

PROYECTOS BILINGÜES EN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID: PERCEPCIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Cristina Laorden Gutiérrez y Eva Peñafiel Pedrosa
Escuela Universitaria "Cardenal Cisneros"
Alcalá de Henares (Madrid)

RESUMEN

Los proyectos bilingües en el sistema educativo español son cada vez más numerosos y las investigaciones sobre este campo nos van aportando datos relevantes para optimizar su desarrollo. Hasta el momento, son escasos los estudios en esta línea, centrados en conocer la percepción de los equipos directivos sobre esta cuestión, sus necesidades y sus expectativas con respecto a este reto educativo en sus centros. El presente artículo pretende analizar la visión que tienen los equipos directivos de los centros sobre cómo se está desarrollando el proyecto bilingüe en la Comunidad de Madrid desde su implantación en el 2004. Los resultados muestran que los equipos directivos están, en su mayoría, a favor del proyecto, aunque también indican algunas necesidades que han ido surgiendo y que se hace necesario cubrir.

Palabras clave: Educación; Bilingüismo; Equipo Directivo; Evaluación.

BILINGUAL PROJECTS IN SCHOOLS IN THE REGION OF MADRID: PERCEPTIONS OF THE SCHOOL ADMINISTRATION STAFF

ABSTRACT

Bilingual projects under the Spanish educational system are becoming widespread and research in this field is providing relevant data to improve its development. Nevertheless, there is

Correspondencia:

Cristina Laorden Gutiérrez (cristina.laorden@cardenalcisneros.es)
Eva Peñafiel Pedrosa (eva.penafiel@cardenalcisneros.es)

little research on the perceptions of the administration staff of schools, their needs and expectations regarding this educational challenge. This article aims to analyse how the Administration Departments of schools perceive the bilingual project which is being developed in Madrid since 2004. Results show that the Administration Departments of schools are in favour of the project, and also that there are some needs which still need to be satisfied.

Key words: Education; Bilingualism; Administration Staff; Evaluation.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la lengua inglesa es una *lingua franca* que necesitamos diariamente para viajar, trabajar, navegar por Internet o estudiar. Por este motivo, hablar este idioma se ha convertido en algo imprescindible de tal modo que, incluso la administración educativa española está apostando por la enseñanza bilingüe español-inglés, y la introducción de la lengua extranjera en edades tempranas.

Aunque el sistema educativo introdujo la enseñanza de este segundo idioma hace ya varias décadas, la mayor parte de los alumnos que han estudiado inglés durante estos años han seguido una metodología centrada en el aprendizaje de gramática y vocabulario, a través de la cual es difícil alcanzar un adecuado nivel funcional del idioma. Este hecho ha llevado a replantearse a los responsables en materia educativa un cambio significativo en la forma de enseñar y de aprender la lengua inglesa. Así, la ley actual de educación (LOE, 2006) lo mantiene como uno de los fines de nuestro sistema educativo en Educación Primaria: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (Capítulo 2, Artículo 17). También señala que “corresponde a las Administraciones Educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año”, (Capítulo 1, Artículo 14) adelantando así la edad del inicio del aprendizaje. Con respecto a los fines de la Educación Secundaria Obligatoria se especifica que los alumnos deberán desarrollar las capacidades que les permitan “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Capítulo 3, Artículo 23). El nivel de dominio se alcanza en Bachillerato, para lo cual el alumno deberá “Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras” (Capítulo 4, Artículo 33).

El cambio metodológico es fundamental para alcanzar estos objetivos planteados que, además, suponen pasar de la enseñanza del inglés a la enseñanza en inglés. Es en este contexto donde surgen los colegios bilingües. En el curso 2004-05 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües con la intención de mejorar la calidad de la educación y el nivel de inglés respetando el principio de oportunidades para todos los alumnos. En este primer curso 24 colegios pudieron participar en este proyecto que comenzaba en primero de primaria y que pretendía ir aumentando hasta el sexto curso. El número de colegios se ha ido incrementando y en el curso 2009/10 son más de doscientas escuelas las que participan en este programa. Otras comunidades autónomas están haciendo algo similar en sus regiones para aumentar el nivel del conocimiento del inglés. El gobierno español

continúa buscando metas y retos en este sentido en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y, posteriormente, en la Universidad.

Después de cinco cursos escolares de formación bilingüe en los centros de Madrid, es un buen momento de reflexión, para valorar, desde las distintas perspectivas de los agentes y elementos que entran en juego, cómo se está realizando el proyecto, qué ventajas y dificultades se encuentran, que necesidades se detectan, etc. El presente artículo pretende analizar la visión que los equipos directivos de los centros tienen sobre este tema: cómo se han preparado, cómo organizan al profesorado, qué piensan, cómo ha favorecido al colegio y a los alumnos el desarrollo del programa bilingüe, etc. Este estudio pertenece a una investigación más amplia sobre el tema, cuya primera fase, centrada en la percepción de los profesores especialistas en inglés, está próxima a publicarse (Fernández y Halbach, 2010, en prensa).

Este trabajo, por tanto, supone una aportación desde los datos y valoraciones de los equipos directivos de los centros de la Comunidad de Madrid. Consideramos realmente importante aportar la visión desde los cargos directivos y analizar su percepción de la situación, sus necesidades y sus expectativas. Pensamos que todo proyecto con idea de futuro debe ser guiado por un equipo comprometido, que sepa coordinar, que lo perciba como algo propio, que conozca a sus profesores y cómo motivarles en el largo camino hacia la mejora y la optimización, y que mantenga en todo momento una buena comunicación entre los profesores más implicados y los que no lo están tanto.

En primer lugar el artículo se aproxima de una manera general a los puntos más importantes que sujetan el programa bilingüe de la CAM para después describir brevemente las distintas visiones del tema, así como las circunstancias de nuestra investigación, la muestra, el instrumento de recogida de datos, los resultados y las conclusiones.

REVISIÓN TEÓRICA

Desde que, en el curso 2004/2005, los primeros veinticuatro colegios de la CAM comenzaron a ser bilingües hasta la actualidad, más de 800 profesionales de la enseñanza se han formado para hacer realidad el proyecto bilingüe en sus colegios. En estos cuatro años, este proyecto ha ido creciendo gracias al esfuerzo personal y las ilusiones de los profesionales de la educación, los alumnos y las familias.

Desde el curso 2008/09 también están implicados en este proyecto colegios concertados de la Comunidad. Este curso han sido 25 colegios los que se han incorporado al proyecto, pero se espera que sean muchos más en las próximas convocatorias. En el presente curso escolar, 2009/10, la Comunidad de Madrid cuenta con 246 colegios bilingües, 206 públicos y 40 concertados, que imparten enseñanzas en lengua castellana e inglesa a más de 50.000 alumnos. Según las previsiones actuales, en el próximo curso académico el 27% del total de los centros serán bilingües y el siguiente se alcanzará un tercio.

La normativa de la CAM para llevar a cabo este programa ha ido avanzando a medida que se ha ido implantando, como consecuencia de la experiencia. El número de horas de enseñanza en inglés ha aumentado de tres a cinco horas y se requiere que las enseñanzas se realicen al menos en un 30% de las horas en inglés, por lo que en la actualidad se imparten clases diarias de Inglés, Lengua Castellana y Matemáticas

y salvo la Lengua Castellana y las Matemáticas, el resto de las asignaturas pueden impartirse en inglés. De esta manera los alumnos reciben al menos un tercio de las clases en lengua inglesa, aunque puede llegar al 50%.

La administración ofrece una pequeña guía en términos de metodología y motiva a los profesionales a buscar nuevas formas y métodos que mejoren este programa. Por su parte, los colegios que están llevando a cabo el programa bilingüe deben seguir unas normas específicas señaladas en la Orden 1886/2004 de la CAM.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, cuenta con la colaboración del *Trinity College of London* para garantizar la evaluación y la certificación de este programa en los centros que lo desarrollan.

Para obtener la habilitación para la enseñanza bilingüe, los profesores deben superar un examen de la Comunidad de Madrid y para poder impartir lengua inglesa es necesario que cuenten con una titulación específica y certificada por organismos competentes como Universidad, Escuelas Oficiales, o certificados de organismos de reconocido prestigio como son *Cambridge* o *Trinity College*.

Además, para facilitar la adquisición de los objetivos del programa, la Administración incorpora recursos que permiten el contacto directo con el inglés, como son los Auxiliares de conversación o las escuelas gemelas (Pena Díaz et al. 2005).

En esta realidad, consideramos que es muy importante resaltar que el director es el responsable del programa en su centro, si bien puede delegar su coordinación al secretario o al coordinador del programa elegido entre los profesores que forman parte de él. Su figura es esencial porque, como señala la propia ley educativa (LOE 2006), debe, entre otras funciones:

- dirigir y coordinar toda la actividad del centro
- ejercer la dirección pedagógica y promover la innovación educativa
- impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro
- garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

Los colegios, en general, señalan que los centros escolares deben abrirse más a otras formas culturales (Fons i Esteve y Ballesteros, 2005). En ese sentido ya existen muchos proyectos en distintos centros que tienen como fin que los alumnos conozcan otras lenguas y otras costumbres (Castanys y Ripoll, 2005). Como señalan Fernández, Pena y Halbach (2005), el hecho de que España cuente con una realidad multilingüe en el propio territorio nacional ha provocado que los esfuerzos se hayan destinado, sobre todo, a cómo integrar la lengua castellana con la lengua oficial de la comunidad autónoma correspondiente. En este sentido la experiencia es elevada (Siguán, 1992; Olaziregi, 1994; Urrutia et al., 1998), y además es destacable el que, cada vez, se estén destinando más esfuerzos educativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras, que en muchos casos, supone un tercer idioma (Cenoz y Jessner, 2000).

Como señala Carmen Pérez Vidal (2008) todo el enfoque que supone integrar los contenidos y las lenguas es una manera constante de innovar escolar y educativamente. El entorno social escolar, las familias y la Administración han de comprender lo que todo esto implica y adoptar las medidas organizativas y de gestión adecuadas.

Especialmente los estudiantes han de comprender qué ventajas potenciales les puede aportar y superar los temores que puedan existir y el profesorado ha de conocer el contenido que ha de impartir y asimismo ser capaz de ayudar al alumnado a aprender contenido y lengua. En general esta autora señala que estos proyectos pueden mejorar las programaciones en relación a los contenidos, la lengua, la pedagogía y la visión del mundo.

Para obtener un mayor índice de éxito en este tipo de proyectos, debemos intentar, en la medida de lo posible, implicar a los padres a través de los hijos, del profesorado y de la dirección (Vicente Rodríguez et al., 1996; Pérez y Roig, 2005; Fernández Trujillo, 2009). Y, como hemos resaltado antes, el proyecto debe estar organizado por el equipo directivo del centro. En una organización, como es un centro escolar, es necesario que alguien coordine el trabajo de todos acercándose a la máxima calidad y rendimiento, motivando, abriendo nuevos canales de comunicación, organizando al profesorado, etc.

DESARROLLO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista de la investigación, cada vez son más las experiencias concretas en los centros educativos que nos aportan grandes ideas sobre metodología diversa para introducir en los escolares una segunda lengua e incluso el multilingüismo (Burillo y Medina, 2005). Según Mei Yi Lin (2008) los cambios de paradigma en el conocimiento de las lenguas extranjeras han llevado a cambios en el conocimiento y las perspectivas sobre pedagogía y currículos. Los nuevos programas se basan en funciones comunicativas, nociones organizadas alrededor de diferentes escenarios y situaciones. El motivo es que cada vez se aborda más la importancia de extender la situación sociocultural, sociopolítica y socioeconómica del aprendizaje de una segunda lengua y/o una lengua extranjera en diversos contextos mundiales.

En esta realidad compleja surge el apremio de explorar cuáles son las necesidades que tienen los centros y los profesionales que trabajan en ellos para la puesta en práctica de la enseñanza bilingüe. Por ejemplo, investigaciones en esta línea han encontrado que algunos docentes resaltan la necesidad de contar con recursos que sustituyan el libro de texto tradicional y que, además, no sea éste una mera traducción de los textos en español (Halbach, García Gómez y Fernández, 2009; Fernández y Halbach, 2009).

Se están llevando a cabo numerosos estudios que tratan de ver la situación de los distintos elementos que intervienen: el lenguaje escrito (Herrera Cubas 2004); la lectura (Fernández Agüero y Montero Méndez, 2005); los estudiantes, la adaptación y la creación de materiales (Krück y Loeser, 2002, citado en Fernández et al., 2005; Halbach, et al. 2009); el profesorado (Pena et al. 2007; Pena et al. 2005); o las dificultades de aprendizaje y diferencia entre los alumnos (Fernández et al. 2007; Baker and Prys Jones, 1998).

Además, en la lectura de las publicaciones sobre este tema, encontramos metodologías muy activas que suponen una nueva organización y nuevos espacios. Elena Pérez Márquez (2008) señala que es fundamental tener un espacio para el inglés porque requiere mucho material y, en los primeros cursos, un aprendizaje muy visual. También afirma que son piezas clave los profesores del ciclo, los profesores de inglés y los auxiliares de conversación.

Sin embargo, al considerar al equipo directivo de los centros como otro elemento importante en el desarrollo y éxito de los proyectos bilingües, observamos la gran escasez de investigaciones en este sentido. Desde nuestro punto de vista, entendemos que son estos equipos los que deben impulsar los proyectos ya que de su capacidad organizativa va a depender, en gran parte, el adecuado desarrollo hacia el alcance de los objetivos propuestos en ellos.

Entendemos que una posible causa de esta ausencia de investigaciones se podría deber al escaso reconocimiento social y administrativo que tienen los equipos directivos de los centros públicos en España. Sin embargo, consideramos que estos equipos son los responsables en gran medida de la buena salud y el buen clima escolar de un centro, y que cuando se alcanza, es más fácil lograr la calidad en cualquier aspecto educativo, por supuesto, incluida la enseñanza del inglés.

Pensamos que es importante destinar más esfuerzos a la motivación de los centros educativos. Toda la comunidad educativa debe “querer” ser centro bilingüe, y asumir con creatividad los retos que esta innovación educativa pueda generar. En este sentido, un ejemplo puede ser el que nos muestra Salaberri (2009) sobre su centro educativo, en el que el profesorado de las áreas no lingüísticas adquieren conocimientos sobre la segunda lengua y el profesorado de dicha lengua se interesa por los temas y técnicas de trabajo de las áreas no lingüísticas. De esta manera, colaboran estrechamente el profesorado, el coordinador y la dirección del centro.

Todo ello es más fácil si el equipo directivo, o el director en su caso, perciben el proyecto y su realidad de una manera óptima desde el propio cargo. La gran mayoría de los centros están en manos del Coordinador del proyecto (normalmente un profesor de inglés del centro), pudiendo encontrar casos en los que algunos directores, debido a su escasa implicación y participación, conocen poco de la marcha del proyecto bilingüe dentro de su propio centro.

I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este contexto concreto hemos realizado este trabajo, que pretende recoger información sobre la percepción de los equipos directivos en algunos de los centros que tienen en marcha el proyecto bilingüe de la CAM: qué piensan, qué necesitan, cuáles son los problemas organizativos con los que se enfrentan, etc.

El presente estudio se centra en aspectos como la formación recibida antes del proyecto y la que imparte o no el centro a sus profesores, los recursos de los que disponen, la dotación y disposición de profesores y recursos materiales y espaciales. En cuanto a la organización del centro, se pregunta por las adaptaciones y la organización del profesorado, los alumnos y en la opinión de estos profesionales. Sobre todo nos interesa su visión de cara a los próximos cursos, sus expectativas de mejora y si existen diferencias significativas entre unos perfiles profesionales y otros.

Con todo ello, pretendemos tener una visión global de la percepción de los equipos directivos de los centros bilingües de los que se han recogido datos con el objetivo de proponer pautas o sugerencias para que, partiendo del equipo directivo, sea más fácil la consolidación de estos proyectos en toda la Comunidad Escolar.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se trata de una muestra de 84 miembros de equipos directivos procedentes de 34 centros bilingües de la Comunidad de Madrid, que han implantado el proyecto bilingüe desde sus inicios (2004-05) hasta el curso 2007-2008.

Para la recogida de datos se partió del listado de centros oficial de la CAM en septiembre de 2009. En el listado estaban incluidos colegios que comenzaban en dicho curso su andadura con el proyecto, por lo que fueron excluidos como participantes en la investigación por no tener experiencia en el objeto de estudio. De esta forma se enviaron encuestas a 147 colegios públicos y, de ellos, 34 enviaron los datos para la investigación.

Con respecto a las características sociodemográficas de los docentes-directivos, se ha obtenido que el 36% poseen el cargo de director, el 33% el cargo de jefe de estudios y el 31% el cargo de secretario. De éstos, el 28% son varones y el 72% son mujeres. En cuanto a la especialidad de Magisterio que poseen, el porcentaje más alto de personal de dirección es el de la especialidad de inglés (23%), seguido de Educación Primaria (18%), Educación Física (14%) y Educación Infantil (12%).

Por otra parte, con respecto al nivel de inglés que reconocen tener, cabe destacar que sólo un 17% posee un nivel avanzado, el 14% intermedio-alto, el 19% intermedio-bajo y el 50% restante poseen un nivel elemental de inglés. Por último, en cuanto a la antigüedad en la docencia, el 19% lleva menos de cinco años frente al 81% que lleva más de ese tiempo.

En cuanto a las características del centro, la totalidad de los centros estudiados son públicos. Recordamos que la Comunidad de Madrid extendió el proyecto a los centros concertados en el curso 2008-2009, por lo que no ha sido posible estudiar esta variable.

Con respecto a la localización geográfica de los centros participantes, la mayoría se sitúan en el Corredor del Henares, Alcobendas, Rivas Vaciamadrid, Madrid capital, Majadahonda y Móstoles. En cuanto al año de comienzo del programa, el 32% introdujo el programa bilingüe en el curso 04/05, el 30% en el curso 05/06, el 23% en el 06/07 y el 11% comenzó el programa en el curso 07/08.

No se han considerado otras variables del centro, como son su tamaño o las características de su contexto social, por no considerarse relevantes en los objetivos que centran este estudio.

Para la selección de esta muestra se contactó vía postal con 147 centros de Primaria situados en la Comunidad de Madrid, remitiendo tres copias de un cuestionario dirigido al director/a, jefe/a de estudios y secretario/a. Finalmente, 34 centros devolvieron un total de 84 cuestionarios cumplimentados.

Las cartas fueron enviadas en el primer trimestre del curso 2008/2009. En ellas se adjuntaba una carta de presentación del proyecto de estudio, las copias del cuestionario y un sobre respuesta para su reenvío.

2.2. Instrumento

Para el presente estudio se ha elaborado un cuestionario en el que se han recogido diversas variables acerca de diferentes aspectos organizativos y de funcionamiento

del centro, y la opinión y percepción de los encuestados al respecto. Concretamente, para la consecución de los objetivos propuestos, se tuvieron en consideración las siguientes variables: datos sociodemográficos del centro (nombre, localidad y año de inicio), datos sociodemográficos del docente-directivo (cargo, sexo, especialidad, nivel de inglés, antigüedad en la docencia), conocimientos necesarios y formación en inglés recibida (quince variables), recursos disponibles (veintitrés variables), aspectos organizativos del centro (veinte variables) y opinión de los encuestados (doce variables).

En algunos casos, la respuesta era dicotómica (sí-no), en otros se preguntó con una escala tipo Likert de 2, 3 ó 4 alternativas (mejor, igual, peor, etc.) y otro grupo de preguntas era de múltiples respuestas, pudiendo contestar varias alternativas. Por último, en algunos casos se planteaban preguntas abiertas como ayuda a la comprensión de datos y extracción de conclusiones. Al tratarse de una encuesta sobre percepciones, que no ha sido diseñada para medir ningún constructo psicológico, no existen datos psicométricos previos sobre su fiabilidad y validez.

Para el análisis de los datos se ha realizado un análisis descriptivo de las diferentes variables analizadas, para lo cual hemos utilizado el programa estadístico SPSS. En el caso de las preguntas abiertas, se han establecido categorías para su posterior análisis descriptivo.

3. RESULTADOS

La presentación de los resultados se estructura en el orden y con respecto a los campos siguientes:

- a) Formación recibida del equipo directivo
- b) Recursos del centro
- c) Organización del centro
- d) Alumnos con necesidades educativas especiales
- e) Opinión
- f) Diferencias significativas entre perfiles profesionales

a) Formación recibida del equipo directivo:

Con respecto a la formación recibida para adaptar la organización del centro al proyecto bilingüe, sólo el 24% afirma haber recibido alguna formación, de éstos el 65% señala a la Administración educativa como organizadora de dicha formación.

La figura 1 muestra, según su experiencia y opinión, los conocimientos que son necesarios para facilitar a los equipos directivos la implantación del proyecto en sus centros. Son los siguientes:

- información más específica sobre el proyecto (86%),
- jornadas específicas de colegios bilingües para intercambiar experiencias docentes (74%),
- conocimientos sobre distribución de grupos y profesores (54%),

- conocimientos sobre motivación hacia los profesores (36%)
- conocimientos de inglés (33%).

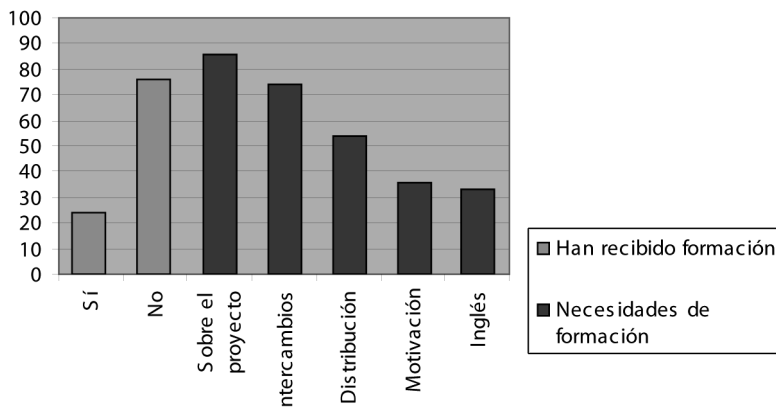


FIGURA 1
FORMACIÓN RECIBIDA DEL EQUIPO DIRECTIVO

En cuanto a la manera en que el centro facilita la formación a los especialistas del proyecto, el 95% afirma que se les informa de cursos específicos, el 63% afirma que se les facilita la asistencia en horas de trabajo, el 33% afirma que organizan charlas o encuentros en el propio colegio y el 6% afirma que se reorganizan los grupos para facilitar salidas más prolongadas al extranjero.

b) Recursos del centro:

En cuanto a los recursos humanos, el 83% afirma que el proyecto bilingüe requiere una mayor dotación de profesorado. De éstos, el 63% opina que deben ser profesores de apoyo, el 53% profesores, el 29% coordinadores, el 21% ayudantes y el 20% tutores.

Con respecto a la dedicación horaria de los profesores involucrados en el proyecto en relación con un centro sin proyecto bilingüe, el 63% afirma que es mayor y el 33% afirma que es igual. Según el 69% los profesores encuestados, este tipo de dedicación repercute positivamente.

El 70% de los encuestados afirma que sería necesario liberar a los profesores involucrados en el proyecto de alguna tarea docente para que puedan tener horas de coordinación y trabajo en equipo, y el 57% reconoce que, llegado el caso, se libera a esos profesores de horas de clase. El resto, ha contestado que no se libera por falta de profesores.

Sobre los recursos espaciales, el 69% de los profesores encuestados afirma que el proyecto requiere mayores recursos espaciales, de los cuales el 57% indica que son aulas, el 10% laboratorios científicos y el 7% almacén para materiales. En la figura 2 se resumen los datos con respecto a estos recursos.

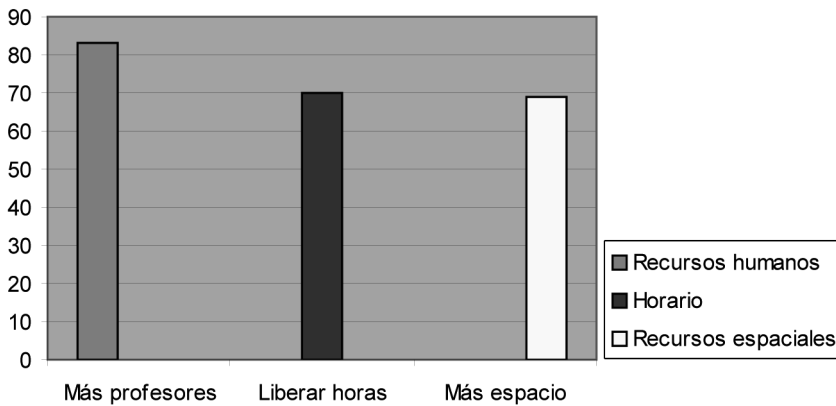


FIGURA 2
MEJORAS PROPUESTAS CON RESPECTO A LOS RECURSOS

Con respecto a los recursos materiales recibidos por parte de la administración, el 93% afirma que han recibido una mayor partida presupuestaria para el centro, el 51% ha recibido material informático, el 35% ha recibido material audiovisual, el 23% material de apoyo para las asignaturas, el 4% libros de texto y el 1% una reforma general en el colegio.

En cuanto a los materiales que aún les hacen falta, el 32% afirma que sería una biblioteca de inglés, el 20% material audiovisual, el 17% material informático, el 14% material didáctico o de apoyo y el 10% pizarras digitales, tal y como puede observarse en la figura 3.

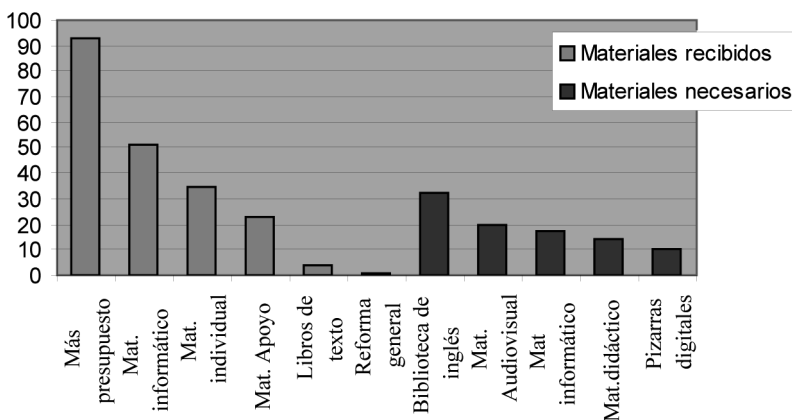


FIGURA 3
RECURSOS MATERIALES RECIBIDOS Y NECESARIOS

c) Con respecto a la organización del centro: Se les preguntó acerca de cuáles habían sido las principales adaptaciones que ha habido que hacer para poder implantar el proyecto bilingüe. Los resultados indican las siguientes (ver figura 4):

- una mayor coordinación y reuniones (94%),
- la modificación de horarios (90%),
- la elección de tutores (79%), la programación de las asignaturas (73%)
- los contenidos de las asignaturas (60%)
- una readaptación para facilitar la formación (51%).

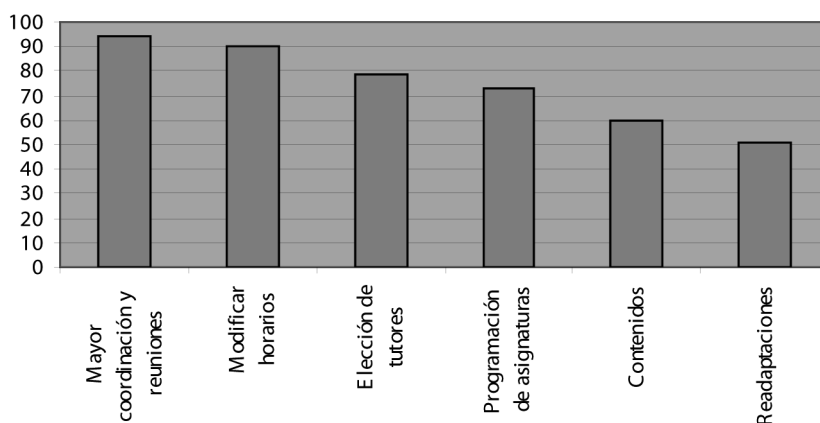


FIGURA 4
ADAPTACIONES REALIZADAS POR LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO

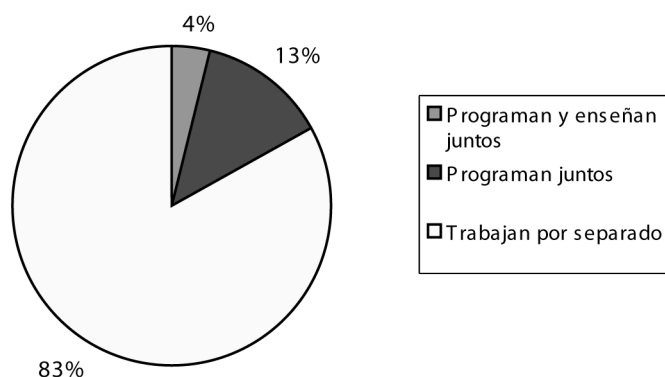


FIGURA 5
COORDINACIÓN ENTRE EL TUTOR Y EL PROFESOR BILINGÜE

En cuanto a la organización del profesorado cuando las clases se imparten en inglés, sólo en el 4% de los casos el profesor que no es de inglés permanece en el aula, quedándose como apoyo y en el 13% de los casos, ambos trabajan en equipo, programando juntos. En el resto de los casos, el profesor de inglés y el tutor trabajan por separado y/o programan por separado (figura 5). Los principales motivos de este tipo de organización, según los encuestados, son: por falta de personal (32%), porque consideran que es lo más operativo (26%) o porque es lo indicado por la Consejería de Educación (7%).

Se les preguntó acerca de cuál pensaban que sería la mejor solución para mejorar la coordinación entre el tutor y el profesor que enseña en inglés. El 18% de los miembros de los equipos directivos encuestados contestó que necesitarían tener más recursos humanos, el 12% preferirían poder hacer una organización más flexible de los grupos, por medio de desdobles, el 8% creía suficiente poder utilizar cotutorías. El 7% contestó que la organización actual es la mejor.

Otra cuestión de estudio ha sido si desde la implantación del proyecto bilingüe habían notado alguna diferencia en las relaciones interpersonales (falta de comunicación entre los miembros del claustro, escasa flexibilidad para adaptarse a las necesidades de otros compañeros, graves disensiones en torno a temas organizativos, etc.) entre los miembros del claustro, y el 24% contestó que sí. Las principales razones para ello fueron:

- Razones de carácter pedagógico (temas de organización de asignaturas, discusiones claustro, etc) 10%
- Razones de carácter laboral y de organización de centro (horarios, horas dedicación, sueldos, apoyos, etc.) 60%
- Razones de carácter interrelacional (estrés, tensiones, personalidad y actividad, etc) 30%

También se les preguntó sobre si habían percibido resistencia al proyecto, en algún caso, por parte de algún miembro de la comunidad educativa (profesores especialistas y/o no especialistas en inglés, padres y madres, etc.), encontrando que en el 36% de los casos, la respuesta fue afirmativa.

d) Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES): Se les preguntó acerca de su percepción sobre la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros bilingües y el 69% contestó que era más difícil atender sus necesidades, el 13% afirmó que el inglés les motiva y se facilitan algunos avances y el 11% no había encontrado diferencias.

Los casos más significativos se refieren a la dificultad para estos niños que no pueden seguir las clases en inglés (33%), necesitan más adaptaciones y tienen menos seguimiento (22%). Por el contrario, un 11% afirma que les motiva.

Con respecto a los alumnos inmigrantes, se les preguntó acerca de su opinión sobre como influía el desarrollo del proyecto en la atención de los niños inmigrantes cuyo idioma materno es distinto del castellano. El 58% afirmó que el proyecto se desarrolla igual, el 23% que había que hacer adaptaciones en otro idioma y llevarlas a cabo y el 6% que los niños con atención específica no asisten a estas clases, tienen en esa sesión atención individualizada (figura 6).

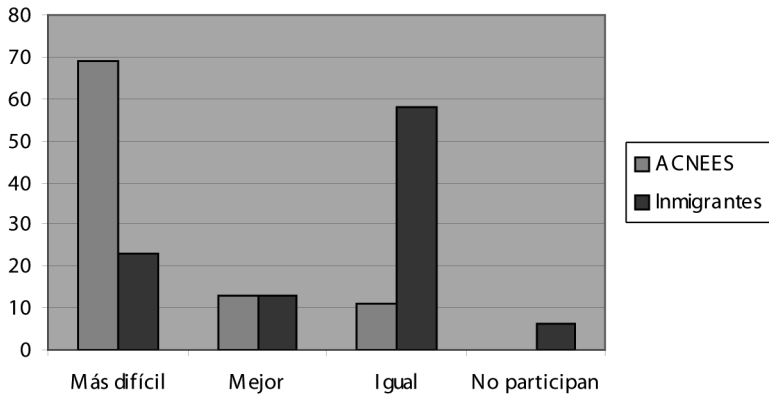


FIGURA 6
CÓMO INFLUYE EL PROYECTO EN ACNEES Y ALUMNOS INMIGRANTES

e) **Opinión:** Se les preguntó con respecto a la opinión de los equipos directivos sobre cómo creían que se iba a desarrollar el proyecto en el futuro. La modalidad de respuesta abierta permitió obtener gran cantidad de información: el 29% contestó que con normalidad y mejorando la calidad progresivamente, el 19% que con una mayor colaboración, recursos y formación, el 14% que con una continuidad en Secundaria, el 5% que se generalizará en todos los centros, el 4% considera que será necesaria una doble oferta y el 2% que bien en inglés aunque perjudicando el nivel en *Science* (figura 7).

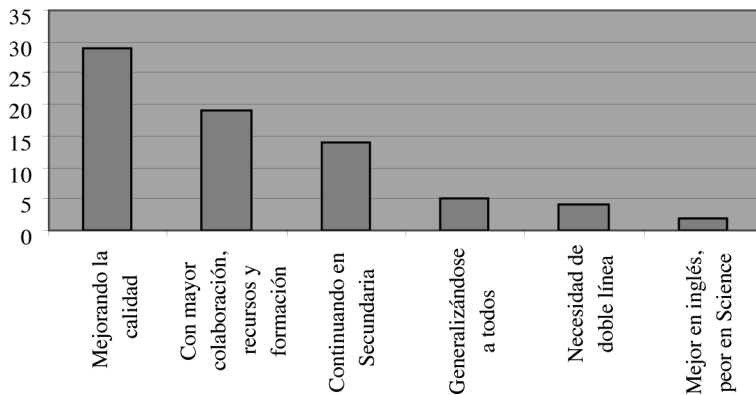


FIGURA 7
CÓMO CREEN QUE SE DESARROLLARÁ EL PROYECTO

En cuanto a cómo les gustaría que se desarrollase, el 88% piensa que con más recursos humanos, el 63% con más recursos materiales, el 54% con coordinación entre

los colegios, el 43% con más profesores de inglés, el 40% con un mayor conocimiento de inglés de todos los profesores y el 31% con sesiones de evaluación y jornadas “interecuelas” tal y como muestra la figura 8.

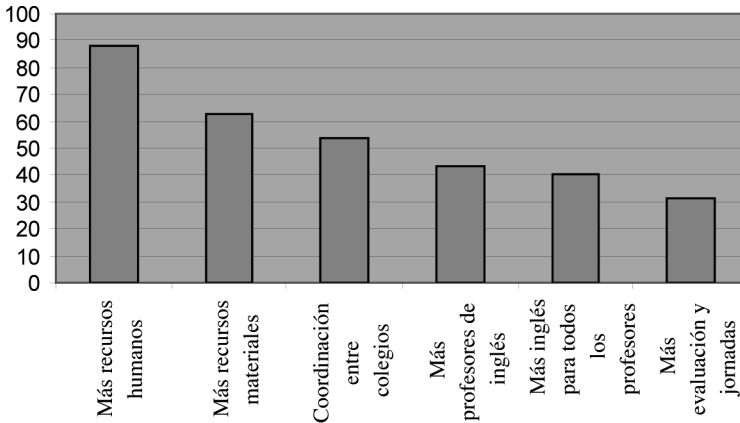


FIGURA 8
CÓMO LES GUSTARÍA QUE SE DESARROLLASE EL PROYECTO

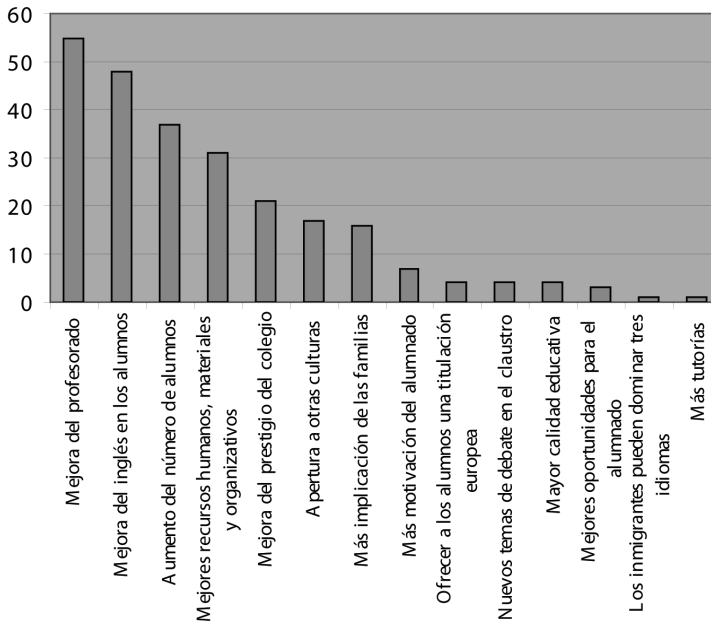


FIGURA 9
ELEMENTOS POSITIVOS DEL PROYECTO BILINGÜE

Es necesario destacar el deseo de los participantes de incrementar el número de auxiliares de conversación (35%) y de mejorar la comunicación con la Administración y con otros centros (30%). Un 15% de los directivos resalta la importancia de cómo tratar a los alumnos de educación especial en el proyecto y un 20% la necesidad de mejorar la formación en general de los docentes. Por último, se les preguntó si creían que el centro había mejorado con la introducción del proyecto y el 86% contestó que sí. Los elementos más positivos que destacaron en este cambio se recogen en la figura 9.

f) Diferencias significativas por perfiles

Para tener la oportunidad de aportar más luz a los resultados encontrados y guiar mejor los estudios siguientes en investigaciones futuras, se ha intentado profundizar más en la relación entre las variables sometidas a estudio. Para ello, se han analizado las posibles relaciones entre la percepción sobre las necesidades y evolución del proyecto bilingüe y algunos datos sobre el perfil de los miembros del equipo directivo, tales como su especialidad de magisterio (comparando el grupo de los especialistas en inglés y el resto), su nivel de inglés (comparando el grupo de alto-avanzado con el grupo de bajo-medio) y su antigüedad como docentes (comparando el grupo de menos de cinco años de antigüedad con el resto) entre otras.

Se ha calculado la prueba *Chi-Cuadrado*, seleccionando aquellas relaciones que han resultado ser significativas. Los principales resultados nos muestran que (figura 10):

- Con respecto al nivel de inglés de los miembros del equipo directivo y su percepción de las necesidades más inmediatas para continuar el desarrollo del proyecto bilingüe en los centros:
 - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de mayor dotación de recursos humanos ($\chi^2_{(1)}=16,24$; $gl=8$; $p<0,05$).
 - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de realizar jornadas interescolas ($\chi^2_{(1)}=16,29$; $gl=8$; $p<0,05$).
 - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de mayor dotación de recursos materiales ($\chi^2_{(1)}=21$; $gl=8$; $p<0,01$).
 - o El grupo de profesores con mayor nivel de inglés perciben más la necesidad de coordinarse con otros colegios ($\chi^2_{(1)}=21,81$; $gl=8$; $p<0,01$).
 - o Los miembros del equipo directivo con un mayor nivel de inglés muestran más la necesidad de liberarse de horas de clase para dedicarlas al proyecto que los que tienen menos nivel de inglés ($\chi^2_{(1)}=11,67$; $gl=3$; $p=0.001$).
- Con respecto a la antigüedad en la docencia de los encuestados se ha encontrado:
 - o Los profesores con menos antigüedad consideran más que el resto que la cantidad de dedicación horaria al proyecto de los profesores influye en su calidad ($\chi^2_{(1)}=28,06$; $gl=15$; $p=0.05$). Sin embargo, los profesores con más antigüedad consideran más que el resto que lo más importante es el hecho de que se liberen horas de clase para tareas de coordinación ($\chi^2_{(1)}=159$; $gl=105$; $p=0.001$).

- Con respecto a la especialidad de Magisterio:
 - o Los miembros del equipo directivo que son especialistas en Inglés manifiestan más la necesidad de liberarse de horas de clase para dedicarlas al proyecto que el resto de especialidades ($\chi^2_{(1)}=17,45$; $g1=3$; $p=0.001$).

No se han encontrado relaciones significativas en el resto de las variables analizadas.

Consideramos que estos resultados pueden ser de gran interés ya que pueden contribuir a orientar en la formación de futuros directivos, detectando necesidades y analizando cómo algunas características de sus perfiles pueden condicionar la evolución de sus proyectos. Podría suponer una nueva manera de percibir las necesidades de formación, de experiencia y de implicación de los equipos directivos y su consecuente reflexión en los baremos para acceder a ese cargo.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

Señalamos a continuación los principales resultados derivados del estudio.

Con respecto a la formación:

Los datos indican una formación recibida escasa. La mayoría percibe la necesidad de seguir formándose, especialmente en relación a aspectos organizativos y de funcionamiento del proyecto. A pesar de que el nivel de inglés de la mitad de los miembros del equipo directivo es elemental, sólo un tercio percibe la necesidad de recibir formación en este sentido.

Con respecto a los recursos humanos:

La mayoría reconoce que es necesaria una mayor dotación de profesorado, especialmente de profesores de apoyo. Consideran que sería positivo para el proyecto que los profesores implicados tuviesen una mayor descarga horaria para poder disponer de más tiempo para la coordinación y el trabajo en equipo.

Por otra parte, se demandan más espacios destinados al proyecto bilingüe como son: aulas de desdoble, biblioteca de idiomas o laboratorios y reconocen que la partida presupuestaria y el material recibido ha sido superior, pero aún es insuficiente.

Con respecto a la organización del centro:

Los principales cambios organizativos incorporados se refieren a una mayor coordinación a través de reuniones, a cambios en los horarios de los profesores, a la elección de los tutores, a la programación de las asignaturas y contenidos y a adaptaciones para facilitar la formación.

En cuanto a la organización de los profesores en el aula, sólo un 4% trabajan juntos y un 13% programan en equipo, principalmente porque se ajustan a las orientaciones de la Consejería de Educación y porque no podrían hacerlo de otro modo por la falta

de personal. Llama la atención la distancia que se muestra en la coordinación entre tutores y profesores de inglés y entre profesores de inglés y no inglés. Los equipos directivos consideran que este aspecto podría mejorar con más recursos personales y flexibilizando el sistema.

La cuarta parte de la muestra indicó que había habido cambios negativos en las relaciones interpersonales del centro como consecuencia de la implantación del proyecto. Encontramos que esta situación se da, sobre todo, en aspectos laborales y de organización, donde surgen más conflictos. Aproximadamente un tercio de la muestra contestó que habían percibido resistencias al proyecto por parte de algunos miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a la viabilidad del proyecto para todos los alumnos, dos tercios encuentran que dificulta la intervención con ACNEES. Con respecto a los alumnos inmigrantes, la mayoría piensa que se desarrolla igual que con el resto de los alumnos. Sólo un porcentaje bajo encuentra elementos positivos de motivación en la situación del inglés y los ACNEES.

Los profesores esperan que el proyecto se desarrolle con normalidad, mejorando progresivamente la calidad, mejorando los recursos y la formación, ampliándolo a Secundaria y generalizándolo a todos los centros.

Algunas de las necesidades que les gustaría que se cubriesen son, por orden de repuesta: más recursos humanos, más recursos materiales, más coordinación entre colegios, más profesores de inglés, más nivel de inglés para todos los docentes y más intercambio con otras escuelas. Se observan diferencias significativas entre la percepción de estas necesidades y algunas características del perfil de los miembros de los equipos directivos, como son el nivel de inglés, su especialidad de magisterio y la antigüedad en la docencia.

La mayoría piensa que el centro ha mejorado con la introducción del proyecto, en aspectos como la mejora de los profesores, la mejora del nivel de inglés de los alumnos, el aumento de la matrícula en el centro, la mejora de recursos, mejora del prestigio del centro, la apertura a otras culturas y más implicación de las familias, entre otros.

5. CONCLUSIONES

Todos los datos recabados, hasta este momento, nos llevan a pensar que los equipos directivos de los centros bilingües piensan que el proyecto ha contribuido a mejorar su centro, así como la calidad y formación de sus docentes, el nivel de inglés de sus alumnos, el prestigio del centro y la implicación de las familias. Sin embargo, muestran también algunas necesidades que han ido surgiendo y que se hace necesario cubrir, como son: la necesidad de una mayor y mejor formación de los docentes, una mayor cantidad de recursos humanos, materiales y espaciales, una mayor coordinación y la posibilidad de intercambiar experiencias para poder enriquecer los proyectos. En general, los miembros del equipo directivo especialistas en inglés, con un mayor nivel de inglés y con menos experiencia docente, perciben más estas necesidades.

Estos resultados están en la línea de los obtenidos en estudios similares en otras comunidades autónomas, como es el caso de Andalucía, que concluyen en su informe

“Los centros bilingües en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Informe de la situación” que algunas de las mejoras necesarias serían una mayor dotación de recursos, materiales y bibliografía, un aumento de la red, extendiendo a más alumnado y ciclos y una mayor formación metodológica y lingüística del alumnado. Además esa es la línea marcada por los propios especialistas de inglés (Fernández y Halbach, 2010, en prensa).

Dada la innovación que supone o debe suponer este tipo de proyectos debería extenderse la ilusión y las expectativas positivas al resto del profesorado, analizar, entre todos, lo más válido y lo menos aplicable en cada caso y obtener resultados que nos permitan reflexionar y avanzar. Todos los profesionales deben formar un equipo que sea capaz de educar y estudiar la educación desde todos los frentes posibles. Deben ser equipos multiprofesionales

Todo esto nos indica que urge prestar atención a las necesidades que están surgiendo en el desarrollo de estos proyectos para poder dar respuesta todas ellas y facilitar el éxito. Para ello, sería conveniente un diagnóstico completo de los centros en el que se especifique la situación actual en la que se encuentran y hacer una evaluación del programa que proporcione información para la continuidad del mismo a otros centros y a otras etapas.

Para terminar, y a la vista de los resultados obtenidos en este estudio, consideramos que sería necesario un análisis exhaustivo de algunos de los elementos decisivos en el éxito de estos programas. Algunas sugerencias interesantes para posteriores estudios, podrían estar relacionadas con la atención a la diversidad en los centros bilingües, en concreto la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales o las relaciones con las familias, sobre todo las que tienen una lengua distinta a la que estudian sus hijos o desconocen totalmente las lenguas impartidas en el centro.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Burillo, J. y Medina, A. (2005). “Big fish, small fish” *Rev. Aula de Infantil*, 27, 19-24.
- Castanys, M. y Ripoll, R. (2005). “Entrevista para conocer mejor otras lenguas y otras costumbres”. *Revista Aula de Innovación educativa* 147, 25-27.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (2000). *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clarendon: Multilingual Matters.
- Fernández Agüero, M.^a y Montero Méndez, S. (2005). “La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas”. *Porta linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, 35-44.
- Fernández, R., Pena García Gómez, C. y Halbach, A. (2005). “La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto”. *Porta linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, 161-173.
- Fernández, R. y Fernández, J. (2007). “Creating a webpage to Support Teacher Development and Growth: The Case os bilingual Teachers in Spain”. En Conacher, J.E., Kelly-Holmes, H. (Eds.). *New Learning Environment for Language Learning: Moving beyond the Classrim?*. Peter Lang: Frankfurt A.M.

- Fernández Fernández, R. y Halbach, A. (2009). "Uncovering the approach to literacy of Spanish Textbooks used in a CLILL context". En Ditze, S. A. y Halbach, A. (2009). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLILL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Peter Lang: Frankfurt A.M.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2010, en prensa). "Analysing the situation of teachers in the CAM bilingual project after four years of implementation". En: Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel y Gallardo del Puerto, Francisco (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Peter Lang: Frankfurt A.M.
- Fernández Trujillo, R. (2009). "Proyecto Empiezo a ser bilingüe". *Pulso*, 32, 243-260.
- Fons i Esteve M. y Ballesteros, C. (2005). "Enseñar y aprender lengua oral en contextos multilingües" *Aula de Innovación educativa* 147, 16-18.
- Halbach, A. (2007). "Bilingual Methodology in Primary schools". *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, pp. 43-52.
- Halbach, A., García Gómez, A. y Fernández Fernández, R. (2009, en prensa). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- Herrera Cubas, J. (2005). "La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente". *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3, 7-10.
- Krück, B. y Loeser, K. (2002). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. 2. Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt A.M. Peter Lang (citado en Fernández, Pena García Gómez y Halbach (2005) "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto". *Porta linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras* 3)
- Lorenzo, F.J. (2009, en prensa). *Los centros bilingües de la comunidad autónoma de Andalucía: gestión, competencia y organización*.
- Mei Yi Lin, A. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: El cambio crítico y más allá.* *Revista de educación y pedagogía*, vol. XX, 51.
- Oraziregui, I. (1994). "Evaluación de una experiencia de inmersión en el País Vasco". En M. Siguán *Las lenguas en la escuela*. Pp. 4-59.
- Pena Díaz, C., Fernández, R., García Gómez, A. y Halbach, A. (2005). "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de comenzar el proyecto". *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, (3): 161-173.
- Pena, C., García, A. Fernández, R. y Fernández, J. (2007). "Training needs of teachers involved in the bilingual programme in Madrid primary schools". *GRETA 2005: TEACHIN ALIVE?* Granada: GRETA.
- Pérez Esteve, P. y Roig, V. (2005). "Inglés para los más pequeños ¿una moda o mucho más? *Aula de Infantil* 27, 9-13.
- Pérez Márquez, E. (2008). "La enseñanza del inglés: un antes y un después de la implantación de la enseñanza bilingüe". *Revista Aula de innovación educativa* 168, 17-20.
- Pérez Vidal, C. (2008). "El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa". *Aula de Innovación educativa* 168, 7-16.
- Salaberri, R. (2009). "Un centro y un plan que van de la mano". *Cuadernos de pedagogía* 395.

- Siguán, M. (1992). *España Plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Urrutia, H., Cantia, L., Martínez, M.^a D. y Millas, F. (1998). *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.
- Vicente Rodríguez, P.S., Bolívar, A., Gutiérrez González, D., Molina Ruiz, E., Gallego, M.^a J., León, M.J., Fernández Cruz, M., Moral, C., Rodríguez, S.L. y Pérez, M.P. (1996). La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 14-1.

Otras referencias:

- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ORDEN 796/204 de 5 de marzo, de la Consejería de educación de la Comunidad.
- ORDEN 1886/2004, de 21 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regula la organización de las asignaturas y de los itinerarios, el horario semanal, la oferta y la elección de las asignaturas optativas, y las medidas de refuerzo y apoyo en la educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2010.

Fecha de revisión: 20 de febrero de 2010.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2010.