del alumnado: reflexionar de forma conjunta el profesorado, las familias y el propio alumnado para intentar mejorar su actitud.

Conclusión 1.2.

El alumnado muestra, en general, actitudes bastante positivas hacia las lenguas que aprende. Consideran que es útil saber euskara, les parece importante estudiar euskara y castellano, así como otras lenguas aparte de estas dos. También están de acuerdo en que tanto el euskara como el castellano pueden convivir en Euskal Herria.

Se constata que valoran más el euskara en las actividades del ámbito académico (hablar con los compañeros de clase, hacer exámenes,...) que en las que realizan fuera del centro (ver televisión, vídeos, hacer amigos,...).

Se comprueba, asimismo, que el alumnado de los modelos de inmersión, tiene una opinión más positiva sobre su facilidad para usar el euskara que el alumnado de modelo A, lo cual es coherente con los resultados que ambos grupos de alumnado obtienen en la prueba de Euskara.

El alumnado de este grupo de centros, muestra una disposición idónea para mejorar sus aprendizajes lingüísticos en función de su actitud positiva hacia las lenguas, sin embargo, en el modelo A no se dan las condiciones mínimas de tiempo de exposición al euskara para que estos aprendizajes cumplan con los objetivos que establece el currículo de E. Primaria para este área.

En las correlaciones realizadas entre la conciencia lingüística del alumnado y su rendimiento, se comprueba, con mayor o menor intensidad, que los alumnos y alumnas son conscientes del grado de desarrollo de sus destrezas las lenguas de aprendizaje, es decir, que tienen una imagen bastante ajustada de lo que saben hacer en dichas lenguas. Éste es también un punto de partida idóneo para que puedan mejorar los aprendizajes de las lenguas que se trabajan en E. Primaria.

Conclusión 1.3.

Los centros de este grupo señalaron que se dirigen en euskara al alumnado de modelos de inmersión B y D, y en menor medida, al alumnado de modelo A. En el centro 3, de modelos A y D, esta afirmación se constató durante los días de las observaciones; sin embargo, en el centro 2, concertado de modelos A y B, los observadores indicaron que en algunos casos el trato con el alumnado de modelo B también se daba en castellano.

Por otro lado, en el centro 3, en las entrevistas de la fase I con el equipo directivo, se citó que algunos alumnos y alumnas no tienen costumbre de hablar en euskara. Este hecho se daba también en el centro 1, público de modelos A y B, en el que a medida que crece el alumnado, se hacen más reticentes al uso del euskara y el castellano es su lengua de relación.

Este uso 'irregular' del euskara como lengua de relación también influye, junto con otros factores que se irán analizando a lo largo de este documento, en los resultados de este área. Los resultados en ambos modelos, B y D, podrían mejorarse si en estos centros la lengua de comunicación fuera el euskara como sucede en los centros del segundo tipo.

Por lo tanto, **en este tipo de centros se propone** una reflexión sobre los siguientes aspectos a fin de mejorar el uso de la lengua de aprendizaje en las relaciones personales:

- Lengua de uso en las relaciones con el alumnado dentro y fuera del aula.
- Cómo potenciar el uso del euskara en las actividades extraescolares y en el espacio del comedor.
- Cómo potenciar las actividades de expresión oral y escrita en euskara.
- La necesidad de aumentar el tiempo de exposición al euskara en el modelo A.

2. Conclusiones sobre los compromisos lingüísticos del equipo docente

Conclusión 2.1.

En este tipo de centros falta la asunción por parte de todo el profesorado, como grupo, de los objetivos de las lenguas, ya que aunque hay una comisión impulsando algunos proyectos como el de Normalización Lingüística, a sus actividades se suma el resto del profesorado, en algunos casos de forma voluntaria. Los avances que están logrando en este tema son bastante recientes.

Por otro lado, en los tres casos hay un mayor grado de acuerdo y coordinación en E. Infantil, mientras que en E. Primaria admiten que falta bastante por hacer.

Dada la relevancia de este aspecto, **en estos centros se precisa** una reflexión seria sobre los compromisos del equipo docente. El rendimiento del alumnado en las lenguas puede verse seriamente afectado cuando, además de darse otros factores que les sitúan en des-

ventaja (zona castellano hablante, modelos lingüísticos diferentes en el mismo centro, nivel socio-económico,...), no hay coordinación sobre los objetivos lingüísticos que se plantea el centro.

En el grupo de modelo A del centro 1, por ejemplo, esta reflexión es fundamental ya que la diversidad del alumnado (5 autóctonos y 9 inmigrantes, 6 de los cuales tienen lengua familiar diferente al castellano), puede conducir a que sea difícil el aprendizaje de todo el grupo de acuerdo a sus capacidades. Es necesario, por tanto, que los objetivos sean compartidos como centro y que se actúe con el mayor grado posible de coordinación. Los resultados de este grupo de alumnado han sido bastante dispares según la lengua: en Lengua Castellana son satisfactorios, pero en Euskara e Inglés son inferiores a otros centros de su mismo modelo.

Conclusión 2.2.

En ninguno de los tres centros de este tipo existen acuerdos para trabajar los aspectos comunes a las tres lenguas que imparten en esta etapa. En el centro 2, indican que hay algún tipo de coordinación de ciclo. Dada esta situación, los aprendizajes de las lenguas dependen en gran medida del profesor que imparte cada área, más que de la buena organización y coordinación del equipo docente. Este hecho se refleja en los resultados obtenidos, dispares en las diferentes lenguas. Por lo tanto, el rendimiento podría ser superior y más homogéneo si hubiera un tratamiento integrado de las mismas, como sucede en uno de los centros del segundo tipo.

El tratamiento integrado de las lenguas facilita y mejora su aprendizaje. Debido a la relevancia de este enfoque **se propone en este tipo de centros** una reflexión sobre este tema e incluso formación para el profesorado del centro sobre cómo abordar la integración de los contenidos lingüísticos teniendo en cuenta los aspectos metodológicos y organizativos.

Conclusión 2.3.

Los centros consideran importante trabajar la lengua como eje transversal en las demás áreas, sin embargo, no existen directrices generales ni criterios comunes en los que pueda apoyarse el profesorado. La lengua está siempre presente como herramienta de comunicación, y por tanto, se puede aprender en todos los ámbitos y áreas.

Sin embargo, estos centros aún no tienen debatida ni resuelta una actuación común para aprovechar la lengua que se utiliza en las áreas no lingüísticas como contenido de aprendizaje lingüístico. Esta falta de coordinación tiene su reflejo, nuevamente, en unos resultados dispares en las diferentes áreas lingüísticas, así como resultados mejorables en el área de Conocimiento del Medio, en los modelos B y D.

El desarrollo de este enfoque para trabajar la lengua en todas las áreas es fundamental, por ello, **se propone en estos centros** un debate y reflexión sobre este aspecto, y al igual que en la conclusión 2.2., se sugiere como posible tema de formación en el centro.

En general, para todo el bloque 2 de conclusiones, **se propone** reflexión y formación por parte de todo el profesorado sobre posibles alternativas de actuación en el tratamiento integrado de las lenguas así como en el trabajo de la lengua en las áreas no lingüísticas, y que los proyectos que puedan estar en marcha en alguno de estos centros, queden limitados a la comisión encargada de su seguimiento.

3. Conclusiones sobre la organización en el aprendizaje de las lenguas

Conclusión 3.1.

Los tres casos de este tipo agrupan al alumnado por orden alfabético, aunque en el centro 3 también tienen en cuenta el sexo. Estos centros no se han planteado otro tipo de agrupamiento para los primeros años de escolarización, por ejemplo en grupos heterogéneos (según la lengua familiar) y no grupos homogéneos diferenciados de lengua familiar. Es un hecho que en esta tipología de centros no hay muchos alumnos matriculados con euskara como lengua familiar, sin embargo, **sería conveniente** reflexionar sobre este tema y que tuvieran claro su modo de actuar ante la llegada de alumnado con el euskara como lengua familiar.

En estos momentos, también **se sugiere** que los centros se planteen el agrupamiento del alumnado según la lengua familiar, en el caso del alumnado inmigrante, ya que cada vez más frecuentemente, sobre todo en el modelo A, se incorpora alumnado con lengua familiar diferente a las oficiales de la Comunidad.

Conclusión 3.2.

En los tres centros de este tipo hay dos grupos de alumnado en 6º de Primaria: uno de inmersión, de modelo B o D, y uno de no inmersión, de modelo A. En todos ellos se comprueba que el alumnado de los grupos de inmersión aprende más euskara que el alumnado de modelo A. Este último, no alcanza, en ninguna de las destrezas, los mínimos que exige el currículo del área de Euskara.

Este hecho está suficientemente probado, y sin ninguna duda, **se sugiere** que debe ser preocupación de los centros y de las familias asegurar que el alumnado domine las lenguas oficiales de la comunidad en la que viven. Los centros, por tanto, son responsables de hacer llegar a las familias el grado de carencia lingüística permanente del alumnado que realiza el aprendizaje en el actual modelo A.

En aquellos casos en los que las familias, a pesar de todo, opten por la escolarización de sus hijos e hijas en el modelo A, **se propone** que el centro se plantee seriamente estrategias de actuación que permitan que este alumnado aumente el tiempo de exposición al euskara, impartiendo más horas, trabajando algún área del currículo en euskara,...

Conclusión 3.3.

En los tres centros, el alumnado de 6º de Primaria, objeto de este estudio, no inició el aprendizaje del inglés de forma temprana en E. Infantil. Todos ellos comenzaron en 3º de Primaria y con el horario establecido de tres sesiones a la semana.

En los resultados de las fases II y III se constata que este alumnado tiene un rendimiento menor al de aquellos centros del segundo tipo que comenzaron de forma temprana y con más tiempo de exposición al inglés.

Conclusión 3.4.

Los centros 1 y 2 de este primer tipo, con modelos A y B, en el modelo de inmersión comienzan con la Lengua Castellana en E. Infantil o bien en 1º ciclo de Primaria. En el centro 3, con modelos A y D, en el modelo D comienzan con la Lengua Castellana en 2º ciclo de Primaria. En este último caso, se observa que haber comenzado con el aprendizaje de la Lengua Castellana de forma más tardía no influye en su rendimiento, ya que el alumnado obtiene buenos resultados en este área.

El alumnado de estos modelos B de inmersión, en zonas castellano hablantes, quizá podría mejorar sus resultados en Euskara posponiendo la introducción de la Lengua Castellana al 2º ciclo de Primaria.

Si bien los resultados de Euskara del centro 1, en el modelo B son satisfactorios, resultan inferiores si se comparan con los de algún centro del segundo tipo. Por el contrario, el alumnado de modelo B del centro 2, obtiene resultados inferiores a los del centro 1, y a los de los centros del segundo tipo. En este caso, especialmente, **se aconseja** que es preciso reforzar el compromiso del centro y del equipo docente con el aprendizaje del euskara y reflexionar sobre cuál es el momento adecuado para comenzar con el castellano, de modo que pueda mejorar su rendimiento en el área de Euskara.

Los resultados en Lengua Castellana de los centros 1 y 2, en el modelo B, son positivos e incluso mejores que en el modelo B del único centro del segundo tipo que tiene también este modelo. Sin embargo, en el centro 3, en el modelo D, consiguen resultados tanto en Euskara como en Lengua Castellana similares a la media de la investigación. No se ha encontrado, por tanto, perjuicio alguno para el aprendizaje del castellano por comenzar a estudiarlo en el 2º ciclo de Primaria. Las causas de que en el centro mencionado de modelo B del segundo tipo se den resultados inferiores en Lengua Castellana, no parecen estar directamente relacionados con el momento de inicio de este área ya que en este centro comienzan a trabajarla en 1º de Primaria.

En los casos 1 y 2, en los modelos bilingües, **se propone** que el equipo docente reflexione sobre cuál es el momento más adecuado para empezar a trabajar el área de Lengua Castellana, ya que un retraso en su inicio, hasta 3º de Primaria, significaría una mejora probable en el nivel de Euskara del alumnado de estos centros.

Conclusión 3.5.

Con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura hay dos tipos de actuación en este grupo: por un lado, en los centros 1 y 2 con modelos A y B comienzan el aprendizaje de la lectura y la escritura haciendo cambio de lengua en el modelo de inmersión, es decir aprenden en castellano a pesar de haber estado, al menos dos cursos, expuestos únicamente al euskara. Por otro lado, en el centro 3, con modelos A y D, no se realiza cambio de lengua en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el modelo de inmersión y, por tanto, el alumnado aprende estas habilidades en euskara. Esta decisión determina, en gran medida, la calidad del dominio de la lengua de inmersión. El alumnado que aprende la lectura y la escritura en castellano necesitará más tiempo para 'construir' su aprendizaje del euskara. Además, también se ha constatado que a medida que van creciendo tienden a expresarse en castellano, produciéndose, en muchas ocasiones un empobrecimiento del euskara y quedando su uso relegado al aula y a las actividades de carácter lectivo.

En el centro 1, en el área de Euskara en el modelo B, el alumnado obtiene un rendimiento más bajo que en el centro de modelo B del segundo tipo, en el que el proceso de lectura y escritura se hace en euskara, la lengua de inmersión. En los modelos de inmersión se considera un factor fundamental en la adquisición de la segunda lengua que no haya cambio de lengua al comienzo de la lectura y la escritura,.

Por todo lo expuesto, **conviene** llamar especialmente la atención sobre este tema en los centros 1 y 2, ya que con el cambio de lengua se dificulta el proceso de adquisición del euskara en el alumnado del modelo B.

Finalmente, **se propone**, en los centros 1 y 2, una reflexión sobre este tema así como el análisis de otras experiencias educativas para que, aunque se siga con los mismos criterios, el equipo docente tenga constancia de otras alternativas posibles y lo que éstas implicarían para el aprendizaje del alumnado y para la intervención del profesorado.

Conclusión 3.6.

Ninguno de los tres centros de este primer tipo tiene en cuenta el criterio de competencia lingüística del profesorado al adscribirle a los cursos.

Se propone una reflexión sobre este tema, ya que hay investigaciones y estudios que avalan la mejora de la lengua, sobre todo cuando se van a realizar los aprendizajes escolares en la misma, cuando el profesorado con mayor capacitación lingüística trabaja en los niveles iniciales. El alumnado de estos niveles tiene un menor acceso, en su entorno, a la lengua minorizada o a la lengua extranjera. Por otro lado, tienen gran capacidad para adquirir ciertos aspectos de la lengua de forma temprana, como por ejemplo la pronunciación. Por tanto, es en estos niveles iniciales donde se precisa que el profesor o profesora sea un modelo lingüístico de la mejor calidad posible para el alumnado.

4. Conclusiones sobre la metodología y las estrategias para el aprendizaje de las lenguas.**Conclusión 4.1.**

En los centros 1 y 3 señalaron que no tenían acuerdos ni criterios entre el profesorado sobre posibles estrategias para que el input resulte comprensible al alumnado.

El centro 3, además, indicó que se dan muchos cambios de profesorado que afectan al funcionamiento de E. Primaria, pero que en E. Infantil llevaban un planteamiento metodológico común.

En el centro 2, indicaron que tenían una serie de acuerdos muy generales válidos para todo el equipo docente que luego se debaten y deciden en los distintos ciclos.

En las observaciones realizadas en los tres casos se comprobó que las explicaciones del profesor eran adecuadas para conseguir que el alumnado comprendiera el tema, ya que estaban centradas en el mensaje y resultaban de interés para éstos. Los profesores y profesoras observados hablaban claro, vocalizando bien y cuidando la expresividad. Asimismo, utilizaban paráfrasis como un recurso más para hacerse comprender.

A pesar de la falta de acuerdos o criterios sobre este tema en algunos de los centros, el profesorado realiza su labor de modo adecuado en cuanto a la comprensibilidad de los mensajes.

Se propone que lo que ya hace el profesorado en este aspecto se recoja en los documentos del centro, de modo que este apartado del 'currículum oculto' se haga explícito y pueda ser compartido tanto por el equipo docente actual como por el profesorado que llega nuevo al centro.

En el centro 3, **se propone** una reflexión sobre el cambio de metodología que se da entre E. Infantil y Primaria. Sería deseable y beneficioso para el alumnado que los planteamientos metodológicos tuvieran coherencia entre ambas etapas.

Conclusión 4.2.

En la fase I, los tres centros de este tipo señalaron criterios diferentes en cuanto a la metodología que utilizan para ayudar al alumnado a producir textos orales y escritos que le permitan probar sus propias hipótesis y analizarlas en la lengua que está aprendiendo.

El centro 1 manifestó que no tenían acuerdo alguno sobre este tema. En el 3 indicaron que tenían acuerdos en E. Infantil, mientras que en Primaria seguían las propuestas del libro de texto. Finalmente, en el centro 2 señalaron que dedicaban una hora al día, aproximadamente, al trabajo de la lengua oral y que la producción escrita se trabajaba más en el tercer ciclo, una vez por semana.

Las observaciones realizadas en las aulas de estos tres centros mostraron que es el profesor el que dirige la actividad del aula y que el alumnado cuenta con alguna ocasión y espacio para realizar sus producciones. Sin embargo, esta dedicación a la producción oral y escrita se considera escasa y se limita, en muchos casos, a hacer comentarios orales muy breves. La mayor parte del tiempo se ocupa con las explicaciones del profesor y los ejercicios del libro, habitualmente basados en contestar preguntas. En cuanto a las producciones orales y escritas son más bien oraciones sueltas que textos completos.

Los resultados de expresión oral y escrita en el modelo A son muy pobres en Euskara e Inglés y algo mejores en Lengua Castellana tanto en la fase II como en la III. En el centro 2, en el modelo A, la expresión oral no puede considerarse ya que la muestra se seleccionó entre el alumnado de mejor nivel y no de forma heterogénea como indicó el equipo investigador. Sin embargo, los datos de este centro se han incluidos en el cuadro global de resultados de la III fase por modelos lingüísticos.

Los resultados de expresión escrita en el modelo B de los centros 1 y 2, son inferiores a los del modelo B del centro del segundo tipo en Euskara y en Inglés. El centro 3, en el modelo D, obtiene resultados inferiores a otros centros de su mismo modelo en expresión escrita en las tres lenguas, euskara, castellano e inglés.

En expresión oral en Inglés, los centros 1 (modelo B) y 3 (modelo D) tienen unos resultados bajos respecto a los mismos modelos del centro del segundo tipo. La expresión oral del centro 2 en el modelo B, al igual que en el A, no se puede considerar ya que para la muestra el centro seleccionó al alumnado con mejor nivel.

Los resultados de Euskara y Lengua Castellana en los centros 1 y 2, en ambos modelos, indican que se da un tratamiento diferente a ambas lenguas. El alumnado obtiene resultados superiores en ambos modelos, en todas las destrezas en Lengua Castellana. En el centro 3, sin embargo, en el modelo D los resultados son muy parecidos en ambas lenguas, mientras que en el A son superiores en Lengua Castellana.

Como se puede observar, en el centro 2 hay diferencias entre lo que el centro señalaba sobre este punto, las observaciones realizadas en sus aulas y los resultados que obtiene el alumnado de este centro. En los centros 1 y 3, la percepción del centro, las observaciones y el rendimiento tienen un comportamiento más homogéneo.

En el centro 2, **se sugiere** que reflexionen sobre su visión de la metodología que utilizan ya que lo que indican no coincide con lo que se observa y con los resultados que se consiguen. Para poder acompañar el progreso del alumnado se requiere, lo primero, una percepción ajustada de la realidad del centro, aunque ésta pueda resultar deficiente en algunos aspectos. Difícilmente se puede cambiar una situación metodológica, organizativa,... si no hay conciencia clara de cómo es realmente.

Ante la situación descrita **es preciso**, en los tres centros, una revisión de la metodología de aula, planificar el trabajo escolar de modo que el alumnado pueda realizar producciones orales y escritas dentro del aula, además de plantearse que éstas se hagan en las dos lenguas oficiales al mismo nivel.

Con el fin de propiciar una metodología en la que se dé prioridad al aprendizaje significativo, la reflexión, la creación y la elaboración activa de soluciones a problemas que plantean el uso y aprendizaje de la lengua, **se propone** la reflexión del profesorado para planificar actividades teniendo en cuenta las características de cada grupo, sus necesidades y expectativas, su competencia comunicativa y lingüística así como las necesidades individuales en las tres lenguas. Así, las actividades de clase serán variadas en función de los objetivos y contenidos y permitirán al alumnado compartir sus conocimientos con sus compañeros. Se alternarán las individuales y colectivas y se trabajarán las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Se considera fundamental que haya una revisión del papel del profesor, de manera que no acapare el uso de la palabra en clase, sino que potencie la participación activa del alumnado, alentando de forma especial a los que más lo necesiten. Para ello debe darse un ambiente afectivo, motivador, respetuoso y tolerante. Asimismo, se debe propiciar la alternancia de papeles en el aula animando al alumnado a hacer preguntas, introducir temas, intercambiar respuesta y, expresar ideas y opiniones, tareas que tradicionalmente se han adjudicado al profesor.

Conclusión 4.3.

Los centros 1 y 3 indicaron que no tienen acuerdos sobre un tratamiento común de los errores que comete el alumnado para evitar la fossilización de éstos. El centro 2 señala que corrige los errores orales en el momento, utilizando diferentes recursos.

En las observaciones del equipo investigador se constató que en los tres casos de este primer tipo de centros, el profesor corregía directamente los errores que cometía el alumnado.

Se propone, aunque en alguno de los casos ya se trabaje este tema, una reflexión por parte del equipo docente sobre el tratamiento del error en el aprendizaje de lenguas, para tomar acuerdos comunes y abordarlo con las estrategias más adecuadas. Es conveniente recordar que los errores revelan la competencia real del alumnado, y que tras su análisis, deben servir para adecuar el proceso de enseñanza a las necesidades de cada alumno y alumna.

La corrección directa de los errores no es ni la única ni la mejor de las estrategias posibles, y en muchas ocasiones, cortan el discurso y la concentración del alumno en el mensaje que se trata de transmitir. En consecuencia, el grado de fluidez en la expresión oral se verá afectado con el uso reiterado y único de este modo de tratar el error. Además de ofrecer modelos correctos y variados, conviene planificar y consensuar actividades que ayuden a superarlos.

Conclusión 4.4.

Los centros de este tipo no tienen acuerdos en E. Primaria sobre determinados procedimientos de enseñanza: partir de los conocimientos del alumnado, trabajar predominantemente con textos reales, favorecer las interacciones dentro del aula,... Sin embargo, en E. Infantil, donde la metodología es compartida por todo el equipo docente, sí cuentan con este tipo de acuerdos.

En las observaciones del equipo investigador se constatan ciertos procedimientos que favorecen los aprendizajes lingüísticos: relacionar lo que trabajan con los conocimientos y referencias cotidianas del alumnado, así como favorecer la participación y la reflexión con preguntas. En el centro 3, se resalta que en las observaciones se favorecían las interacciones en el aula y se admitían las sugerencias que

planteaba el alumnado sobre el tema que estaban trabajando. En el centro 1, por el contrario, se observó que era necesario favorecer las interacciones entre el alumnado y dar más peso a la producción de textos orales.

En el modelo A del centro 1, tanto en Euskara (sólo 3 alumnos y alumnas lo cursan con 'normalidad', ya que los 11 restantes son inmigrantes del estado o extranjeros) como en Lengua Castellana los resultados son mucho más bajos que en el modelo B del mismo centro. A pesar del alto número de alumnado inmigrante, se observa que no hay una metodología que sirva para reforzar dentro del aula las interacciones con modelos adecuados tanto de euskara como de castellano.

En el centro 3, el equipo investigador observó que algunos profesores de 6º de Primaria ofrecían al alumnado procedimientos que favorecen el aprendizaje de las lenguas (partir de sus conocimientos, de los temas que les interesan,...), lo cual también influye en los resultados del alumnado de este modelo y en su aprendizaje.

Sin embargo, el aprendizaje del alumnado no puede depender de la labor individual de ciertos profesores y profesoras que llevan a cabo su tarea con especial preocupación por favorecer este aprendizaje. Debe ser una labor de todo el equipo docente y debe basarse en unos criterios claros y compartidos, no solamente en E. Infantil.

Se propone, ante la relevancia de este aspecto metodológico, que en los tres centros de este primer tipo haya una reflexión del equipo docente sobre la función y el valor de las interacciones en el aprendizaje lingüístico.

Sería conveniente, por tanto, tomar acuerdos comunes y abordar las interacciones con diferentes estrategias.

5. Conclusiones sobre el tratamiento y aprendizaje de las lenguas del alumnado inmigrante

Las características del alumnado inmigrante de los centros de este estudio son muy diversas si se tienen en cuenta factores tales como su procedencia, lengua familiar, tiempo de permanencia en el estado y en el centro, estructura familiar, nivel socio-económico,... Todas estas variables no se han podido trabajar de forma aislada pues se trata de 18 alumnos repartidos en tres centros, con 6 lenguas familiares diferentes y con una permanencia en los centros que oscila entre algunos meses y dos o tres años.

Con los datos que se han recogido, es complejo cuantificar el efecto del factor 'centro' en el grado de aprendizaje de este alumnado.

En general, se ha comprobado que sus resultados en la fase II, actividades que aplicó el profesorado sin la supervisión del equipo investigador, son parecidos a los del alumnado de modelo A de sus grupos-aula en las áreas de Euskara, Lengua Castellana e Inglés. Por lo tanto, en el contexto del aula se observa que están integrados y que rinden en el mismo grado que sus compañeros y compañeras de aula, aunque puedan darse algunas excepciones.

En la fase III, en el centro 1, sus resultados son inferiores a los del alumnado autóctono, si bien en algunas destrezas de Inglés superan al alumnado autóctono. En el centro 2 se obtienen resultados similares o superiores al alumnado autóctono en Lengua Castellana, Inglés y Conocimiento del Medio Social y Natural, en el área de Euskara, sus resultados son inferiores. En el centro 3, donde el alumnado inmigrante es de lengua familiar castellana, sus resultados son similares a los del alumnado autóctono en Lengua Castellana, pero inferiores en el resto de las áreas evaluadas.

Comparando los resultados de este alumnado en las fases II y III, se aprecia que les resulta difícil hacer pruebas de evaluación externa, aplicadas por personal de fuera del centro y que se realizan como si fueran un exámenes o controles. El efecto de estos agentes se minimiza en el área de Lengua Castellana para los hablantes de esta lengua, lo que es esperable ya que en este área cuentan con más recursos para afrontar la situación de prueba externa descrita.

Las conclusiones siguientes parten de estas reflexiones iniciales, y ponen el énfasis en la influencia del factor 'centro' en el aprendizaje de este alumnado.

Conclusión 5.1.

En los centros de este tipo no se cuenta con un plan de acogida estructurado, si bien todos ellos llevan a cabo procedimientos parecidos al recibir alumnado inmigrante.

El centro 2 es el único que ha señalado que hace evaluación inicial al alumnado cuando se incorpora al centro.

En el centro 1 hay un aula zonal de inmigrantes en la que se escolariza al alumnado que no conoce el castellano. En este caso sí está organizada la acogida, la evaluación inicial,... pero esta actuación no se generaliza a todo el centro. Sin embargo, cuando este alumnado llega al aula ordinaria, pasa a ser responsabilidad del tutor, no habiendo nada acordado específicamente para este momento. Aún así, como la mayoría de profesorado de modelo A interviene también en el aula zonal de inmigrantes, la coordinación y el planteamiento de acogida está garantizada.

En el centro 3 organizan apoyos para el aprendizaje del euskara. Dado que el alumnado inmigrante del aula de 6º tiene el castellano como lengua familiar, los recursos se utilizan para el aprendizaje de la lengua minorizada.

En los tres centros adaptan los materiales y cuentan con refuerzos y apoyos para trabajar las áreas que más lo precisan.

Los resultados del centro 2, más favorables que en los centros 1 y 3 en este alumnado, muestran un tratamiento más cohesionado en su proceso de aprendizaje.

En la situación descrita **se aconseja** que los centros planifiquen una respuesta educativa para el alumnado inmigrante que repercuta en todo el centro:

- Elaborando el plan de acogida, la evaluación inicial del alumnado, qué profesorado le va a atender y las necesidades lingüísticas y culturales del alumnado inmigrante y autóctono.
- Planificando el aprendizaje de las lenguas y los apoyos a todo el alumnado para que su integración en el aula no repercuta negativamente en los niveles de aprendizaje del resto del alumnado de la clase.
- Planificando las interacciones con el resto del alumnado de otros modelos lingüísticos B y/o D.

Conclusión 5.2.

Los centros 1 y 3 señalaron que no están organizados ni se han planificado diferentes estrategias de aprendizaje partiendo del conocimiento del mundo del alumnado inmigrante, que se deja a criterio del profesorado del aula en ese momento. Esto no favorece los aprendizajes a lo largo de la escolarización, sino que favorece al alumnado, según el profesor o profesora que tenga, en un momento concreto de su aprendizaje escolar.

El centro 2 indicó que, ante la llegada de un inmigrante, tienen planteadas actuaciones de acogida de modo que preparan al resto del alumnado para recibirle, se colocan mapas del país de origen y se trabajan los elementos diferenciadores de ambas culturas desde un punto de vista integrador. Sin embargo, no se explicitan las estrategias de aprendizaje que se llevan a cabo con este alumnado. En este sentido, todo queda bajo la responsabilidad de la actuación individual del tutor y profesorado del aula.

Se propone que los centros de este grupo se planteen y expliciten en sus documentos, qué tratamiento dar a las diferentes culturas que conviven en los mismos, cómo reflejarlas en la vida escolar, en la intervención del profesorado y en los aprendizajes de todo el alumnado.

Conclusión 5.3.

El alumnado inmigrante de los tres centros está integrado en el aula ordinaria.

En el centro 1 esto sucede tras finalizar el período de adaptación en el aula específica de inmigrantes. En este centro, el alumnado no cuenta con apoyos ni realizan tareas diferentes una vez que pasan al aula ordinaria, y se tiende a plantear tareas para todos, ya sean autóctonos o inmigrantes.

En el centro 2 se les presta ayuda desde el aula de apoyo tanto en contenidos como en el conocimiento de la lengua.

En el 3 el alumnado inmigrante no realiza trabajo diferente en el aula. Cuentan con apoyos puntuales. Los que tienen organizados son los del aprendizaje del euskara.

La actuación de estos centros es adecuada en cuanto a la conveniencia de que el alumnado inmigrante realice los aprendizajes en el aula ordinaria con los apoyos necesarios.

Conclusión 5.4.

Los centros 1 y 3 indicaron que no tienen acuerdos ni criterios de centro para potenciar las interacciones del alumnado. Tanto en las entrevistas de la fase I como en las observaciones de aula, el equipo investigador constató que se potencian las interacciones con el profesorado. En el centro 3 se observó que se favorecen los aprendizajes formales.

El centro 2 señaló que aunque no tengan un plan específico para potenciar las interacciones, este alumnado aprende mucho con sus compañeros. En el aula realizan todas las mismas tareas aunque se hacen algunas adaptaciones sencillas para este alumnado. El aprendizaje lo apoyan en el uso de láminas e imágenes.

En la fase II, tanto el alumnado inmigrante (procedente de diversos países) como el autóctono del centro 1, obtuvo resultados similares. La diferencia esperable entre estos dos tipos de alumnado no se daba y se pensó que el nivel de estos dos tipos de alumnos era el mismo, y que quizá se estaba perjudicando el rendimiento del alumnado autóctono. Sin embargo, en los resultados de la fase III no se confirmó esta hipótesis ya que el alumnado autóctono ha obtenido un rendimiento superior.

Ante la situación que se describe en esta conclusión, **se plantea** una reflexión sobre las interacciones en los tres centros de este primer tipo. A continuación se señalan dos posibles medidas para mejorar este tema:

- Potenciar las interacciones y los apoyos dentro del aula.
- Enriquecer las interacciones compartiendo actividades con el alumnado del centro de otro modelo lingüístico.

Conclusión 5.5.

El alumnado inmigrante de estos centros participa en las actividades extraescolares; en el centro 2 también se les recomienda quedarse en el comedor para que se relacionen más con sus compañeros. Todas las actividades en las que toman parte utilizan el castellano como lengua vehicular.

Se plantea como propuesta que los centros fomenten la participación del alumnado inmigrante tanto en actividades en castellano como en euskara, ya que los aprendizajes lingüísticos de este alumnado podrían mejorar si además de estar expuesto a las lenguas del centro en las actividades regladas, participa en otras de carácter complementario y extraescolar.

Finalmente, para todo este bloque sobre alumnado inmigrante **se propone** que los claustros profundicen en la reflexión y planteamiento de pautas de organización que den respuesta al alumnado inmigrante, elaborando el plan de acogida, la evaluación inicial del alumnado, la preparación del profesorado que le va a atender, las necesidades lingüísticas y culturales del alumnado inmigrante y autóctono... Para todo ello, pueden contar con los técnicos de los Berritzegunes que conocen a fondo las últimas formulaciones que se están aplicando en este tema.

10.2. CENTROS 4-5-6

Centro 4 zona castellano hablante. 5 y 6 zona euskaldun.

Centro 4 modelo D. Concertado.

Centro 5 modelo D. Público.

Centro 6 modelos B y D. Concertado. Normalización lingüística

1. Conclusiones sobre actitudes y conciencia lingüística

Conclusión 1.1.

En los centros 5 y 6 existe un uso social del euskara en el entorno de la escuela. Éstos se sitúan en zonas euskaldunes, aunque el 5 está ubicado en un barrio rodeado de talleres y fábricas y con presencia de familias inmigradas de otras comunidades autónomas del estado. Los resultados de la fase II en el área de Euskara en estos centros eran superiores, en todas las destrezas, a los de los centros situados en zonas castellano hablantes, tanto públicos como concertados.

En el centro 6, en la fase III los resultados del área de Euskara son muy satisfactorios, los más altos de los seis centros de la investigación. La presencia social del Euskara en el entorno de este centro parece que ayuda a que los aprendizajes del alumnado sean óptimos. Por supuesto, éste no es el único factor ni quizá el más importante, pero su efecto está presente junto con otros que se han analizado en este estudio.

En la fase III, los resultados del centro 5 son inferiores a los que obtuvo en la fase II y a los de otros centros de entorno castellano hablante, también de modelo D. En este caso, por tanto, no se puede determinar el grado de influencia que tiene en el aprendizaje el hecho de que en el entorno haya una mayor presencia y uso social de la lengua minorizada, el euskara.

Es evidente, como ya se ha señalado reiteradamente, que este factor, va ligado a otros muchos. Por lo tanto, no puede aislarse su influencia en los aprendizajes. La situación del centro 5 en la fase III se irá justificando en los diferentes apartados de este capítulo de conclusiones.

Del centro 4 no se pueden sacar conclusiones sobre este aspecto ya que está ubicado en zona castellano hablante.

Conclusión 1.2.

Todas las lenguas de aprendizaje tienen una alta valoración y gozan de un alto estatus, en especial la lengua minorizada, euskara, y la lengua extranjera, inglés. En este segundo tipo de centros, se ha podido observar el uso fluido y habitual del euskara, todo el profesorado es euskaldun y se relacionan en euskara tanto entre ellos como con los alumnos y alumnas. En los centros 4 y 5, además, se observa que hay presencia de textos y documentos del centro escritos en inglés.

Las actividades extraescolares se organizan, principalmente, en euskara. En el centro 4 también programan diversas actividades en inglés, como intercambios internacionales, correspondencia y actividades extraescolares.

Los centros 4 y 6 han obtenido buenos resultados en las lenguas en ambas fases, II y III, comparados con los de la investigación en sus mismos modelos lingüísticos. Se confirma que la valoración y estatus de las lenguas también incide en estos resultados.

Sin embargo, en el centro 5, donde la valoración de las lenguas es muy alta al igual que en los otros dos casos, se dan resultados inferiores a los de los centros 4 y 6, y a los de la media de la investigación en su modelo lingüístico. En este caso, no se puede demostrar la influencia de este aspecto en los resultados, aunque esto no quiere decir que no exista. Como ya se ha señalado anteriormente, el conjunto de factores que conducen a un buen rendimiento en las lenguas es amplio y, por tanto, es difícil conocer, de forma aislada, su grado de influencia.

Algunos factores que han podido determinar unos resultados algo inferiores en esta fase, en el centro 5, tienen que ver con aspectos tales como las condiciones de aplicación de las pruebas (fechas poco adecuadas y limitaciones de espacio), las características socio-económicas y familiares del alumnado y las dificultades del alumnado para realizar pruebas tipo 'test' individualmente.

Finalmente, en la fase III de este segundo tipo de centros, se ha comprobado que existe correlación entre la opinión que tienen los alumnos y alumnas en cuanto al grado de desarrollo de sus destrezas y los resultados que muestran las pruebas aplicadas, es decir, que el alumnado de este segundo tipo de centros tiene una imagen bastante ajustada de lo que sabe hacer en las lenguas de aprendizaje.

Conclusión 1.3.

El alumnado de este tipo de centros valora positivamente las lenguas, aunque con algunos matices, ya que por ejemplo su valoración es menor para las actividades que no son del ámbito escolar.

En el caso 6, en entorno euskaldun, se observa una baja valoración con respecto al castellano. En este centro, además, en la III fase (en la que se pasó el cuestionario de actitud hacia las lenguas) tienen resultados más bajos en Lengua Castellana que en Euskara. Los centros 4 y 5 tienen unos resultados más homogéneos en ambas áreas.

Las actitudes de este alumnado hacia las lenguas aportan un valor a los resultados que obtienen en las mismas, aunque este valor no se puede cuantificar de forma aislada, sino que forma parte del conjunto de factores ligados al aprendizaje y adquisición de las lenguas.

Conclusión 1.4.

La lengua de instrucción y comunicación es el euskara, excepto en el área de Lengua Castellana; además se observa que la lengua de comunicación es el euskara en todas las actividades. En el centro 4, en zona castellano hablante, ha sorprendido la naturalidad de uso del euskara, teniendo en cuenta que la inmensa mayoría del alumnado es de procedencia castellano hablante.

Los resultados en Euskara son muy satisfactorios en las fase II, como ya se ha comentado, y también en la fase III en los centros 4 y 6, lo que lleva a concluir que el factor del uso de la lengua de instrucción como lengua de comunicación, es relevante para su aprendizaje e incide en su buen rendimiento.

Sin embargo, los resultados de Lengua Castellana son inferiores a los de Euskara en los tres centros, y de forma especial en el centro 6, con un porcentaje que va del 10 al 15%, dependiendo de la destreza, con respecto a los de Euskara.

Sería conveniente que los resultados de Lengua Castellana en estos centros fueran punto de partida para reflexionar sobre el tratamiento que se da a los aspectos formales de esta área, ya que su uso informal está más asegurado por ser la lengua mayoritaria.

2. Conclusiones sobre los compromisos lingüísticos del equipo docente

Conclusión 2.1.

Tanto en la documentación existente como en las reuniones, entrevistas,... mantenidas con los equipos directivos, se deduce que en este segundo tipo de centros existe un acuerdo explícito y asumido por todo el profesorado de los objetivos lingüísticos planteados.

En estos tres casos dan mucho valor a los documentos y se esfuerzan para que estos sean lo más dinámicos posible. Así, por ejemplo en el centro 4, revisan y evalúan los objetivos lingüísticos periódicamente, y como consecuencia de ello, han ido introduciendo nuevos planteamientos didácticos y metodológicos.

Los resultados, en conjunto, de las tres lenguas en los centros 4 y 6 son satisfactorios y responden, en alguna medida, a una tipología de centro con decisiones estables y compartidas por el equipo docente.

En el centro 5, sin embargo, **sería preciso** reforzar los acuerdos consensuados entre el profesorado e incluir objetivos lingüísticos explícitos en los documentos anuales como el Plan Anual y la Memoria. En este centro se observa que, en la fase III, los resultados de las lenguas son más escasos de lo que se esperaba dado el tipo de centro y de decisiones que se indicaron en la fase I así como por sus resultados en la fase II, que fueron muy satisfactorios. De nuevo, se indica la existencia de otro tipo de variables que han determinado los resultados de esta fase III.

Conclusión 2.2.

En el centro 4 existen referencias documentadas y menciones explícitas por parte de la jefatura de estudios para un tratamiento integrado de las lenguas. Tienen formulados y planificados los objetivos lingüísticos generales del centro para cada de las lenguas curriculares de forma específica. Atendiendo a la planificación horaria y a los criterios de adscripción del profesorado a los cursos (íntegramente bilingüe y además uno por cada ciclo con habilitación en inglés, que se encarga de impartir la lengua extranjera en su ciclo) se deduce la intencionalidad de convertir cada una de las lenguas en lengua de uso y en instrumento a través del cual poder tratar distintos tipos de conocimientos e informaciones.

El centro 5 se encuentra actualizando la documentación sobre tratamiento integrado de las lenguas con el asesoramiento de Amara Berri. En las tres lenguas trabajan los tipos de texto con un método comunicativo, pero faltan acuerdos concretos sobre aspectos comunes de las lenguas y la coordinación que garantice la transferencia de aprendizajes de unas lenguas a otras.

El centro 6, en sus consideraciones de la fase I, señaló que tiene organizada una coordinación suficiente para revisar los contenidos comunes a las tres lenguas e intentar evitar repeticiones innecesarias de los mismos. En todas ellas trabajan con un planteamiento comunicativo. Sin embargo, los resultados que obtienen en Euskara son superiores a los de Lengua Castellana e Inglés.

En los centros 5 y 6, **se propone** continuar la reflexión y la formación sobre la programación integrada de las lenguas y lograr acuerdos concretos sobre aspectos comunes de las mismas así como la coordinación que garantice la transferencia de aprendizajes de unas a otras. Esta propuesta es más prioritaria en el centro 5, pues debe tratarse de mejorar todo aquello que ha influido en sus resultados.

Conclusión 2.3.

En los tres casos de este segundo tipo tienen acuerdos y criterios comunes sobre el trabajo de las lenguas en las áreas, aunque no todos lo tienen explicitado en sus documentos. En las observaciones realizadas se ha comprobado que se impulsa el uso del diccionario, el uso de diferentes textos, se da importancia a consultar libros y preguntar a familiares, etc.

El centro 5 señaló que la lengua la trabajan en todas las áreas y que a medida que se acercan al final de la etapa, los contenidos de las áreas adquieren más fuerza y la lengua no se trabaja de manera tan sistemática.

En el centro 4 se observó, sin embargo, que la lengua de comunicación y el desarrollo de la materia en las sesiones de Lengua Castellana se hacía en euskara.

En la fase III, se ha evaluado el área de Conocimiento del Medio Social y Natural (área no lingüística), pero sus resultados, inferiores en el modelo D a los del A o el B, no se deben exclusivamente al tratamiento que se da a la lengua en este área, ya que se ha comprobado en evaluaciones estatales anteriores que el currículo que se imparte, en muchas ocasiones, no se corresponde con el que plantea el estado. Esta disparidad de contenidos trabajados puede llevar a unos resultados difíciles de interpretar. Así, es complejo llegar a determinar el grado de influencia en esos resultados de los siguientes factores: el índice de dificultad de los ítems, el tipo de lengua empleada, los contenidos que se incluyen en la prueba,...

Los mejores resultados en la prueba de Conocimiento del Medio se obtienen en el modelo B del centro 6. En el centro 4 son similares a la media de la investigación para el modelo D, en el 5 son ligeramente inferiores a ésta y en el 6, en el modelo D, algo superiores a la media de la investigación. En general, en el modelo B de todos los centros de esta investigación, se dan los resultados más altos en esta prueba.

En el centro 4 **se propone** una reflexión en torno a la lengua de comunicación en el área de Lengua Castellana.

En el centro 5 **se propone** una reflexión que ayude al equipo docente a tomar acuerdos y recogerlos de forma explícita sobre la responsabilidad de todo el profesorado en la enseñanza de la lengua con criterios comunes para trabajarla en las áreas no lingüísticas.

3. Conclusiones sobre la organización en el aprendizaje de las lenguas**Conclusión 3.1.**

Esta conclusión parte de de la siguiente hipótesis: se minimizan las desigualdades lingüísticas entre el alumnado, si en los primeros niveles de la escolarización obligatoria se establecen grupos heterogéneos, según la lengua familiar del alumnado, y no grupos homogéneos diferenciados por lengua familiar.

En el centro 4 no se puede trabajar con este supuesto ya que la inmensa mayoría tiene como lengua familiar únicamente el castellano. Los pocos alumnos bilingües se agrupan según los criterios generales que se utilizan en el centro: orden alfabético, número de alumnado por grupo y grupos equilibrados por sexo.

En el centro 5 se hacen grupos mixtos de alumnado euskaldun y castellano hablante, para facilitar las relaciones entre el alumnado, así como los aprendizajes en Euskara a quienes no tienen esta lengua como lengua familiar.

En el centro 6 escolarizan al alumnado según la edad, teniendo en cuenta también el mes y haciendo un reparto equilibrado por sexo; a partir de los 5 años, el alumnado que el centro considera que tiene un buen nivel de euskara sigue el modelo D y aquellos con nivel menor se escolarizan en el modelo B. En ambos modelos suele haber alumnado de ambas lenguas, por tanto los grupos son mixtos.

No se puede comprobar la validez de la hipótesis planteada ya que en todos los centros hacen grupos mixtos, es decir, no hay grupo control de alumnado agrupado por lengua familiar, que permita contrastar el efecto del agrupamiento en el rendimiento del alumnado.

Conclusión 3.2.

En esta investigación se ha considerado que para alcanzar los objetivos lingüísticos del currículo de E. Primaria de las áreas de Euskara y de Lengua Castellana, en zonas castellano hablantes y con alumnado de lengua familiar castellano, es necesario un programa de inmersión temprana en Euskara.

En el centro 4, en zona castellano hablante, todos los grupos son de modelo D y en todos ellos se desarrollan programas de inmersión lingüística temprana en Euskara. Los resultados de las fases II y III refuerzan la validez de este programa ya que el desarrollo del Euskara es muy satisfactorio cuando se compara con los demás centros de la investigación, en zona euskaldun o castellano hablante.

Además, en el centro 4, no sólo no se minimiza la lengua familiar, el castellano, sino que ésta se ve fortalecida, siendo los resultados de este área mejores que en Euskara. Asimismo, el rendimiento en Lengua Castellana del alumnado de este centro es más alto que el del modelo A de la investigación, en el que los aprendizajes se desarrollan, principalmente, en su lengua familiar, el castellano.

Conclusión 3.3.

Esta investigación plantea que en zonas euskaldunes y con alumnado que tiene el euskara como lengua familiar, se producirá una mejora en los aprendizajes de lengua castellana sin perjuicio del euskara, si se adelanta la exposición al castellano.

En este segundo tipo los centros 5 y 6, situados en zonas euskaldunes, tienen enfoques diferentes sobre el comienzo de la exposición al castellano. En el 5 comienzan en 1º de Primaria, mientras que en el 6 lo hacen en 3º.

En ambos centros, en la fase II, los resultados de Euskara son excelentes y los de Lengua Castellana son muy satisfactorios, en general, excepto en expresión escrita, que han sido más bajos. **Sería conveniente** para explicar este dato, que los centros se plantearan el tiempo que dedican al desarrollo de la expresión escrita en castellano. El dominio de esta destreza, la más compleja en esta área, precisa mejorarse y por tanto quizá sea interesante que el equipo tuviera una mayor dedicación a este aspecto dentro del horario del área.

En el centro 5 los resultados de la fase III son inferiores a los de los centros 4 y 6 y a la media de la investigación en el modelo D. Este planteamiento, por tanto, no se puede comprobar en este centro, aunque adelanten el comienzo del aprendizaje del castellano, tal y como se propone desde la investigación. Sin embargo, no se puede afirmar que el planteamiento no sea válido para este centro, ya que sus resultados, como se viene comentando a lo largo de estas conclusiones, están influenciados por otro tipo de variables que parecen tener mayor peso en el rendimiento, que el adelanto de la exposición al castellano.

En el centro 6 los resultados de Lengua Castellana de la fase III son satisfactorios; sin embargo, son mejores en el modelo D que en el B (en este modelo, además, el rendimiento es inferior al de la media de la investigación). En este caso comienzan con el área de Lengua Castellana en 3º de Primaria, dos cursos más tarde que en el centro 5, y logran resultados mejores. Tampoco se puede confirmar en el centro 6 la influencia del adelanto de la exposición al castellano, ya que esta medida no se da en este centro.

Los resultados descritos pueden relacionarse con múltiples factores. Sin embargo, los que más interesan a esta investigación son aquellos relacionados con el centro. Por lo tanto **se señala** que el tratamiento que se da a los aspectos formales del castellano merece una revisión, ya que los resultados en Lengua Castellana del centro 6, podrían llegar a ser similares a los que se obtienen en Euskara e Inglés.

Conclusión 3.4.

Esta conclusión se refiere a que los aprendizajes lingüísticos del alumnado mejoran si se planifica la introducción temprana (E. Infantil) de la lengua extranjera o bien se pospone su inicio aumentando el número de horas de exposición a la misma.

El alumnado de 6º de Primaria de los centros 5 y 6 no comenzó el inglés de forma temprana y por tanto esta conclusión no se puede aplicar en estos casos.

El centro 4 comienza con el inglés en 1º de Primaria y a partir de 3º es lengua vehicular de 2 sesiones de Conocimiento del Medio Natural y Social. Con esta distribución horaria y este planteamiento metodológico a lo largo de 2º y 3º ciclos, han conseguido resultados muy satisfactorios, tanto en la fase II como en la III, en todas las destrezas del área. Se observa, asimismo, que en expresión oral obtienen los resultados más altos de la investigación.

Conclusión 3.5.

El punto de partida para esta conclusión es que se produce una mejora en el aprendizaje de las lenguas cuando en las aulas de modelo D a las que asiste alumnado mixto⁵ según la lengua familiar (euskara y castellano), se realizan planteamientos y estrategias metodológicas diferenciadas.

Los centros 5 y 6 de este segundo tipo, en la información que facilitaron en la fase I, no muestran que utilicen estrategias diferenciadas para la enseñanza de las lenguas en función de los programas de inmersión o mantenimiento de la lengua familiar. En las observaciones realizadas en el centro, el alumnado sigue un ritmo común, aunque no se puede constatar si en los comienzos de la escolarización se utilizaron planteamientos metodológicos diferentes según la lengua familiar.

Cuando se forman grupos mixtos, como en los casos descritos, **es necesario** tomar decisiones sobre la lengua a utilizar en los primeros años y si habrá planteamientos metodológicos diferenciados en el inicio de la escolarización.

Estos centros tienen criterios establecidos para trabajar en pequeño y gran grupo, pero no incluyen estrategias diferenciadas para la enseñanza de las lenguas (por ejemplo, que durante los primeros años de E. Infantil, el profesorado se dirija de forma diferente al alumnado en función de su lengua familiar).

Los resultados de los centros 5 y 6 son diferentes, a pesar de que en ambos no puede constatarse si hubo o no planteamientos metodológicos diferentes según la lengua familiar del alumnado. **Es conveniente** que se reflexione sobre el modo de actuación del equipo docente, aunque con los datos y resultados obtenidos no sea posible, en este momento, demostrar la validez de esta idea.

Conclusión 3.6.

El aprendizaje lingüístico mejora cuando se comienza el trabajo con la Lengua Castellana en segundo ciclo de E. Primaria en zonas castellano hablantes (con presencia casi exclusiva del castellano) y con alumnado que tiene el castellano como lengua familiar.

El único caso de zona castellano hablante del segundo tipo es el centro 4. En este caso comienzan con la Lengua Castellana en 2º ciclo de Primaria y trabajan dos sesiones de Conocimiento del Medio Natural y Social en inglés. Esta organización también ayuda a que se obtengan buenos resultados tanto en la fase II como en la III de este centro, sin observarse que la Lengua Castellana quede perjudicada, pues obtiene resultados superiores a los de la media de los modelos A y D y similares a los del modelo B de la investigación.

Conclusión 3.7.

Esta conclusión se refiere a que dentro de un programa de inmersión se frena y dificulta el aprendizaje de la segunda lengua, si a la hora de comenzar con la lectura y la escritura se cambia de lengua y se realiza en la lengua familiar del alumnado.

En los centros de este segundo tipo no se da cambio de lengua para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Lo hacen en la lengua de escolarización, en euskara. Se constata, por tanto, que este factor puede favorecer que los resultados de estos casos, sobre todo en Euskara en los centros 4 y 6, sean muy satisfactorios en las fases II y III.

Conclusión 3.8.

Es esperable que haya una mejora en los aprendizajes lingüísticos del alumnado si el profesorado con mayor competencia lingüística en una determinada lengua está a cargo de los niveles iniciales.

En los casos 5 y 6 con los datos recogidos, no se puede concluir que tengan decisiones tomadas sobre este aspecto.

En el centro 4 este hecho está presente en su trayectoria desde hace años. Todo el profesorado es bilingüe, con muchos años de experiencia e incluso con alto grado de conociendo de euskara vizcaíno. Además no existe la figura de profesor específico de lengua extranjera como tal; desde hace algunos años la persona que imparte inglés es además tutora de un aula del ciclo al que pertenece e imparte algún área más del mismo.

Se propone una reflexión sobre este tema en los centros 5 y 6, ya que hay investigaciones y estudios que avalan la mejora de la lengua, sobre todo cuando se van a realizar los aprendizajes escolares en la misma, cuando el profesorado con mayor capacitación lingüística trabaja en los niveles iniciales. El alumnado de estos niveles tiene un menor acceso, en su entorno, a la lengua minorizada o a la lengua extranjera. Por otro lado, tienen gran capacidad para adquirir ciertos aspectos de la lengua de forma temprana, como por ejemplo la pronunciación. Por tanto, es en estos niveles iniciales donde se precisa que el profesor o profesora sea un modelo lingüístico de la mejor calidad posible para el alumnado.

⁵ En estos modelos D el programa es de inmersión lingüística para los castellano hablantes y de mantenimiento de la lengua minorizada para el alumnado euskaldun.

4. Conclusiones sobre la metodología y las estrategias para el aprendizaje de las lenguas.

Conclusión 4.1.

Esta conclusión se formula partiendo de la idea de que se producirá una mejora en los aprendizajes lingüísticos cuando entre el profesorado haya acuerdos sobre las estrategias para que el input resulte comprensible al alumnado.

Los equipos docentes de este segundo tipo tienen acuerdos para facilitar el aprendizaje del euskara. En las sesiones de observación se ha comprobado que el profesorado, cuando se dirige al grupo, utiliza una lengua comprensible, se centra en el mensaje, habla claro, vocaliza bien y cuida la expresividad. Utiliza paráfrasis y ejemplos próximos a la experiencia del alumnado.

Dado que las estrategias del profesorado en este aspecto responden más a un criterio consensuado que a la voluntad de profesores o profesoras concretos, se constata la influencia de este factor en los resultados del alumnado.

En el centro 4 se han observado dos tipos de actuaciones con respecto a la lengua vehicular en las áreas de aprendizaje: en Euskara y Conocimiento del Medio se utiliza el euskara y en Inglés, el inglés. Por el contrario, en el área de Lengua Castellana la lengua de comunicación y la que utiliza la profesora en las explicaciones es el euskara. Aunque el castellano sea la lengua mayoritaria en la zona y podría pensarse que el alumnado la desarrolla en su medio social, la práctica de la expresión oral formal debe hacerse en el aula, ya que es una destreza más difícil de trabajar en el entorno del alumnado.

Por todo lo expuesto, la situación de este centro 4 resulta contradictoria ya que el desarrollo de la lengua se consigue utilizándola en el mayor número posible de registros y como lengua vehicular del área. Sin embargo, hay que señalar que los resultados de este centro en el área de Lengua Castellana son satisfactorios y, por lo tanto, no se puede comprobar el efecto de esta actuación en el rendimiento.

En todo caso, **se propone** reflexionar en el centro 4 sobre el contexto de uso de las lenguas de aprendizaje.

Conclusión 4.2.

Esta conclusión analiza el supuesto de que una metodología de aula que permita al alumnado producir textos orales y escritos para probar sus hipótesis y analizarlas en la lengua que está aprendiendo, puede producir mejoras en los aprendizajes lingüísticos del alumnado.

En el centro 4 se ha observado que en el aula trabajan actividades orales y escritas. Las orales, en general, consisten en las explicaciones del profesor, preguntas y aclaraciones; las escritas son las que aparecen en el libro de texto. Aunque en algunas de las áreas observadas se favorece la participación del alumnado más que en otras, en todas ellas predominan las explicaciones y gran parte del trabajo se realiza en gran grupo. Cuando hacen trabajo escrito, éste es individual o a lo sumo comentan algo con el compañero de mesa. Apenas se realizan actividades en pequeño grupo. Sin embargo, los resultados de expresión escrita en las lenguas evaluadas, muestran que el alumnado tiene un buen dominio de esta destreza tanto en las preguntas cerradas, como en las semiabiertas o abiertas.

Los centros 5 y 6 tienen acuerdos para impulsar situaciones de producción de textos, hacerlos públicos, etc. En algunos casos se citan proyectos concretos para el aprendizaje de lenguas. En las observaciones se comprueba que el alumnado tiene ocasiones diversas para producir textos orales y escritos.

En el centro 5 se utilizan materiales diversos que sustituyen al libro de texto, y se trabaja mayoritariamente en grupos. En el centro 6, por el contrario, utilizan libros de texto.

En el centro 4, a pesar de obtener buenos resultados, **se propone** reflexionar para propiciar mayores ocasiones en las que el alumnado realice producciones orales y escritas en el aula, y plantearse la conveniencia de trabajar también en pequeño grupo.

En el centro 5, aunque la producción escrita de las preguntas abiertas de Lengua Castellana sea satisfactoria, en las preguntas cerradas tienen un rendimiento menor que la media del modelo D de la investigación, y por tanto, **sería conveniente** recoger de manera explícita en su PCC los acuerdos que ya aplican, para que tengan mayor relevancia y sean asumidos por todo el equipo.

En el centro 6 la expresión escrita de Lengua Castellana puede mejorar en ambos modelos. Para este centro también **se propone** que, como en el centro 5, recojan de manera explícita en el PCC los acuerdos que ya aplican.

Conclusión 4.3.

Esta conclusión se ha desarrollado partiendo del supuesto de que el aprendizaje de las lenguas puede mejorar si el profesorado ha elaborado un tratamiento común de los errores que evite la fosilización de éstos.

En los centros 4 y 6 se observa que los errores se corrigen en el momento en que se producen. El centro 6 tiene explicitado este acuerdo de tratamiento del error.

En el 4 cada profesor utiliza su propia estrategia ofreciendo directamente la forma correcta o bien formulando una nueva oración corrigiendo el error. Además, se observa que el uso del diccionario es algo habitual en todas las sesiones, su manejo es constante en las tres lenguas de aprendizaje.

En el 5 no se han recogido datos que indiquen la existencia de acuerdos explícitos en este sentido. Tanto en el 5 como en el 6 se observaron diferentes recursos para tratar los errores: hacer preguntas en las sesiones colectivas, poner ejemplos, establecer relaciones entre el vocabulario desconocido con situaciones cotidianas, consultar diccionarios y otros recursos, etc.

Se propone la reflexión por parte del equipo docente en los tres centros de este segundo tipo, sobre el tratamiento del error en el aprendizaje de las lenguas para tomar acuerdos comunes y abordar este tema con estrategias globales y consensuadas que puedan mejorar la coordinación de su enseñanza.

Conclusión 4.4.

En esta conclusión se ha analizado el supuesto de que los aprendizajes del alumnado pueden mejorar en presencia de determinados procedimientos de enseñanza: partir de los conocimientos del alumnado, trabajar predominantemente con textos reales, favorecer las interacciones dentro del aula.

En el centro 4 es el profesorado quien organiza y dirige las interacciones, que son siempre ordenadas, limitadas y mucho más escasas que en los centros 5 y 6. Sin embargo, en el centro 4 se ha observado también que en las áreas de Euskara y Conocimiento del Medio hay una mayor participación por parte del alumnado.

En este centro 4 **se propone** revisar el papel del profesorado de manera que no acapare el uso de la palabra en clase, sino que potencie la participación activa del alumnado, animando de forma especial a los que más lo necesiten.

En los casos 5 y 6 hay acuerdos metodológicos explícitos sobre los procedimientos de enseñanza. En el 5, siguiendo la propuesta de Amara Berri, se utiliza una metodología comunicativa, con textos reales y con interacciones variadas que superan la rigidez de los grupos-aula. En el centro 6, siguen los proyectos propuestos en *Urtxintxa* y *Elkarlanean* y los complementan con materiales elaborados en el centro.

En las observaciones de estos dos casos se comprueba que manejan textos reales, grabaciones, etc. Además, los textos elaborados por el alumnado se revisan y se suelen dar a conocer en situaciones colectivas, es decir, se elaboran con una finalidad real. El profesorado suele asumir el rol de dinamizador y el alumnado consulta su propio cuaderno, formula preguntas, propone textos orales recogidos en sus familias,...

Para el centro 4 **se propone** una reflexión al equipo docente para aunar criterios metodológicos comunes en las lenguas, así como en la atención al alumnado, siempre teniendo en cuenta las especificidades de cada lengua.

Los resultados de las tres lenguas en el centro 5 son mejorables, podría **considerarse**, entre otras estrategias, la posibilidad de que el alumnado se enfrente más a menudo a situaciones de trabajo individual o de ejercicios más convencionales que cada uno realiza en su mesa en silencio. El contraste entre diferentes tipos de actividades, que tienen su sentido según las situaciones, puede resultar enriquecedor para la experiencia del alumnado.

En el centro 6, en Lengua Castellana obtienen, en general, resultados más bajos que en Euskara o en Inglés. **Se propone** que en este centro haya una reflexión sobre los tipos de texto, actividades e interacciones que se dan en este área.

5. Conclusiones sobre el tratamiento y aprendizaje de las lenguas del alumnado inmigrante

En el nivel objeto de este estudio, 6º de Primaria, no hay alumnado inmigrante en estos centros, o si hay algún alumno extranjero lleva desde el inicio de su escolarización y se le considera autóctono ya que está integrado al 100% tanto en el centro como en el entorno social.

10.3. CONCLUSIONES GENERALES

Uso de las lenguas, actitudes y conciencia lingüística

- 1.1. Se han constatado rendimientos satisfactorios en el área de Euskara, en algunos grupos de la investigación, tanto en entorno social euskaldun como castellano hablante. Debido a esto, en este estudio no se ha podido demostrar la influencia del uso social del euskara en el entorno del centro como elemento relevante en los resultados de este área.
- 1.2. Las lenguas de aprendizaje, según la valoración de los centros, gozan de un alto estatus y tienen una valoración alta. Sin embargo, aquellos que imparten el modelo A junto con un modelo de inmersión B o D, aún observan la necesidad de potenciar y aumentar el uso de la lengua minorizada y de transformar ciertas actitudes entre el profesorado y el alumnado hacia el euskara. En estos supuestos, el rendimiento en Euskara es menor.

- 1.3.El grado de uso de las lenguas en el centro, sobre todo del euskara, influye en los aprendizajes del alumnado en esta lengua. Se ha constatado que cuando esta lengua de instrucción es la lengua mayoritaria de comunicación en el centro, su uso está generalizado y las actividades extraescolares se organizan en euskara, el rendimiento del alumnado en este área es superior.
- 1.4.El grado de exposición a la lengua en el entorno escolar determina el aprendizaje de la misma. El alumnado de modelo A tiene una exposición muy escasa al euskara, y además, trabajan el área como asignatura sin utilizarla como herramienta para el aprendizaje de contenidos de otras áreas. En este contexto, los resultados en Euskara del modelo A son muy bajos. De hecho, no alcanzan los objetivos mínimos del currículo de este área.
- 1.5.El alumnado de este estudio valora más la utilidad del euskara en las actividades de ámbito académico (hablar con los compañeros de clase, hacer exámenes...) que en aquellas que realizan fuera del centro (ver televisión, vídeos, hacer amigos,...)
- 1.6.En los tres modelos lingüísticos, los alumnos y las alumnas son conscientes del grado de desarrollo de sus destrezas en las lenguas de aprendizaje, es decir, que a la edad de 11 años tienen una imagen bastante ajustada de lo que saben hacer en dichas lenguas.

Compromisos lingüísticos del equipo docente

- 2.1.El hecho de que los documentos consensuados por el equipo docente se valoren positivamente y que se hagan esfuerzos para que estos sean lo más dinámicos y explícitos posible, son elementos relevantes en la calidad del aprendizaje del alumnado. En estos casos, los resultados son mejores que en aquellos en los que falta la asunción por parte de todo el profesorado de los objetivos de las lenguas.
- 2.2.Una escasa coordinación en el tratamiento de las lenguas conduce a que los aprendizajes del alumnado dependan en gran medida del profesor concreto que las imparte, más que de la buena organización y coordinación del equipo docente. En este estudio, en estos casos se constata una falta de homogeneidad en los resultados en cada una de las lenguas de aprendizaje, dentro del mismo centro. En el mismo sentido, la falta de acuerdos para trabajar la lengua en las áreas no lingüísticas produce los mismos efectos señalados en el párrafo anterior.
- 2.3.En las diferentes fases de esta investigación se ha comprobado que los centros que imparten tanto modelos en Euskara (B, D) como en castellano (A) muestran menor nivel de acuerdos y planteamientos metodológicos compartidos que aquellos que tienen únicamente modelos en euskara.
- 2.4.Cuando se trabaja con un grado de coordinación en el tratamiento de las lenguas de aprendizaje, es decir, cuando se ha acordado un planteamiento común para las lenguas, se observan resultados más homogéneos para todas ellas en un mismo centro.
- 2.5.El rendimiento de las lenguas es mayor en los casos en los que hay acuerdos para trabajar los aspectos comunes a las tres lenguas intentando hacer un reparto de los contenidos para que estos no se repitan de forma indiscriminada en las distintas áreas.
- 2.6.La importancia de que haya acuerdos para trabajar la lengua en las áreas no lingüísticas no se puede demostrar en este estudio. A pesar de haber evaluado un área no lingüística, Conocimiento del Medio, se han detectado diferencias en cuanto al currículo que se imparte en cada centro. Así, es complejo llegar a definir el grado de influencia en los resultados de agentes tales como el índice de dificultad de los ítems, el tipo de lengua empleada, los contenidos que se incluyen en la prueba...

Organización en el aprendizaje de las lenguas

- 3.1.El alumnado se agrupa siguiendo criterios semejantes en todos los centros: número equilibrado en cada grupo, de ambos sexos, edad... es decir, no se agrupan según la lengua familiar. En aquellos en los que hay alumnado euskaldun hacen grupos mixtos uniendo los de lengua familiar euskara con los de castellano. Este agrupamiento parece mejorar los aprendizajes lingüísticos de todos ellos. Sin embargo, en algunos casos no se tiene debatido ni acordado este tipo de actuación.
- 3.2.Para que el alumnado alcance los objetivos lingüísticos del currículo de E. Primaria, sobre todo en el área de Euskara, es necesario que se escolarice en un programa de inmersión temprana. El alumnado que sigue programas de modelo A frente a los modelos de inmersión B y/o D, no alcanza en ninguna de las destrezas los mínimos exigidos en el currículo del área de Euskara.
- 3.3.El alumnado de modelo A no solamente carece de los conocimientos básicos del área de Euskara, sino que también obtiene los resultados más pobres en las demás áreas lingüísticas. Este hecho puede deberse, entre otras, a dos razones: por un lado, a la heterogeneidad de este alumnado, y, por otro, al hecho de que algunas de las lenguas de aprendizaje en estos grupos (el euskara y el inglés) se trabajan como objeto de estudio y no como instrumento de aprendizaje de contenidos de otras áreas, difiere del que se hace en los modelos B y/o D.
- 3.4.El alumnado de este estudio de zonas euskaldunes obtiene resultados más bajos en Lengua Castellana que en Euskara o Inglés. El tratamiento de la Lengua Castellana es diferente al del Euskara, ya que no se aborda como un área prioritaria en los casos señalados

y, en general, se piensa que al ser la lengua mayoritaria se puede aprender a través de los medios de comunicación, en la mayoría de los ambientes sociales, culturales... Sin embargo, para desarrollar los aspectos formales del castellano, es preciso una dedicación específica a los mismos dentro del medio escolar.

- 3.5.El rendimiento en inglés es más alto en aquellos centros en los que se comienza a impartir de forma temprana, siendo muy satisfactorio cuando, además, se aumenta el número de horas de exposición (utilizando el inglés como lengua de aprendizaje de otros contenidos del currículo).
- 3.6.El alumnado de modelos de inmersión B/D en zona castellano hablante, que comienza con el castellano como asignatura de forma tardía, en 2º ciclo de Primaria, obtiene buenos resultados en Lengua Castellana, es decir, que su aprendizaje de este área no se ve limitado aunque haya una baja exposición a esta lengua en el aula.
- 3.7.En el modelo B hay centros que hacen cambio de lengua en el proceso de lectura y escritura mientras que otros lo hacen en la lengua de inmersión, euskara. Aunque lo esperable es que en el área de Euskara el rendimiento del alumnado que no realiza cambio de lengua sea superior, en algunos casos se consiguen resultados similares independientemente de la lengua en la se haya aprendido a leer y escribir.
- 3.8.Los centros de modelo D con alumnado mixto⁶ no indicaron que llevaran a cabo planteamientos ni estrategias metodológicas diferenciadas para la enseñanza de las lenguas en función de los programas de inmersión o de mantenimiento de la lengua familiar. Este aspecto no se halla entre los prioritarios en la reflexión de los centros analizados.
- 3.9.Los centros, en general, no utilizan el criterio de competencia lingüística del profesorado al adscribirles a los diferentes cursos. Aunque sería conveniente que el profesorado con mayor competencia lingüística en una determinada lengua esté a cargo de los niveles iniciales, no hay decisiones tomadas sobre este aspecto.

Metodología y estrategias para el aprendizaje de las lenguas

- 4.1.Hay diferentes tipos de acuerdos y criterios comunes para que el input resulte comprensible al alumnado. En algunos centros están recogidos por escrito y en otros son acuerdos de ciclo, o los criterios son muy generales.
Si bien la intervención del profesorado en los casos observados es adecuada en este aspecto, es decir, se centra en el mensaje, utiliza recursos para hacerse comprender, vocaliza bien,... el rendimiento del alumnado en las lenguas es muy diverso. Por lo tanto, este factor parece limitado para poder llegar a explicar los resultados obtenidos.
- 4.2.Las metodologías de aula son variadas: mientras que en algunos casos se trabaja en grupos, se prioriza la elaboración de textos significativos tanto escritos como orales, se da prioridad al aspecto comunicativo de la lengua... en la mayoría de ellos predominan las explicaciones del profesor y el uso del libro de texto como recurso básico. Sin embargo, en ambos tipos de metodología se obtienen resultados diversos en el alumnado que no siempre correlacionan como sería esperable.
Así, se ha constatado que no siempre se da una relación directa entre una metodología más activa y un rendimiento alto del alumnado. Sin embargo, se observa que este alumnado se comunica y hace un uso de la lengua fluido, rico, preciso, y que la realización de actividades en grupos y de forma cooperativa, con una finalidad real, les satisface ya que comparten logros comunes al grupo.
- 4.3.En todos los casos se lleva a cabo algún tipo de tratamiento de los errores acordado en equipo o de forma individual. Las estrategias de corrección de errores son diversas: corregirlos en el momento en que se producen, consultarlos en diccionarios u otro tipo de recursos, hacer carteles con los que más se repiten,...
- 4.4.El papel del profesor en el aula varía según los centros; en general, suele dirigir las actividades, hace uso de la palabra la mayor parte del tiempo de la sesión, ordena las intervenciones de los alumnos mediante turnos,... En algunos casos se favorece de forma más explícita las interacciones entre el alumnado, y éste tiene mayor protagonismo en la sesión. En ambos tipos de actuación, el rendimiento es diverso, es decir, no sigue un patrón según esta variable.

La influencia de los factores metodológicos en los resultados no se puede constatar en los datos recogidos en este estudio. Entre los centros observados, hay algunos que desarrollan metodologías consideradas más tradicionales y centradas en el profesor, que logran resultados superiores a otros que practican metodologías más activas, centradas en el alumno. Para poder hacer un análisis más eficaz de la relevancia de estos factores en el rendimiento, sería importante hacer un estudio con una muestra superior a la de esta investigación.

Tratamiento y aprendizaje de las lenguas del alumnado inmigrante

Las características del alumnado inmigrante de los centros de este estudio son muy diversas según su procedencia, su lengua familiar, tiempo de permanencia en la zona y en el centro, estructura familiar, nivel socio-económico,...

En general, se ha comprobado que sus resultados en la fase II, actividades que aplicó el profesorado sin la supervisión del equipo inves-

tigador, son parecidos a los del alumnado de modelo A de sus grupos-aula en las áreas de Euskara, Lengua Castellana e Inglés. Por lo tanto, en el contexto del aula se observa que están integrados y que rinden en el mismo grado que sus compañeros y compañeras, lo cual sorprende, sobre todo en el área de Euskara, ya que su tiempo de permanencia en el País vasco puede oscilar entre algunos meses y 1 o 2 años. Sin embargo, hay que reseñar algunas excepciones en parte de este alumnado, en cuanto al rendimiento, que es menor que el del alumnado autóctono en la fase II.

En la fase III, en general, sus resultados son inferiores o similares a los del alumnado autóctono.

El rendimiento de este alumnado en las fases II y III, al igual que en el alumnado autóctono, muestra que tienen algunas dificultades para realizar una prueba de evaluación externa, aplicada por personal de fuera del centro y que se hace individualmente, como si fuera un examen o control. El efecto de estos agentes se minimiza en el área de Lengua Castellana para los hablantes de esta lengua, lo que es esperable ya que en este área cuentan con más recursos para afrontar la situación de prueba externa descrita.

Las conclusiones que se apuntan a continuación, han tomado como punto de partida estas reflexiones iniciales, poniendo el énfasis en la influencia del factor 'centro' en el aprendizaje de este alumnado.

- 5.1. Los centros no cuentan con un plan de acogida explícito en sus documentos oficiales. Sin embargo, todos ellos llevan a cabo procedimientos parecidos al recibir alumnado inmigrante: preparan al alumnado autóctono para introducirles en el aula, se reúnen con la familia, recogen datos sobre el alumno,...
- 5.2. Los centros no están organizados ni han planificado diferentes estrategias partiendo del conocimiento del mundo del alumnado inmigrante. Aunque adaptan los materiales y hacen refuerzos y apoyos para trabajar las áreas que más lo precisan, este aspecto queda bajo la responsabilidad de la actuación individual del tutor y del profesorado del aula.
- 5.3. El alumnado inmigrante está integrado en el aula ordinaria. Además, se prioriza que el alumno reciba apoyo, cuando lo precise, dentro del aula. Estas actuaciones favorecen todo tipo de aprendizajes, no solamente los lingüísticos.
- 5.4. El profesorado potencia las interacciones en el alumnado inmigrante. Este tipo de actuación es muy positiva para el aprendizaje de las lenguas.

Otras conclusiones de la investigación

- 6.1. Los resultados de las fases II (actividades de carácter interno) y III (pruebas de evaluación externas) guardan estrecha relación entre sí, si bien los de la fase II son algo superiores (globales de las tres lenguas en fase II centros 1-2-3 algo superiores al 60%, en la III 50-60%, en el 4-5-6 en fase II cercanos al 80% y en la III 65-75%). La diferencia en los porcentajes es esperada dado el carácter interno de la fase II. Únicamente en un caso se observa una desviación más acusada, debido a la muestra que seleccionó el centro para la prueba oral de inglés. Hay coherencia entre ambas fases y en ambas se mantienen las diferencias entre los dos tipos de centro.
- 6.2. Los análisis realizados sobre la estructura familiar y el nivel socio-económico del alumnado, muestran que estos aspectos también tienen relevancia en el rendimiento. Aún así, este estudio ha tratado de evidenciar, en lo posible, la influencia en el rendimiento de las variables relacionadas con el centro.
- 6.3. El porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de evaluación externa es más bajo para el alumnado que trabaja habitualmente en grupos y de forma cooperativa, y que además no suele realizar pruebas individuales, tipo test. El hecho de que no se trabaje este tipo de pruebas en el aula, parece que también ha influido en los resultados del alumnado.

Sin embargo, aparte del rendimiento del alumnado en las pruebas objetivas, para valorar los resultados también hay que tener en cuenta su uso de las lenguas, su capacidad para comunicarse y para realizar tareas... de modo que algunas metodologías más activas en las que el alumno es el protagonista, aunque sean beneficiosas en los campos señalados, puede que no den como resultado directos rendimientos superiores a otro tipo de actuaciones, más tradicionales, centradas en el profesor.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J.M.; Vila, I.** (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- Arregi, A.** (1997) *Bilingüismo y necesidades educativas especiales*. Instituto de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación Universidades e Investigación del País Vasco.
- Baker, C.** (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boletín Oficial del País Vasco** (1983) *Decreto de regulación del uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria de 11 de julio de 1983*. Vitoria-Gasteiz: publicado en el BOPV del 19-07-83.
- Boletín Oficial del País Vasco** (1992) *Orden de implantación de la Educación Infantil y la Educación Primaria de 13 de agosto de 1992*. Vitoria-Gasteiz: publicado en el BOPV del 28-08-92.
- Boletín Oficial del País Vasco** (1993) *Orden de regulación de la evaluación en la Educación Primaria de 5 de mayo de 1993*. Vitoria-Gasteiz: publicado en el BOPV del 08-07-93.
- Boletín Oficial del País Vasco** (1996) *Orden de regulación de los centros experimentales de enseñanza plurilingüe de 1 de abril de 1996*. Vitoria-Gasteiz: publicado en el BOPV del 12-04-96.
- Camps, A. (coord.)**(2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Canale, M; Swain, M.** (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol.I, nº 1, 1-47. Traducción española (1996) Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II, en *Signos* números 17 y 18.
- Cenoz, J.** (1992) *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3* (tesis doctoral). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J.; Genesee, F. eds.** (1998) *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.** (1998-2001) *La adquisición del inglés como tercera lengua: un estudio longitudinal*. Proyecto de investigación.
- Cenoz, J.** (1999-2000) *Trilingual Primary Education in Europe: Overview and Selected Cases*. Proyecto de investigación.
- Cenoz, J.; Jessner, U. eds.** (2000) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B; Jessner, U. eds.** (2001) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conferencia Nacional d'Educació** (2001) *Competencias básicas*. Generalitat de Catalunya.
- Consejo de Europa** (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Instituto Cervantes.
- Cummins, J.** (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje* 21,37-61.
- Cummins, J.; Swain, M.** (1986). *Bilingualism and Education*. London: Longman.
- Cummins, J.** (1993) Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe. *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe 1992*. Fundación Gaztelueta. Vitoria Gasteiz: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- Cummins, J.** <http://www.iteachilearn.com/cummins>
- De las Cuevas, J.; Fasla, D. (Coord.)** (1988) La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas. Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada. Asociación española de lingüística aplicada. España.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco** (1992) *Decreto de Desarrollo Curricular del 11 de agosto de 1992. Educación Primaria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco** (1992) *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco** (1993) *Ley de la Escuela Pública Vasca*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco** (2002) *Evaluación de 6º curso de Educación Primaria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco** (sin publicar) *Evaluación de Educación Secundaria Obligatoria*.

- Dirección de Innovación Educativa** (2000) *Programad de Innovación Educativa 2000-2003*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Ellis, R.** (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. ed.** (1987) *Second Language Acquisition in Context*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Etxeberria Balerdi, F.** (1985) *Elebitasuna eta hezkuntza Euskalerrian*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Etxeberria Balerdi, F.** (1994) *Educación y bilingüismo. Problemática general. El caso de Euskadi*. Donostia: Servicio de fotocopias de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Etxeberria Balerdi, F; Ruiz Bikandi, U.** (2002) *¿Trilingües a los cuatro años?* Donostia-San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E.** (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Cambridge, MA.: Newbury House Publishers.
- Genesee, F.** (1987) *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Guash, O.** (2001) *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- Idiazabal, I.** (1984) Conciencia bilingüe del niño bilingüe. En *VIII Seminari de Sitges: Adquisición precoz de una segunda lengua, 1983*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona
- Idiazabal, I.; Kaifer, A. eds.** (1994) *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Tesis doctorales de J.A. Artamendi, J. Cenoz, M.J. Espí, J.F. Lukas y J.M. Madariaga. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de Administración Pública.
- Idiazabal I.** (1996-1998) *Bilingüismo y adquisición del lenguaje: contacto y diferenciación de códigos lingüísticos*. Proyecto de investigación.
- James, C.; Garrett, P. ed.,** (1991) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Karmiloff-Smith, A.** (1992) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Psicología minor.
- Krashen, S.** (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Long, M.** (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input" *Applied Linguistics*, 4.
- Luria, A. R.** (1995) *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Madariaga, J.M.** (1994a) Actitud y rendimiento en Euskara. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 119-127.
- Madariaga, J.M.** (1994b) *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del Euskara*. Lejona: Servicio de Ed. de la Universidad del País Vasco.
- Madariaga, J.M.** (2000) Educación plurilingüe: hacia una perspectiva social más integradora. *Nuevos caminos para la enseñanza plurilingüe. IV Jornadas internacionales de educación plurilingüe. Fundación Gaztelueta*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Ruiz Bikandi, U. ed.** (2000) *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Sanchez, M^a.P.; R. de Tembleque, R.** (1986) La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. En *Infancia y Aprendizaje* 33, 3-26.
- Sierra, J.** (1993) Revisando algunos aspectos de la educación bilingüe. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 29-40.
- Sierra, J.** (1994) Metodología y práctica en programas de inmersión. En *Comunicación, Lenguaje y Educación* 22, 85-95.
- Sierra, J.; Olaziregi I. (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)** (1986) *EIFE 1. La enseñanza del euskara: influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sierra, J.; Olaziregi I. (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)** (1989) *EIFE 2. La enseñanza del euskara: influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sierra, J.; Olaziregi I. (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)** (1990) *EIFE 3. La enseñanza del euskara: influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sierra, J.; Olaziregi I. (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)** (1992) *HINE. Evaluación de la lengua escrita en la escuela. Estudio de 8º EGB, modelos A, B y D*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Siguán, M.; Mackey, W.F.** (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Siguán, M.** (Coord.) (1993) *Enseñanza en dos lenguas. XVI Seminario sobre 'Lenguas y educación'*. Barcelona: Horsori.
- Skutnabb-Kangas, T.** (1988) Multilingualism and the Education of Minority Children. En T. Skutnabb-Kangas y6 J. Cummins (eds.), *Minority Education. From shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Swain, M.** (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en Gass, S y C. Madden, (1985) *Input in Language Acquisition*, Rowley, MA.: Newbury House.
- Underhill, N.** (1987) *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L.** (1996) *Interaction in the Language Curriculum*. New York: Longman.
- Varios autores** (1993) *I Jornadas internacionales de educación plurilingüe, 1992*. Fundación Gaztelueta. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Varios autores** (1994) *II Jornadas internacionales de educación plurilingüe*. Fundación Gaztelueta. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Varios autores** (1997) *Planificación y organización de la escuela plurilingüe. III Jornadas internacionales de educación plurilingüe*. Fundación Gaztelueta. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Varios autores** (2000) *Nuevos caminos para la enseñanza plurilingüe. IV Jornadas internacionales de educación plurilingüe*. Fundación Gaztelueta. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Vila, I.** (1983) Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje* 21, 4-22.
- Vila I.** (1999) *Inmigración, educación y lengua propia*. Documento.
- Vila, I.** (2003) Bilingüismo: perspectivas de futuro. *Cuadernos de pedagogía* 330.