

La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto

RAQUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

CARMEN PENA DÍAZ

ANTONIO GARCÍA GÓMEZ

ANA HALBACH

Departamento de Filología Moderna

Universidad de Alcalá

Recibido: 29 septiembre 2004 / Versión aceptada: 18 octubre 2004

RESUMEN: Las últimas décadas han visto el auge de los modelos de enseñanza bilingüe en muchos países europeos como una forma de mejorar el conocimiento de uno o más idiomas extranjeros. En España estos modelos son relativamente recientes, y no ha sido hasta hace poco que comunidades autónomas tales como la Comunidad de Madrid han puesto en marcha ambiciosos proyectos de educación bilingüe a gran escala. En vista de estos desarrollos, un grupo de investigación se propuso estudiar la percepción que los profesores involucrados tienen de esta innovación educativa, es decir, ver cómo reaccionan los profesores ante este proyecto, cómo afecta a su motivación, cuáles son sus sentimientos, etc. En este artículo se resumen los resultados de la primera fase de la investigación.

Palabras clave: investigación, innovación educativa, educación bilingüe, profesorado

ABSTRACT: Over the last few decades, many European countries have seen the creation of bilingual education systems as a means of increasing students' proficiency in one or more foreign languages. In Spain such programmes are relatively new, and autonomous regions like the Comunidad de Madrid are only now launching large-scale, ambitious projects in bilingual education. In the light of these new developments, a research team set out to look at how this educational innovation is perceived by the teachers taking part in it, i.e. how they react to this project, how their motivation is affected by it, what their feelings are, etc. The present article reports on the findings of the first phase of this study.

Key words: bilingual education, educational innovation, teachers, research

1. INTRODUCCIÓN

Al igual que ocurre en otros países europeos, en España, y en concreto en la Comunidad de Madrid, se ha reconocido que el aprendizaje de lenguas extranjeras constituye una prioridad en la enseñanza. Una de las formas de conseguir este objetivo, y de que el idioma extranjero

se convierta, para los estudiantes, en un verdadero medio de comunicación, consiste en impartir la docencia de diversas materias curriculares utilizando para ello la lengua extranjera. En el contexto de la Comunidad de Madrid, este tipo de enseñanza bilingüe se está haciendo realidad mediante diversos programas, entre los que destaca el convocado recientemente por la Comunidad Autónoma de Madrid (véase orden 796/2004 de 5 de marzo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid). Sin embargo, una vez establecido el marco legal de una iniciativa de este tipo, hay que ser conscientes de que ésta supone para el profesorado involucrado un gran número de exigencias y nuevos retos. De aquí nació la idea de hacer un seguimiento de la implantación de los proyectos bilingües en Colegios Públicos de la CAM desde el punto de vista del profesorado que nos permitiera analizar las necesidades, dudas e inquietudes que han de surgir en este primer curso.

En este artículo presentamos la primera fase de un estudio llevado a cabo por un grupo de investigación de la Universidad de Alcalá (España), orientado a recabar información sobre cómo los docentes se preparan para la puesta en marcha de un Proyecto Bilingüe en el curso académico 2004/05 en sus centros y cómo afrontan las nuevas exigencias a lo largo del curso. Esta primera fase se realizó en los meses anteriores a las vacaciones de verano, y tuvo como objetivo principal conocer las razones por las que los colegios pidieron participar en el Proyecto Bilingüe, la motivación con la que los docentes se enfrentaban a este proyecto y las inquietudes que surgían a la hora de afrontar su implantación.

En primer lugar, el presente artículo aporta una breve introducción teórica acerca de los estudios realizados sobre la implantación de modelos de educación bilingüe, especialmente en el contexto europeo. Posteriormente, se muestran las circunstancias en las que se llevó a cabo la investigación, que tuvo como participantes a docentes de cuatro colegios públicos diferentes. Las herramientas utilizadas, un cuestionario y entrevistas semi-estructuradas, estaban orientadas a recabar información sobre tres cuestiones principales, a saber, la valoración por parte de los docentes participantes de la educación bilingüe en general, y del proyecto en el que se hallaban inmersos en particular; la opinión que les merecía su formación para la enseñanza bilingüe; y la motivación hacia el proyecto. Asimismo, los docentes participantes reflejaron sus necesidades, ilusiones, temores y dificultades.

Por último, se comentan los resultados obtenidos, y se reflexiona sobre la importancia de los mismos. Las motivaciones y opiniones de los docentes participantes conforman una visión conjunta del Proyecto Bilingüe en la que resalta la elevada motivación del profesorado, y las numerosas necesidades formativas y materiales existentes en esta fase previa a la implantación. Los datos conseguidos son una fuente de información privilegiada para la elaboración de programas de formación más ajustados a las necesidades docentes, así como para conocer la futura evolución del profesorado a lo largo de la implantación del Proyecto Bilingüe en sus aulas.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

Mientras que en algunos países de nuestro entorno los proyectos de educación bilingüe en inglés llevan siendo una realidad desde hace más de 30 años –tal es el caso de Alemania, por ejemplo– en España todavía constituyen una experiencia relativamente reciente. La ausencia

de proyectos de este tipo se debe, entre otras cosas, a que, al contar con una realidad multilingüe en el propio territorio nacional, muchos de los esfuerzos se han centrado inicialmente en la educación bilingüe entendida como formas de integrar el castellano con la otra lengua oficial de la comunidad autónoma correspondiente (véase Siguán, 1992). Por ello, resulta poco sorprendente que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en el contexto español se refieran a este tipo de proyectos de enseñanza bilingüe (véase Olaziregi, 1994; Urrutia *et al.*, 1998) o a la enseñanza de un tercer idioma en estos contextos bilingües (véase, por ejemplo, Cenoz y Jessner, 2000).

Por otra parte, a pesar de que es obvio que los resultados obtenidos mediante investigaciones realizadas en un contexto diferente al español no necesariamente son aplicables a la realidad española, cabría pensar que los proyectos bilingües que funcionan en otros países habrían generado un gran número de investigaciones. Esto empieza a ser cierto en los últimos años, especialmente en países en los que estos proyectos cuentan con una larga tradición, tal y como apunta Van de Craen (2001). Sin embargo, una revisión rápida de los informes en los que se describen estos proyectos muestran claramente que la mayoría de ellos se centran en el efecto de estos programas de educación bilingüe sobre los estudiantes (véase Abendroth-Timmer, en prensa), sobre su producción lingüística (véase Daniel & Nerlich, 1998 o Zydatis, 2002, por ejemplo), el desarrollo de su conciencia intercultural (véase Fehling, 2002), o sobre problemas propios de la enseñanza bilingüe tales como la adaptación y creación de materiales didácticos (véase Krück & Loeser, 2002), la evaluación de los conocimientos de los alumnos (véase Vollmer, 2002, por ejemplo), etc. No obstante, cuando se refieren al profesorado, normalmente se centran en desarrollar propuestas para su formación en la enseñanza bilingüe (véase Wolff, 2002 y Hoffmann, 2003), pero no se trabaja a partir de estudios de las necesidades reales de los profesores implicados en proyectos de este tipo. Lo mismo se puede decir de muchos de los proyectos de investigación financiados por la UE vigentes en la actualidad (véase TICCAL, TIE-CLIL o Euroclick).

Esta carencia de investigaciones relacionadas con la reacción de los profesores a la implantación de sistemas de enseñanza bilingüe resulta fácil de entender si tenemos en cuenta que en la mayoría de los casos la implantación de estos modelos de enseñanza ha sido fruto del interés y la iniciativa de un docente o de un grupo de docentes, constituyendo así proyectos de innovación “desde la base” (véase Bonnet *et al.*, 2003). Aunque en la actualidad ya existen muchos programas promovidos por las autoridades educativas, parece que las necesidades prácticas de la puesta en marcha han centrado la atención de investigadores y profesores en aspectos de la implementación en detrimento de la formación. De este modo, el único estudio sobre los modelos de enseñanza bilingües desde el punto de vista del profesor que conocemos es el llevado a cabo por Una Dirks (Dirks, 2002), referido únicamente a profesores que trabajan en sistemas de enseñanza bilingüe ya establecidos, y no de nueva creación.

Por otro lado, la falta de estudios desde la perspectiva del profesorado constituye un vacío muy importante por dos razones principales. En primer lugar, porque tal y como apuntan muchos investigadores, si la innovación no es apoyada y asumida por los profesores, que al fin y al cabo son los artífices últimos de la misma, ésta podría no ser efectiva (véase, por ejemplo, White, 1988 y Markee, 1997). Por ello resulta esencial estudiar con detenimiento la intervención del profesorado para poder determinar las razones del éxito o del fracaso de una apuesta educativa como la que supone el proyecto de enseñanza bilingüe.

En segundo lugar, precisamente por el importante papel que juega el profesorado en la aplicación de cambios e innovaciones educativas, es necesario apoyar su labor con todo tipo de medios de formación y de ayuda permanente. Este apoyo debe responder a las necesidades reales de los docentes, por lo que resulta esencial recabar información acerca de ellas. En la actualidad, por ejemplo, existen varios cursos de formación específica para profesorado de programas bilingües en Europa, pero falta en todos ellos una base clara en las necesidades reales de los profesores involucrados en este tipo de proyectos.

3. PARTICIPANTES

De todos los colegios públicos que habían sido aceptados por la Comunidad de Madrid para participar en el proyecto (26 en total), cuatro accedieron a colaborar en esta primera fase del estudio. Dos de los colegios pertenecían a la zona este de la Comunidad, uno a la zona sur, y otro a la zona oeste. La mayoría de los docentes entrevistados es especialista en lengua inglesa, aunque también hay maestros de educación musical y educación física. En el momento del estudio todos ellos estaban realizando la formación proporcionada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Ésta consistía en un curso de casi dos meses en España y otro de un mes en Inglaterra. En concreto, cuando se habló con los docentes, éstos estaban cursando el segundo mes de formación en nuestro país. Los cursos, organizados por el British Council y el Trinity College en Madrid, se dirigían principalmente a la mejora de la competencia lingüística en el idioma extranjero inglés, y a la orientación metodológica en relación con la enseñanza bilingüe. El profesorado participante estaba eximido de sus obligaciones docentes durante estos meses de formación, y la Comunidad de Madrid se encargaba de los gastos de desplazamiento y manutención ocasionados en este periodo.

4. OBJETIVOS Y HERREMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio parte de la premisa de que es imprescindible estudiar las implicaciones que tiene la puesta en marcha de un proyecto de innovación educativa, como es la enseñanza bilingüe, desde el punto de vista del profesor. En esta primera fase de la investigación se establecieron tres áreas de interés: la visión de los profesores sobre la educación bilingüe y el proyecto de la Comunidad de Madrid, su motivación antes y durante la formación, y sus opiniones sobre los cursos de formación que estaban recibiendo.

En primer lugar, se pretendía conocer la visión que sobre la educación bilingüe, en general, y el proyecto de la Comunidad de Madrid, en particular, tenían los docentes participantes. Por este motivo, se les preguntó qué objetivos creían ellos que perseguía la educación bilingüe, y en qué medida se podía medir su éxito en las aulas. También se inquirió a los profesores sobre las razones que les llevaron a pedir su admisión en el Proyecto Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

En segundo lugar, la motivación del profesorado participante era objeto de interés, ya que es previsible que se produzcan cambios a lo largo de las diferentes etapas de la implantación del proyecto. En concreto se pretendía conocer cuál era motivación inicial del profesorado

hacia el proyecto, y cómo se enfrentaban a él. Además, se pretendía ahondar en las causas que provocaban una baja motivación, conociendo así las preocupaciones principales de los participantes.

En tercer lugar, se estudiaron las opiniones de los docentes acerca de los cursos de formación que estaban recibiendo. En concreto, se pretendía conocer su valoración de la misma, y en qué aspectos ésta había hecho cambiar su manera de ver el proyecto. Por otra parte, también nos interesaba saber si el grado de preparación que tenían, o que creían poder tener al finalizar su formación, era suficiente para enfrentarse al reto de la implantación de la enseñanza bilingüe, y de no ser así, en qué aspectos podría mejorarse.

Estas tres áreas de interés sirvieron para diseñar las herramientas de investigación, constituidas por un cuestionario y un modelo de entrevista semi-estructurada. El cuestionario (ver apéndice I) está compuesto por una breve sección de información personal, y siete preguntas que corresponden a los interrogantes planteados anteriormente en las tres áreas de interés mencionadas. Por otra parte, las entrevistas llevadas a cabo se basaban también en estas cuestiones.

En resumen, en esta primera fase del estudio se trabajó fundamentalmente con las expectativas de los docentes participantes (un total de 11). El hecho de que estuvieran en medio de su proceso de formación, y que todavía no dispusieran de mucha información sobre la implantación del proyecto en las aulas nos acerca a las motivaciones y miedos de un grupo de profesores y profesoras ilusionados por mejorar la Enseñanza Primaria en sus centros.

5. DESARROLLO DEL ESTUDIO

El estudio se desarrolló en dos fases. En la primera de ellas el grupo de investigación se puso en contacto con los centros públicos seleccionados por la CAM. Posteriormente, en la segunda fase, se llevaron a cabo las entrevistas y se procedió al envío de cuestionarios.

En mayo de 2004, una vez que la Comunidad de Madrid había publicado la lista de centros públicos que habían sido seleccionados para implantar el Proyecto Bilingüe en el curso 2004/2005, el grupo de investigación envió sendas cartas dirigidas al equipo directivo y a los profesores de inglés de los centros de enseñanza seleccionados por la CAM para impartir docencia en el marco del Proyecto Bilingüe a los alumnos del primer curso de Enseñanza Primaria. En esta carta se les presentaba el proyecto de investigación y se les proponía la colaboración en el mismo. Esta primera toma de contacto y la aceptación de participación en el proyecto por parte de los centros de enseñanza se llevó a cabo mediante llamadas por teléfono a los directores y/o jefes de estudios. Cabe señalar que la acogida inicial del proyecto fue buena en la gran mayoría de los centros ya que sólo uno de 26 centros contactados se negó a colaborar. Sin embargo, para la mayoría de las direcciones de los centros resultaba muy prematuro empezar a colaborar con el equipo de investigadores en ese momento, debido a que ellos mismos consideraban que todavía contaban con muy poca información y se sentían un poco desbordados por la envergadura del proyecto. Por este motivo, sólo cuatro centros aceptaron la propuesta de colaborar en la investigación antes de las vacaciones de verano de 2004.

La segunda fase del estudio se realizó durante los meses de mayo y junio de 2004, durante los cuales se llevaron a cabo varias entrevistas semi-estructuradas con el profesorado

involucrado y los/las directores/as para conocer su respuesta inicial a la elección de su centro (esperanzas, ilusiones, motivaciones, temores y/o preguntas sin resolver) para llevar a cabo la implantación del Proyecto Bilingüe. Se realizaron un total de cuatro entrevistas en los cuatro centros públicos participantes. Además, se recibieron cuatro cuestionarios completados de un grupo de docentes de un centro, a los que les fue imposible entrevistarse con el grupo investigador; y también se llevó a cabo una entrevista telefónica con un docente que se hallaba en estas mismas circunstancias. Los datos obtenidos fueron recogidos, analizados, clasificados y sometidos a reflexión.

6. RESULTADOS

La información recogida a través de las cuatro entrevistas con docentes y directiva, los cuatro cuestionarios recibidos y la entrevista telefónica realizada a uno de los docentes fue clasificada según las tres áreas de interés mencionadas anteriormente (véase “Objetivos y herramientas de investigación”). Así pues, se obtuvieron datos significativos acerca de la visión de los docentes del Proyecto Bilingüe, su formación, y la motivación y dificultades que se les presentaban en este estadio de la implantación.

A. Opinión de los docentes acerca de la educación bilingüe y el proyecto de la CAM

La primera cuestión referente a su visión del proyecto se refería a las razones por las que habían apoyado la solicitud del mismo convocado por la Consejería de Educación de la CAM. La mayoría de los docentes consideran que el proyecto en el que se hallan inmersos responde a una necesidad. Esta necesidad se define en algunos casos como una mejora de la calidad de la enseñanza pública, y en otros como una necesidad del profesorado que pretende mejorar la enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Primaria. En ambos casos, el objetivo es común, ya que lo que se pretende es formar al alumnado conforme a las exigencias de nuestra sociedad, en la que el dominio de una lengua extranjera es fundamental.

En primer lugar, se menciona la necesidad global de asegurar la calidad de la enseñanza pública. Para los participantes la enseñanza pública debe responder a las exigencias de la sociedad, así como “promover la igualdad de oportunidades”. El Proyecto Bilingüe se considera pues fundamental para dotar a los alumnos y alumnas de herramientas (lingüísticas, culturales y, en definitiva, formativas) esenciales en la realidad europea. Por otra parte, la existencia de colegios de élite privados que desarrollan este tipo de educación hace que se promueva la igualdad de oportunidades para otro tipo de alumnado que, principalmente por cuestiones económicas, no puede acudir a estos centros. El Proyecto Bilingüe, además, asegura un “prestigio” para el centro que lo desarrolle.

En segundo lugar, el Proyecto Bilingüe responde a una necesidad del profesorado, ávido de desafíos, y abierto a la mejora de su formación docente. Además, y en el caso del profesorado del área de lengua extranjera, se pedía desde hace tiempo una reorientación de la asignatura. Según algunos docentes la impartición de la lengua extranjera en Infantil y Primaria sufre una seria crisis, y es necesario realizar un cambio metodológico que le otorgue pleno valor como medio de comunicación.

Por lo tanto, la iniciativa de los centros de contestar la convocatoria de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid reside en su interés por renovar la educación pública en los niveles de Infantil y Primaria, y especialmente mejorar la formación del alumnado y de los docentes, tanto por lo que respecta a sus conocimientos metodológicos, como a los puramente lingüísticos. Además, esperan que la participación en este proyecto repercuta en una mayor valoración de la asignatura de lengua inglesa por parte de la comunidad escolar, ya que en muchos casos es considerada como una asignatura “menor”.

Otro aspecto relacionado con la visión de los docentes participantes acerca de la educación bilingüe es su información sobre la misma. Por eso, les preguntamos si conocían qué objetivos cumple la educación bilingüe, y en qué manera podían saber si habían alcanzado esos objetivos al finalizar el curso.

Los docentes parecen coincidir en el hecho de que el objetivo fundamental es la adquisición de una lengua extranjera con un grado de competencia óptimo, aunque también mencionan objetivos culturales, o la mejora de la formación tanto del alumnado como del profesorado. Cuando los profesores y profesoras hablan de competencia óptima se refieren fundamentalmente a la utilización comunicativa del idioma extranjero. Para ellos la educación bilingüe significa dar pleno potencial a la metodología comunicativa y enseñar la lengua extranjera de manera más efectiva de lo que venían haciendo hasta ahora.

En cuanto a las claves del éxito del proyecto, un gran número de los docentes participantes menciona la consecución de objetivos de tipo lingüístico o comunicativo como claves para el mismo. Particularmente mencionan la comprensión de mensajes simples, tales como instrucciones para llevar a cabo una determinada actividad. Algunos incluyen como aspectos fundamentales la acogida del alumnado de la nueva metodología que implica la puesta en práctica de un modelo bilingüe.

En conclusión, la visión de los docentes acerca de la educación bilingüe y del proyecto no puede ser más favorable. Todos piensan que esta iniciativa cubre una necesidad vital para la mejora de la enseñanza, y lo que es más, piensan que era preciso llevar a cabo algún tipo de reforma que revitalizara el papel de la lengua extranjera en los niveles de Infantil y Primaria. Por otro lado, las claves del éxito del proyecto comienzan a articularse mencionando objetivos no sólo lingüísticos sino comunicativos. De este modo, parece que el profesorado necesitaba un marco en el que poder desarrollar una metodología conducente a la consecución de metas más allá de lo lingüístico, que tuviera también en cuenta la lengua como una herramienta para comunicarse y conocer una nueva cultura.

B. Opinión de los docentes acerca de la formación

Como ya hemos mencionado anteriormente, en el momento del estudio los docentes estaban cursando su segundo mes de formación en España. Respecto a este tema nos interesaba conocer si esta formación había cambiado su manera de ver el proyecto, y si había sido así, en qué aspectos. También queríamos saber cómo valoraban personalmente su preparación para la implantación del proyecto, y qué opinión tenían acerca de la formación que les estaba proporcionando la Comunidad de Madrid a través del British Council y del Trinity College.

Para un buen número de profesores la formación no ha hecho cambiar su manera de ver el proyecto porque habían considerado previamente las dificultades con las que se iban a encontrar. Para otros docentes, la formación ha mejorado su visión del proyecto, principalmente

porque han podido comprobar el entusiasmo, la motivación y las ganas de trabajar de otros colegas participantes en el mismo. Sólo en un caso la formación ha empeorado la visión del proyecto. Este docente afirma que sería necesario que el profesorado participante en el mismo lo considerara con una mayor seriedad.

La mayoría de los docentes afirma estar preparado, pero siempre puntualiza mencionando alguna necesidad, a veces de vital importancia, para el desarrollo del proyecto. Entre los aspectos en los que necesitarían más ayuda destacan la falta de información más detallada sobre cómo poner en marcha el proyecto y cómo estructurarlo posteriormente, para lo que sugieren un mayor contacto con centros en donde ya esté implantado el Proyecto Bilingüe (por ejemplo los colegios participantes en el proyecto BC/MECD). Además requieren una formación básica en lengua inglesa (algunos centros han remitido a sus correspondientes C.A.P. la petición de llevar a cabo un curso de inglés básico para todo el claustro de profesores). Asimismo, se pide la existencia de profesorado nativo disponible para apoyarles en sus clases, y una mejora en la enseñanza del inglés en Educación Infantil con el fin de facilitar a los niños y niñas su incorporación al Proyecto Bilingüe en primer curso de Primaria.

Como ya hemos indicado anteriormente, son dos los organismos encargados de realizar la formación del profesorado. La valoración de los docentes de ambos es bien distinta. Nuestro objetivo aquí no es criticar una labor que sin lugar a dudas implica una dificultad considerable, y todavía es menor nuestro ánimo de menoscabar los esfuerzos de profesionales que se ven enfrentados al reto de formar al profesorado para la educación bilingüe por primera vez. Por este motivo, no se hará referencia alguna a los nombres de los organismos al explicar los juicios emitidos por el profesorado.

En general, la valoración del curso está siendo buena, a pesar del tiempo y esfuerzo que exige de los participantes. Éstos, al haberse implicado de manera voluntaria, juzgan este desgaste de energías como una inversión de futuro que les ayudará a afrontar el nuevo curso con las herramientas necesarias. Al mismo tiempo, se sienten afortunados de haber conseguido la atención de la administración para mejorar su formación, y creen que es muy positivo que la Comunidad de Madrid se haya implicado en esta labor.

Entre las críticas que los docentes emiten en relación con su formación está el trato que les dispensan algunas personas encargadas del mismo. En palabras de un docente “algunos han olvidado que somos profesores en formación y no alumnos aprendiendo un idioma para enfrentarse a un examen”. Precisamente porque este proyecto es innovador es muy fácil que algunos profesionales sigan la metodología y contenidos que han tenido hasta ahora en la enseñanza de una lengua extranjera. Este hecho también descubre un aspecto de gran relevancia: la necesidad de formadores de profesorado de educación bilingüe que estén familiarizados con este campo. La formación en educación bilingüe no consiste sólo en mejorar la competencia lingüística del profesor en formación, sino que hay que realizar una labor de “entrenamiento” en los cambios metodológicos que ésta implica.

En general, los profesores se refieren a los aspectos relacionados con la formación con cautela, ya que no podrán valorarla adecuadamente hasta no estar inmersos en el proceso de implantación del proyecto. De todos modos, confían en su capacidad de trabajo y en que la CAM siga apoyando su labor durante los próximos cursos académicos. En este sentido, será crucial conocer las necesidades que se irán produciendo a lo largo de la implantación para elaborar cursos de formación o seminarios con contenidos realmente útiles para este profesorado.

C. Opinión de los docentes acerca de sus motivaciones y de las dificultades

En cuanto a la motivación de los docentes, parece necesario subrayar que el hecho de que los docentes y juntas directivas participaran en el proyecto voluntariamente hace que su motivación inicial sea muy alta. Sin embargo, son muchas, y lógicas, las preocupaciones que se les presentan. Por un lado, existen dudas acerca del procedimiento para poner en marcha el proyecto. Probablemente porque los docentes se encuentran, en el momento del estudio, en medio de su formación, son muchos los aspectos que desconocen. Por otro lado, también se observa una patente preocupación por la reacción de otros miembros del sistema educativo, como la administración, los padres o el alumnado.

Los docentes participantes mencionan varios aspectos de la puesta en marcha del proyecto que desconocen o sobre los que tienen escasa información. En general, se trata de elementos relacionados con la organización del proyecto que han sido obviados o que no han sido explicados detalladamente. Entre los aspectos mencionados más relevantes se encuentran los que se refieren a las directrices de la administración, a la programación del centro, a la carencia de material y a la labor de los auxiliares de conversación.

Por lo que respecta a las directrices de la administración, los docentes están especialmente preocupados por la desinformación existente acerca de aspectos concretos del desarrollo del Proyecto Bilingüe en sus centros, como por ejemplo, quién se va a asignar como tutores del primer curso de Primaria, en dónde se va a comenzar con el proyecto; si estos tutores van a ser los docentes de lengua extranjera; el grado de intervencionismo por parte de la Administración a la hora de elaborar las unidades didácticas y la programación; la formación y apoyo con los que van a contar a lo largo del curso; si las asignaturas de Música y Educación Física verán reducidas sus horas; si finalmente a los docentes se les darán unas horas semanales para poder realizar una labor de coordinación entre los maestros de las diferentes áreas, etc. Además, también desconocen los planes de la CAM en relación con el Proyecto más allá del siguiente año académico, y temen que su continuidad esté en peligro, especialmente si en un futuro cambiara el gobierno de la Comunidad Autónoma.

En general, y por ser ésta la primera vez que se implanta el Proyecto Bilingüe de la Comunidad de Madrid, existen muchos aspectos relevantes que todavía no han sido explicados a los docentes en formación, y que causan dudas y una gran incertidumbre en los mismos. Además, las presiones de los padres del alumnado por conocer con más detalle el proyecto, y la carencia de esta información por parte de los directivos y profesores ha causado, en algunos casos, situaciones de tensión entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

La programación del centro es un asunto que despierta inquietud en los docentes participantes. A la hora de elaborar cada programación del Proyecto Bilingüe, la CAM sólo había exigido que las asignaturas de lengua española y matemáticas no se impartieran en inglés. Esta libertad a la hora de elaborar programaciones hace que sea bastante probable que se pongan en marcha modelos de enseñanza bastante dispares. En uno de los centros encuestados nos explicaban que habían decidido impartir todas las asignaturas, excepto las citadas anteriormente, en inglés, y que incluso iban a dar Educación Plástica en inglés para aquellos alumnos que estuvieran cursando Primaria (no primer curso), con el fin de que todos de algún modo se beneficiaran del proyecto. En el caso de otro centro, se había decidido dar Educación Física en inglés, y parte de la asignatura de Conocimiento del Medio. En otro caso, se había acordado impartir un tercio del horario en inglés, aumentando las horas de inglés de 2 a 5,

enseñando Educación Plástica en inglés durante las tres horas correspondientes a esta asignatura, y dividiendo la asignatura de Conocimiento del Medio en dos horas semanales en lengua española, y una hora semanal en lengua inglesa. Finalmente, estos horarios iban a ser remitidos a la Dirección General de Organización Académica para su supervisión, hecho que genera de nuevo incertidumbre en los docentes, ya que desconocen si alguna de sus propuestas podía ser desechada y, en ese caso, si van a recibir algún tipo de asesoramiento para mejorarlas.

En cuanto a aspectos más concretos del Proyecto Bilingüe que no habían sido explicados claramente se encuentra la carencia de material. Al parecer, los docentes tuvieron la oportunidad de manejar algún material preparado para alumnos/as bilingües, y se encontraron con libros de texto traducidos del español al inglés, algo que no ha terminado de convencerles. Por otra parte, la mayoría de los docentes parece tener asumido que ellos mismos serán los responsables de elaborar el material. Tal responsabilidad no sólo implica tener que realizar el trabajo fuera de sus horas lectivas, sino que a esto se le suma el problema añadido de la escasez y el desconocimiento de las herramientas de apoyo con las que pueden contar. De nuevo, el hecho de que los padres de alumnos/as no cuenten con la información referente a los libros de texto del próximo curso académico también ha causado cierta incertidumbre entre los mismos.

La labor de los auxiliares de conversación tampoco estaba definida en este estadio de la investigación. Según los docentes, la CAM había previsto la incorporación a cada centro de uno o dos auxiliares de conversación (dependiendo del número de alumnos de cada centro). La formación de estos auxiliares, su procedencia, la labor que van a llevar a cabo, las horas que podrán prestar su servicio en el colegio se presentan como un interrogante para los participantes en el estudio. Por ello, una de sus preocupaciones es poder conocer con más detalle su labor para poder tenerla en cuenta a la hora de elaborar la programación.

Por lo que se refiere a la reacción de otros miembros de la comunidad educativa, una de las preocupaciones principales, y lógicas, se centra en la repercusión que el proyecto va a tener en el alumnado. Los docentes muestran especial preocupación acerca de la viabilidad del Proyecto con alumnos y alumnas procedentes de otros países que todavía no hablan correctamente el español, y con alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje. El resto del alumnado también es objeto de preocupación, ya que desconocen cuál va a ser su grado de asimilación, cómo van a evaluar su progreso, o cómo van a adquirir el contenido presentado por medio de una lengua extranjera.

Por otro lado, los docentes también están preocupados por el impacto social de su labor en el proyecto, y especialmente por la co-operación de los padres en el mismo. En concreto, los docentes se refieren a la consideración social de su labor. Es decir, opinan que la formación intensiva y la implantación del proyecto durante el próximo curso van a generar una carga de trabajo considerable para ellos, aunque no saben si esto va a repercutir en una valoración positiva en su entorno social. Además, temen que el colegio se convierta en un centro “especializado”, y se preguntan qué implicaciones podría tener de ser así. Asimismo, desconocen si los padres van a tener algún papel en el proyecto, puesto que “muchos no saben inglés y no van a poder ayudar a sus hijos/as”. Algunos docentes descartan la posibilidad de asignar algún rol a los progenitores del alumnado, porque, según palabras textuales “no se puede contar con ellos para nada”. En general parece que, el papel de los padres no ha terminado de delinarse.

También existen preocupaciones referidas a la formación de los maestros de Infantil y Primaria. Los docentes encuestados se refieren con asiduidad a la falta de formación en

lengua extranjera en las Escuelas de Magisterio. Para ellos, los futuros maestros deberían recibir instrucción intensiva en al menos una lengua para poder sacar pleno provecho al Proyecto Bilingüe.

En general, la incertidumbre generada responde al carácter innovador del proyecto. En muchos casos serán los docentes mismos los que respondan a estas cuestiones en un estadio más avanzado de la implantación del proyecto, en otros es posible que no encuentren respuesta a muchas de sus cuestiones. Lo que sí es cierto es que son muchas las condiciones que se deben dar para poder implantar un proyecto de estas características con un mínimo de garantías, y que el conocimiento de las mismas nos acerca a aquellos aspectos relevantes que deberían ser considerados para poder afrontar nuevas convocatorias del proyecto con más medios e información.

6. CONCLUSIONES

Después de llevar a cabo la primera fase de esta investigación, es posible concluir que, en general, los docentes están ilusionados y motivados con su participación en el Proyecto Bilingüe. Esta ilusión y motivación proviene de una necesidad que se ha ido creando con los años de mejorar la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Primaria. Por otro lado, la adhesión voluntaria de los docentes a este proyecto, y el hecho de que debieran pasar por una selección preliminar para poder formar parte del mismo, han sido factores fundamentales para explicar este elevado grado de motivación.

Cabe señalar que el hecho de que el proyecto sea innovador convierte a los docentes en auténticos pioneros. Los docentes cuentan con pocas referencias o modelos a los que seguir para implantar el proyecto en sus aulas, por lo que sus exigencias acerca de las herramientas que necesitan son muchas, y en algunos casos muy poco definidas. La motivación y las ganas de trabajar del profesorado podrían pues verse minadas por la desinformación y la falta de planificación.

A partir de septiembre de 2004 será posible ver si las expectativas de los docentes se han cumplido, si las herramientas que se les han dado han sido suficientes, y cuáles son sus necesidades reales en el aula. Asimismo, comprobaremos si existe una evolución en los docentes desde la perspectiva humana y profesional, y en qué aspectos se produce. Todos estos datos, junto con otros que irán surgiendo durante la investigación, nos darán las claves para seguir conociendo el desarrollo de un Proyecto Bilingüe desde la perspectiva docente, y para obtener información que nos ayude a mejorar su formación en un futuro.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abendroth-Timmer, D. (en prensa). "Lo que los alumnos piensan sobre la enseñanza bilingüe", en M. Díez, R. Fernández & A. Halbach, A. (eds.).
- Arnau, J. & Artigal, J. M. (eds.) (1998). *Els Programes d'Immersion: Una Perspectiva Europea – Immersion Programs: A European Perspective*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bach, G. et al. (eds.) (2003). *Englischunterricht*. Tübingen: Narr.

- Bach, Gerhard & Susanne Niemeier (eds.) (2000). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bas, M. & Zwart, J-W. (eds.) (2001). *Reflections on Language and Language Learning. Festschrift Arthur van Essen*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bonnet, A., Breidbach, S. & Hallet, W. (2003). „Fremdsprachlich handeln im Sachfach: Bilinguale Lernkontexte“, en G. Bach *et al.* (eds.): 172-196.
- Breidbach, S. *et al.* (eds.) (2002). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daniel, A. & Nerlich, B. (1998). “Analysing vocabulary acquisition in the Schleswig-Holstein immersion program”, en J. Arnau & J. M. Artigal (eds.): 647-657.
- Díez, M., Fernández, R. & Halbach, A. (eds.) (en prensa) *Estrategias de aprendizaje de lenguas: teoría, investigación y aplicación / Language Learning Strategies: Theory, Research and Application*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dirks, U. (2002). “Lehrerinnen – und Lehrerbiographien und bilinguale Bildung. Am Beispiel eines Sport- und Englischlehrers”, en S. Breidbach *et al.* (eds.): 237-251.
- Fehling, S. (2002). “Methodische Überlegungen zur Erforschung von *Language Awareness*”, en S. Breidbach *et al.* (eds.).
- Hoffmann, R. (ed.) 2003. *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung*. Nürnberg: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Krück, B. & Loeser, K. (eds.) (2002). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Olaziregi, I. (1994). “Evaluación de una experiencia de inmersión en el País Vasco”, en M. Siguán (ed.): 43-59.
- Siguán, M. (1992). *España Plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Siguán, M. (ed.) (1994). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Urrutia, H., Candia, L., Martínez, M^a D. & Milla, F. (1998). *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.
- Van de Craen, P. (2001). “Content and language integrated learning, culture of education and learning theories”, en M. Bas & J-W Zwart (eds.): 209-220.
- Vollmer, H. (2000). “Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht. Ein Desideratum“, en G. Bach & S. Niemeier (eds.): 139-158.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design innovation and management*. Oxford: Blackwell.
- Wolff, D. (2002). „Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge“, en S. Breidbach *et al.* : 253-267.
- Zydatiss, W. (2002). „Die Erfassung der interaktiven Gesprächsfähigkeit mithilfe eines kommunikativen Tests: Holistische vs. analytische und externe vs. objektivierte Bewertung“, en B. Krück & K. Lörcher (eds.): 153-174.

APÉNDICE I

Cuestionario administrado al profesorado participante

<p>El objetivo de este cuestionario es recoger, de manera confidencial, las expectativas, impresiones, opiniones..., de los docentes que se están formando para implantar el Proyecto Bilingüe en sus centros el próximo curso. En ningún caso se trata de evaluar o juzgar, sino de entender y comprender. Por favor, contesta a las siguientes cuestiones. Si quieres añadir información o completar alguna cuestión, puede utilizar una hoja aparte.</p> <p>Si tienes alguna duda sobre cómo rellenar el cuestionario o sobre este estudio en general, ponte en contacto con nosotros mediante el e-mail: ana.halbach@uah.es. Muchas gracias por tu colaboración.</p>	
D/ TOS B/ SICOS	Nombre del colegio en donde trabajas y localidad en donde se encuentra:
	¿Cuántos años llevas ejerciendo la enseñanza? _____
	Tu especialidad es: <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Ciencias Naturales <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales <input type="checkbox"/> Educación Plástica y Visual <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Otra (indica cuál, por favor): _____
	Tu nivel de inglés es: <input type="checkbox"/> Elemental <input type="checkbox"/> Pre-intermedio <input type="checkbox"/> Intermedio <input type="checkbox"/> Intermedio -Alto <input type="checkbox"/> Avanzado <input type="checkbox"/> Otro: _____
CUESTIONES	
Cuestión 1: ¿Por qué apoyaste la solicitud del proyecto?	
Cuestión 2: En estos momentos, ¿cuál es tu motivación ante este proyecto? ¿Cómo te enfrentas a él? Si tienes preocupaciones, ¿podrías especificarlas?	
Cuestión 3: ¿Ha cambiado algo en tu forma de ver el proyecto desde que os lo han convalidado? ¿De qué manera?	
Cuestión 4: ¿Te sientes preparado/a para enfrentarte a este “reto”? Si tu respuesta es negativa, ¿en qué aspectos necesitarías más ayuda?	
Cuestión 5: Según tu opinión, ¿cuál es el objetivo de este tipo de enseñanza?	
Cuestión 6: Si al final del próximo curso tuvieras que decir si la implantación del Proyecto Bilingüe en vuestro centro ha sido un éxito, ¿en qué aspectos te fijarías para explicar tu opinión (ej. en la apertura del alumnado hacia el idioma, en su capacidad de entender “algo” o de expresarse de forma sencilla...)?	
Cuestión 7: ¿Qué te parece el curso de formación que estás recibiendo?	