

Mejora de la competencia en lenguas extranjeras: el programa bilingüe en los centros de FUHEM¹

La mejora de la competencia lingüística del alumnado y en particular la que tiene que ver con el uso eficaz de una lengua extranjera como el inglés, es una apuesta institucional de FUHEM desde hace algunos años. Tras la puesta en marcha de algunas experiencias en cada uno de los centros, en los cursos 10/11 y 11/12 los colegios de FUHEM han implantado un modelo integral de mejora en el marco de las convocatorias de la Comunidad de Madrid para la autorización de programas bilingües inglés-español.

El desarrollo de estos proyectos comporta el apoyo financiero de la Consejería de Educación, pero también somete a los centros a una serie de requisitos formales y de carácter pedagógico que se establecen en las convocatorias por las que se autoriza su implantación.

Resulta conveniente detenernos a reflexionar sobre algunos aspectos de la implantación y desarrollo de estos proyectos y tratar de establecer prioridades y líneas de acción que los hagan más eficaces y resuelvan algunas de las dudas y dificultades que se han planteado ya o pueden plantearse en el futuro. Esta reflexión, que encaja en los debates organizados en torno al Libro Blanco de la Educación en FUHEM, puede desarrollarse en torno a los ámbitos que se plantean en este documento y seguramente en algunos otros. Muchas de las cuestiones que se suscitan fueron ya objeto de debate el pasado año en el Curso 'El Proyecto de Educación Bilingüe en los centros de FUHEM', al que asistieron buena parte de los Equipos Directivos, Coordinadores de Bilingüismo y profesores especialistas o habilitados en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

¹ Este documento ha sido redactado por Víctor M. Rodríguez, Pedagogo, Director del Área Educativa de FUHEM, para contribuir a promover el debate en torno a los distintos aspectos englobados en el Libro Blanco de la Educación en FUHEM.

¿Debe ser la enseñanza bilingüe una seña de identidad en el Proyecto Educativo de FUHEM?

No parece sensato dudar de que el dominio de alguna lengua extranjera – digamos ya el inglés, sin ambages – supone un activo importante en la formación de nuestros jóvenes. Hoy en día, la lengua inglesa es o puede ser, si se dan las condiciones adecuadas, una herramienta de utilidad para acceder al mundo del trabajo y también al conocimiento en muchas disciplinas científicas, así como al manejo eficaz de entornos tecnológicos. También lo es para mejorar las posibilidades de comunicación con personas de ámbitos culturales y lingüísticos distintos al nuestro. En este sentido, resulta evidente que cualquier iniciativa que incremente las posibilidades comunicativas ha de ser bienvenida en un contexto educativo como el de los centros de FUHEM.

En este momento de revisión de nuestro proyecto educativo cabría preguntarse, sin embargo, si este propósito ha de constituir una seña de identidad de la Fundación y de los centros que la integran.

La enseñanza bilingüe, sea en el marco establecido por la Comunidad de Madrid o sea desde otra perspectiva, está siendo utilizada por muchos centros, tanto de carácter privado como público, como una de las principales, si no la principal, estrategia de márketing educativo. Durante algunos años - aunque esta tendencia parece remitir precisamente por la generalización de los programas- los centros ‘bilingües’ pueden haber acaparado más demanda de escolarización o incluso demanda de más ‘calidad’, en opinión de algunos.

Cabría pensar que las familias, que comprenden sin duda la importancia del asunto, pueden estar, no obstante, siendo inducidas a sobrevalorar el aprendizaje de una lengua extranjera en relación con otros componentes esenciales de la formación de sus hijos e hijas que, aunque seguramente son tanto o más importantes, quedan eclipsados por este objetivo prioritario. Si añadimos a esto la inseguridad vital y laboral de buena parte de las familias en estos momentos y recordamos también la evidente precariedad histórica del conocimiento de idiomas en nuestro país, la condición ‘bilingüe’ de los estudiantes puede ser considerada por muchos como un requisito absolutamente indispensable para tener éxito en la vida, lo que conlleva la

búsqueda de contextos educativos que, ante todo, incorporen esta visión a sus señas de identidad, aunque sacrifiquen otros aspectos o incluso aunque la propuesta educativa del centro no sea congruente con sus valores o con algunas otras de sus expectativas.

Sin embargo, en mi opinión, *la mejora de la competencia en una o varias lenguas extranjeras, siendo una medida de calidad de gran importancia y pertinencia, no debe constituir para nuestros centros lo que denominamos una 'seña de identidad'*. Y esto es así por varias razones.

En primer lugar porque creo que las señas de identidad de un proyecto educativo (o de una institución educativa) son las que permiten distinguir con la nitidez que sea posible unos proyectos de otros, unas experiencias educativas de otras. Y los centros de FUHEM han aportado y deben aportar a la sociedad una visión de la educación algo distinta de la que aportan otros centros. Su vocación de compromiso social, de visión crítica y transformadora de la realidad y de apuesta por la adquisición de valores nos obliga a ir mucho más allá de considerar una medida concreta de calidad, por importante que sea, como una seña de identidad. Aunque hay otros espacios en el debate del Libro Blanco donde se abordarán de forma más precisa estas cuestiones, baste decir por el momento que las señas de identidad de FUHEM deben estar más vinculadas a los valores que queremos transmitir y a la cultura de centro que queremos crear que a un aspecto importante pero muy parcial de la intervención educativa.

Además, las señas de identidad han de marcar de forma inequívoca y continuada en el tiempo los aspectos esenciales de la planificación educativa y el desarrollo del currículo en cada centro. En torno a esas señas de identidad deben tomarse muchas decisiones relacionadas con la organización de espacios, tiempos y estructuras de dirección y coordinación; con la convivencia y la participación de los distintos colectivos; la selección y el perfil del profesorado; el establecimiento de finalidades y objetivos; la selección de contenidos y métodos, las formas de evaluar...etc.

Si queremos que los centros caminen, con las peculiaridades de cada uno, en la dirección que marcan las señas de identidad y que se concretan en grandes objetivos

estratégicos, casi todo lo que decidamos y hagamos debe ser congruente con ellas. Y no parece, en principio, que la planificación educativa en nuestros centros deba ponerse mayoritariamente al servicio de un objetivo como la mejora de la competencia en lenguas extranjeras, que sin duda va a requerir también ajustes y decisiones en todos los ámbitos descritos, pero que, de ser hegemónico, podría precisamente provocar desajustes en muchos otros, como más adelante veremos.

Por último, cabría preguntarse si esa condición de 'bilingüe' que con ligereza se atribuyen muchos centros y proyectos educativos no resulta excesivamente pomposa o incluso engañosa.

Para los que entienden la condición de 'persona bilingüe' en un sentido más restrictivo y extremo –esto es, como un dominio perfecto e idéntico de dos lenguas– hablar de proyectos, programas o de centros 'bilingües' cuando sólo se han tomado algunas medidas, por adecuadas que sean, para mejorar el conocimiento y el uso del inglés, es un disparate monumental o incluso un fraude. Desde una perspectiva más amplia y a la vez más moderada, que entiende que pueden existir distintos grados de bilingüismo – desde el dominio perfecto de ambas lenguas hasta la capacidad de usar una lengua distinta de la materna o nativa en alguna de las cuatro habilidades básicas (comprensión y expresión oral y escrita) – no resultaría desmedido hablar de 'educación bilingüe' o de 'centros bilingües', pero es evidente que habría que aclarar mucho cuál es el significado y alcance real de ese término, en un ejercicio de ajuste de expectativas de las familias y el alumnado que no sólo es un imperativo ético, sino que, de no producirse, puede provocar frustración y dar al traste incluso con las buenas intenciones y prácticas que se pongan en juego. Ajustar las expectativas pasa por una previa reflexión en los centros sobre las finalidades y metas del proyecto bilingüe y por un cuidadoso desarrollo del Currículo que incluya una definición muy clara de competencias y objetivos de aprendizaje al término de cada ciclo y etapa educativa.

Es verdad que este ajuste de las expectativas de familias y alumnado, e incluso del propio profesorado, resulta necesario y posible se considere o no el bilingüismo una seña de identidad o un elemento esencial del proyecto educativo, pero, en mi opinión, teniendo en cuenta la indefinición y las controversias asociadas al término,

puede resultar mucho más pretencioso y generar unas expectativas más desajustadas considerar el carácter bilingüe del centro como una de sus señas de identidad que presentarlo más bien como una medida de calidad tan importante como otras.

Hay algunas otras razones secundarias, más vinculadas al desarrollo concreto del programa marco establecido por la Comunidad de Madrid, que pueden hacer también desaconsejable esta preeminencia de la condición bilingüe de nuestros colegios. Las veremos más adelante, tras hacer referencia a este marco general y a los rasgos esenciales de los proyectos que se están llevando a cabo en FUHEM.

Los proyectos bilingües en los centros de FUHEM: marco general y primeras decisiones

Para comprender mejor las características y rasgos esenciales de los proyectos bilingües que se están desarrollando en los centros de FUHEM, vamos a fijarnos en tres aspectos: el Programa de centros bilingües de la Comunidad de Madrid, el Proyecto CBC de UCETAM y las decisiones tomadas en nuestros centros hasta la fecha.

El marco político y normativo de la Comunidad de Madrid

Hacia la mitad de la pasada década, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid hizo que el bilingüismo se convirtiera en una de sus apuestas estratégicas para mejorar la calidad de la educación en los colegios madrileños. A pesar de las suspicacias que esta iniciativa pudo levantar – y aún levanta - en algunos colectivos, lo cierto es que en este caso sí puede decirse que responde a una necesidad real de mejora en un ámbito educativo tradicionalmente precario y que, aunque en la puesta en marcha del programa global se echa de menos alguna reflexión de más calado y tal vez sobren algunas decisiones demasiado improvisadas -que entiendo que proceden más del ámbito político que del técnico-, el plan previsto es, en conjunto, razonablemente sensato. En todo caso bastante más que otras supuestas medidas de calidad que no parecen tener otro fin que segregar, separar y discriminar a familias y alumnado y fomentar una malsana y peligrosa competencia

entre centros. Parafraseando a José A. Gurpegui² podríamos decir que, aunque 'el proyecto no se ha puesto en marcha con todos los planos concluidos, al menos no se ha empezado directamente por el tejado'.

En el curso 04/05 comenzaron los primeros 26 colegios públicos y en el curso 12/13 probablemente serán ya más de 400 colegios sostenidos con fondos públicos (públicos y concertados) y cerca de 100 IES los que lo desarrollan³. Las sucesivas convocatorias por las que se aprueba la participación en el programa – que, por cierto, presentan algunas diferencias importantes para los centros públicos y los concertados, sobre las que no vamos a profundizar aquí- han ido limando algunas imprecisiones, modificando algunos aspectos y añadiendo nuevos requerimientos, principalmente en lo que concierne a la evaluación de los proyectos.

Conviene señalar lo que en la actualidad son los rasgos esenciales del programa de centros concertados bilingües en la Comunidad de Madrid.

- La autorización para la incorporación al programa requiere la presentación de un proyecto de centro en alguna de las convocatorias que anualmente publica la Consejería de Educación. No basta, por tanto, una declaración de intenciones: el carácter de colegio concertado bilingüe debe ser refrendado por la Administración.
- El programa está referido a la etapa de Educación Primaria y prevé una implantación sucesiva desde el primer curso. Cabe esperar una regulación sobre el paso a Educación Secundaria Obligatoria (que ya existe para los IES públicos) para más adelante.
- La perspectiva que adopta el programa es la del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)⁴, que comporta la necesidad de integrar la enseñanza específica del inglés con la impartición de contenidos de otras áreas curriculares en esta lengua, tratando de preservar, no obstante, el desarrollo armónico y completo de la lengua propia.
- Al menos una tercera parte del horario lectivo de los grupos del proyecto del centro ha de ser trabajado en inglés. En este horario puede incluirse el área de Lengua Extranjera y cualquiera de las otras excepto Matemáticas y Lengua Castellana y

² Conferencia pronunciada en las IV Jornadas sobre Bilingüismo de UCETAM, celebradas en Sevilla del 8 al 10 de marzo de 2012.

³ Consejería de Educación y Empleo (2012): *Madrid. Comunidad bilingüe*. Madrid: Comunidad de Madrid

⁴ Traducción de CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Literatura. Se recomienda de forma expresa (pero no se obliga) dar prioridad al Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Las áreas decididas para un grupo deberán ser trabajadas en inglés en su totalidad.

- Es necesario contar con profesorado específicamente habilitado para impartir las áreas curriculares distintas del inglés. Este profesorado no es el profesorado especialista en inglés (aunque estos también pueden habilitarse). La habilitación se consigue a través de una prueba específica o bien por estar en posesión, con una antigüedad inferior a cinco años, de algunas de las titulaciones lingüísticas, de nivel C1⁵ reconocidas por la Administración.
- Los centros autorizados deberán contar con auxiliares de conversación (cuya lengua materna o nativa sea el inglés y posean o cursen estudios universitarios) en una proporción de uno por cada seis unidades de enseñanza bilingüe. Estos auxiliares apoyan al profesorado en el desarrollo del proyecto.
- La Consejería de Educación contribuye a la financiación de los gastos que genere el proyecto de cada centro a través de los módulos económicos del concierto educativo. También promueve la formación de profesorado a través de distintas vías, en las que se incluye la convocatoria de estancias formativas en países de habla inglesa para profesores y profesoras, tras un proceso de selección.
- Para la evaluación del proyecto de cada centro se requiere, por una parte, incorporar a la Memoria Anual de fin de curso una valoración de los resultados obtenidos, recursos empleados y propuestas de mejora y, por otra, una evaluación específica del nivel alcanzado por los alumnos y alumnas al finalizar cada ciclo de la etapa, realizada por una entidad externa reconocida (Cambridge o Trinity), con distintos niveles adecuados a la edad del alumnado y también referidos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta obligación de evaluar los resultados es una novedad a partir del curso 12/13 y, a diferencia de lo que sucede con los centros públicos, el coste que genera no es asumido por la Administración educativa, sino por los propios centros o las familias del alumnado evaluado.

⁵ Del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Programa CBC (Colegios Bilingües Cooperativos) de UCETAM

Las patronales madrileñas de la enseñanza concertada, tan interesadas como los propios centros en el desarrollo de este programa, han tratado de crear mecanismos y estructuras de apoyo al desarrollo de los proyectos en los centros.

La Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (UCETAM), a la que pertenece FUHEM, ha desarrollado un programa integral de apoyo a los centros, denominado CBC (Colegios Bilingües Cooperativos), mediante el cual ofrece a sus asociados:

- Asesoramiento para la implantación y desarrollo de los proyectos.
- Puesta a disposición de los centros de auxiliares de conversación, seleccionados y contratados a través de convenios de colaboración con universidades norteamericanas, británicas y españolas, como la Universidad de Alcalá de Henares, que cuenta con el Instituto Franklin, especializado en la investigación en estudios norteamericanos.
- Formación del profesorado, a través de la realización de congresos y jornadas sobre bilingüismo y de la organización de cursos de mejora del inglés y de preparación para la habilitación o metodología, por lo general mediante acuerdos con otras entidades formadoras.
- Programas de intercambio de profesorado y estudiantes con colegios norteamericanos y británicos.
- Un Plan integral de evaluación de los proyectos de centro, que incorpora una revisión de las principales decisiones en la implantación y gestión del proyecto y la evaluación de los niveles de competencia de los alumnos y alumnas, a través de la elaboración de unos estándares, denominados English Language Development Standards (ELDS) de desarrollo lingüístico de cada destreza básica en los distintos niveles. Esta evaluación prevé la concesión de una certificación de calidad por parte de un Patronato (CBC Board) integrado por miembros de un conjunto de universidades asociadas al Programa. Hasta la fecha, la certificación no tiene un reconocimiento oficial, aunque suele ser presentada por los centros a sus familias como un marchamo de calidad contrastada de forma externa y experta.

La visión general que UCETAM tiene de la enseñanza del inglés trasciende el marco fijado por la Comunidad de Madrid, ya que considera que la enseñanza del inglés debe producirse en un contexto de mayor integración 'cultural', esto es, de una mayor exposición y trabajo de contenidos relacionados con la cultura de los países anglosajones. Con este fin asesora a los centros para la presentación de proyectos 'biculturales' propios que implican una incorporación de dichos contenidos en las distintas áreas.

Por otro lado, los responsables del Programa CBC trabajan con la Administración Educativa para tratar de lograr un mayor reconocimiento institucional de las actividades de evaluación de los proyectos que UCETAM pone en marcha, hasta el punto de que dichas evaluaciones pudieran ser consideradas - con los ajustes necesarios- válidas y suficientes para establecer el nivel de competencia del alumnado exigido en la normativa de la Comunidad.

Los proyectos de enseñanza bilingüe en los centros de FUHEM

Los colegios de FUHEM comenzaron en el curso 2008 a promover mejoras en la enseñanza del inglés desde el segundo ciclo de la Educación Infantil. A partir del curso 10/11 (Hipatia) y 11/12 (Lourdes y Montserrat) desarrollan proyectos oficiales (autorizados por la Comunidad de Madrid) según la normativa antes esbozada. Estos proyectos comienzan en el primer curso de Educación Primaria pero algunas de las medidas puestas en marcha en otros niveles educativos continúan o se han incrementado, por lo que en este momento se puede hablar del desarrollo de proyectos oficiales y de otras medidas de mejora de la competencia lingüística en inglés en otros niveles, sobre todo en Educación Infantil.

Hay rasgos comunes en el desarrollo de los proyectos, aunque también se dan diferencias por centros. Veamos de forma somera cuáles son los rasgos que mejor los definen, sin ahondar o especificar las posibles diferencias.

- En todos los centros, las horas dedicadas al inglés superan un tercio del total de horas lectivas en el curso oficialmente bilingüe, aunque por el momento se quedan en un máximo del 36 %.
- En todos los centros la asignatura de inglés forma parte del cómputo global de horas. Las otras áreas curriculares impartidas en inglés son alguna/s de las

siguientes: Conocimiento del medio, Educación Artística, Educación Física y Música. Estas decisiones parten de un análisis previo de la conveniencia de impartir unas u otras, pero también están muy influidas por el perfil del profesorado habilitado. En ocasiones la habilitación de un profesor o profesora especialista (Educación Física, Música, Educación Artística) hace que se considere conveniente que asuma la tutoría del grupo, en lugar del maestro/a generalista. En algunos casos, aunque no se desarrolle el Área de Conocimiento del Medio en inglés, se trabajan algunos contenidos y vocabulario en esta lengua.

- En general, tanto en el trabajo del área de inglés como en el resto de las áreas impartidas en esta lengua, el enfoque predominante es comunicativo, dando prioridad a los procesos de comprensión y expresión, sobre todo oral, sobre los aprendizajes gramaticales. Para ello se promueve la interacción entre profesorado y alumnado y de los alumnos y alumnas entre sí. La metodología, en consonancia con la que suele desarrollarse en el primer ciclo de EP, promueve la investigación, la experimentación y el trabajo por proyectos.
- Por lo general, los centros han optado por ser congruentes en los materiales empleados en la asignatura de inglés, manteniendo textos de la misma editorial a lo largo de la etapa. Existen algunos recursos específicos (libros de texto) para el trabajo de las otras áreas curriculares en inglés, aunque es muy frecuente que el profesorado elabore su propio material o que busque recursos adicionales en la red, ya que la oferta actual es limitada, no siempre de calidad y muy centrada en el Área de Conocimiento del Medio (obligatoria en inglés en los centros públicos bilingües). En la actualidad hay algunos proyectos de innovación en centros de FUHEM que están promoviendo la creación de repositorios documentales para el trabajo en inglés en distintas áreas. En algunos centros se ha promovido la incorporación de bibliografía en inglés en las bibliotecas del centro o de aula.
- En alguno de los centros hay alumnos/as que se presentan, de forma voluntaria por parte de las familias, a pruebas externas de competencia (Cambridge). Estas evaluaciones, como se ha dicho, serán obligatorias para el alumnado de FUHEM a partir del próximo curso y su financiación supone un importante reto que no parece que vaya a asumir la Consejería de Educación.

- En el momento actual, los centros de FUHEM cuentan con personal habilitado suficiente para asumir los compromisos que el proyecto conlleva. No obstante, la evolución y desarrollo de los proyectos puede hacer necesario, a medio plazo, disponer de más profesorado habilitado, lo cual puede conseguirse mejorando la competencia en inglés de la plantilla actual, con el objetivo de obtener nuevas habilitaciones, o dando prioridad a esta circunstancia en la contratación de nuevos maestros/as. En FUHEM se han realizado algunos cursos de inglés y desde este año varios profesores/as asisten a cursos organizados por UCETAM. Buena parte de las ayudas individuales a la formación se destinan a financiar formación en inglés y algunos maestros/as han participado en las estancias formativas organizadas y financiadas por la Comunidad de Madrid.
- También cuentan con auxiliares de conversación, en la mayoría de los casos seleccionados por UCETAM, que permiten desarrollar tareas de apoyo al profesorado en las propias aulas, elaboración de recursos materiales y organización de actividades de centro con presencia del inglés. La evolución de los proyectos también hará necesaria la contratación de más auxiliares, financiada sólo en parte por la Consejería de Educación.
- Todos los centros disponen de un maestro/a coordinador del proyecto de bilingüismo. Esta coordinación implica una ligera reducción horaria y un complemento retributivo.
- El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo participa, por lo general, en las actividades planificadas, aunque existe gran inquietud entre el profesorado respecto al trabajo con este alumnado.

Logros, controversias, dificultades y retos

El escaso recorrido de los proyectos y la falta de un Plan integral de evaluación (que comienza a paliarse con la incorporación, este curso, al Plan de Evaluación CBC de UCETAM) hacen que resulte difícil hacer una valoración rigurosa de su evolución. Pero el tiempo transcurrido sí nos permite intuir algunos puntos fuertes y también aspectos preocupantes y dificultades que habrán de ser afrontados en los próximos años. Por otro lado, algunas controversias, miedos e incertidumbres provienen también de análisis hechos en otros contextos con más experiencia en el Programa marco, principalmente de los centros públicos.

La propia puesta en marcha de los proyectos puede considerarse un indicador positivo. La resistencia a los cambios y la fama no siempre buena – justificada o no – que acompañaba a la propuesta de la Consejería de Educación podría haber supuesto un obstáculo para dar este paso que, sin embargo, para muchos era necesario. La aceptación de los claustros, con las lógicas y esperables reticencias, parece irse asentando y comienzan a surgir bastantes voces que apuestan de manera clara por profundizar en los proyectos y trabajar por la mejora de su calidad. El imprescindible compromiso de los Equipos Directivos resulta fuera de duda y ha tenido consecuencias positivas en la creación de canales de coordinación, desarrollo de actividades de centro, formación del profesorado, acuerdos institucionales, integración de auxiliares de conversación y adopción de acuerdos internos de ciclo y etapa.

También es un buen indicador el incremento anual de profesorado habilitado (de la propia plantilla) y la buena valoración que del profesorado de FUHEM ha realizado la Consejería de Educación, al seleccionar a 4 personas –en un proceso selectivo con muy pocas plazas para los colegios concertados– para formarse fuera del país.

La incorporación de auxiliares de conversación, obligatoria por otra parte, ha supuesto no sólo un elemento de soporte técnico al profesorado sino, sobre todo en algunos casos, un acicate para emprender actividades con un componente más cultural. Sus perfiles, distintos de los docentes, aportan una manera distinta de intervenir en el centro y contribuyen a percibir una pluralidad que siempre debería ser bienvenida.

Las familias y el alumnado valoran también de forma positiva el desarrollo de los proyectos. Las memorias de los centros recogen esta buena valoración general de los Consejos Escolares.

Los centros también aluden a la mejora del nivel de inglés en los últimos años. Es cierto que, como se ha dicho, esta afirmación no está basada en un plan sistemático de evaluación ligado al proyecto, pero es obvio que los departamentos de inglés y el profesorado directamente implicado conocen bien al alumnado y tienen la información actualizada que les proporciona la evaluación más formativa y continua

que llevan a cabo en sus aulas y la que proporcionan los instrumentos y herramientas de evaluación curricular más estructurados que se ponen en juego.

Estas impresiones positivas pueden estar también sujetas a discusión, pero lo que es seguro es que la implantación de los proyectos ha generado algunas inquietudes y controversias y ha hecho aflorar ya las primeras dificultades. Vamos a abordar algunas de ellas brevemente, confiando en que en los posteriores debates podamos profundizar en el análisis y encontrar de forma conjunta algunas claves y propuestas de mejora.

¿El modelo adoptado es el más adecuado? ¿Es suficiente?

Lo cierto es que el modelo adoptado no es cerrado y por ello resulta difícil responder a esta cuestión de manera tajante. Para muchos, no obstante, el modelo es a las claras insuficiente, errado en algunos de sus principios y poco consistente. Aluden, por ejemplo, a otras experiencias supuestamente más exitosas, como las que se desarrollan al amparo del Convenio del Ministerio de Educación y el British Council; plantean la necesidad de profundizar en la integración del currículo con otros anglosajones - o cuando menos a potenciar el conocimiento de otras culturas de habla inglesa - y la conveniencia de incrementar de manera notable las horas dedicadas al inglés o impartidas en esa lengua. Cuestionan el nivel de competencia del profesorado habilitado y demandan la presencia de profesorado nativo en inglés, que asuma no sólo ésta área sino buena parte del currículo del alumnado⁶. Se preguntan por qué en el Programa Marco de la Comunidad de Madrid no se ha previsto antes una mejora real de la didáctica del inglés en su área o asignatura específica, con un cambio radical de metodología y enfoque. Algunas de estas críticas y propuestas pueden estar fundamentadas, aunque otras no pasan de ser meras ocurrencias.

Pero hay que recordar que el modelo adoptado tiene, sin embargo, ámbitos claros de mejora y recorrido en muchos aspectos. Es evidente, por ejemplo, que con el tiempo, las horas dedicadas al aprendizaje del inglés podrían ser incrementadas si así se decidiera y que también puede mejorarse la didáctica del inglés en el área

⁶ Probablemente los lectores y lectoras habrán tenido oportunidad de escuchar esta idea de la anterior Presidenta de la Comunidad de Madrid, que le ocasionó serios disgustos no sólo con los sindicatos o la oposición, sino con algunas personas de su propio partido con mayor preparación técnica y sensatez.

específica o disponer de materiales y estrategias mucho más ajustadas en todas las demás.

Además, la exposición de los alumnos y alumnas a esta lengua no tiene por qué quedar circunscrita al ámbito estricto del aula o el tiempo más reglado. De hecho, algunas de las iniciativas que siguen ya están llevándose a cabo en nuestros colegios.

Por una parte, muchas actividades o cauces de comunicación del centro (Web, murales, carteles, señalética, fiestas, actos diversos) pueden incorporar esta dimensión bilingüe. También puede hacerse extensiva la presencia del inglés en actividades extraescolares y complementarias, comedor, etc. Pueden arbitrarse espacios y recursos adicionales (rincón de lectura o biblioteca en inglés) o fomentar la presencia del inglés en las áreas que no se imparten en esa lengua (por ejemplo a la hora de ver un vídeo o buscar en Internet o incluso al trabajar contenidos en Matemáticas⁷ o Lengua Castellana, hoy por hoy fuera del programa). También pueden potenciarse, con las cautelas necesarias y sin que ello suponga una discriminación clara del alumnado por razones económicas, los intercambios de estudiantes con otros países o las estancias formativas con este fin (campamentos, salidas, viajes...etc.).

Pero, por otro lado, la escuela tiene que trabajar con las familias para que sean cómplices de este objetivo de mejora y ayuden a sus hijos e hijas a alcanzarlo. En los hogares también habrá de fomentarse la presencia del inglés de múltiples maneras, ajustadas a cada caso y a las posibilidades de cada familia: televisión en lenguas originales con subtitulación o sin ella, presencia de cuentos, libros y otros materiales en inglés, uso del inglés para las búsquedas en Internet, conversaciones sencillas si es factible, etc. La exposición al inglés debe trascender el ámbito estricto del centro, como una garantía de mayor aprendizaje y también como una oportunidad para generalizar su uso en contextos diversos. Y, por qué no, como una oportunidad más de intercambio y colaboración entre la familia y la escuela, tan necesaria.

⁷ Cada vez más profesores/as cuestionan la restricción para impartir matemáticas en inglés o al menos para trabajar de forma más integrada. Recomiendo la lectura de: Pallarés, O. y Petit, C. (2009): “Matemáticas e inglés, un tándem con objetivos comunes” En *Cuadernos de Pedagogía*, 395 pp. 66-69

¿Cuál es el momento idóneo para comenzar el proyecto?

Como ya se ha dicho, el proyecto bilingüe en nuestros centros comienza oficialmente en el primer curso de la Educación Primaria y se va implantando progresivamente hasta finalizar la etapa. Sin embargo, en todos los centros de FUHEM se está haciendo un esfuerzo para que el alumnado de Educación Infantil desarrolle experiencias que le faciliten el contacto con la lengua inglesa desde las edades más tempranas. Aunque no hay evidencia, contra lo que comúnmente se cree, de que exista una relación directa entre la edad de inicio del aprendizaje y la competencia comunicativa (se puede aprender una lengua con garantías también en la adolescencia)⁸, sí la hay, en cambio, de que el alumnado de educación infantil puede incorporar con naturalidad el trabajo en dos lenguas sin dificultad y también de que se encuentra en un momento idóneo para hacerlo. Salvo en contadas excepciones, la exposición a otra lengua en estas edades, aunque puede suponer una ligera y temporal alteración en el ritmo de aprendizaje en la propia, contribuye a consolidar determinadas destrezas y habilidades psicolingüísticas, como más adelante veremos.

La flexibilidad que comporta no estar sujeto al programa oficial en esta etapa resulta clave para programar las actividades en función de las necesidades e intereses de los niños y niñas y de las posibilidades del centro. Hay un consenso bastante generalizado en que el trabajo en la Etapa de Educación Infantil debe centrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas orales.

Sin embargo, además de las variadas actividades de exposición a la lengua inglesa, en alguno de nuestros centros los equipos docentes están explorando nuevas vías y desarrollando acciones de formación sobre métodos más estructurados, como Jolly Phonics, que apoya la adquisición de la lectoescritura en inglés con un abordaje fonológico y multisensorial. Es importante ver el recorrido y el alcance real de estas metodologías, que en este caso sí pueden suponer un enfoque poco compatible con la metodología, los tiempos y el ritmo de aprendizaje de la lectoescritura en castellano que caracteriza las propuestas pedagógicas de los colegios de FUHEM.

⁸ Pérez, P. y Roig, V. (2006): “Inglés para los más pequeños. ¿una moda o mucho más?” En Burillo, J. el al. *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó

¿Qué ocurrirá en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria?

La implantación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de un programa similar al de la Educación Primaria presenta múltiples inconvenientes, aunque tal vez el más evidente sea el de la falta de profesorado habilitado para impartir sus áreas en inglés. Esta carencia, junto con la inseguridad que genera entre el profesorado de la etapa la posible (aunque no tan evidente) dificultad que los alumnos y alumnas van a encontrar para trabajar unos contenidos de mayor complejidad en otra lengua, ha hecho que la Comunidad de Madrid haya arbitrado, para los IES públicos que tengan el carácter de bilingües, dos posibles modalidades que coexistirán en el centro:

Una, denominada Programa Bilingüe, que prevé una hora diaria de inglés, la tutoría y alguna otra asignatura impartidas en inglés y la organización de grupos "flexibles" (es decir, tendiendo a homogéneos) según el nivel de inglés del alumnado.

Otra, llamada Sección Bilingüe, consiste básicamente en que sólo algunas líneas del centro (y por ende algunos alumnos y alumnas seleccionados previamente) implantarán una enseñanza bilingüe más ambiciosa, que prevé también una hora diaria de inglés (de nivel avanzado) y la impartición de algunas áreas en inglés, según los cursos (CCSS, CCNN, Geografía e Historia, Biología y Geología) además de la tutoría en inglés con carácter obligatorio.

Este planteamiento y sobre todo esta segunda modalidad ha sido contestada con gran intensidad desde distintos sectores, ya que provoca, de entrada, una discriminación clara de parte de los alumnos en sus oportunidades de aprendizaje y, a la postre, puede acarrear también serios desajustes en la organización del centro, en la coherencia de su proyecto educativo y en la asignación de grupos al profesorado, tutorías, etc. Las autoridades educativas madrileñas no parecen haber conseguido, por el momento, convencer a casi nadie sobre la bondad de que sólo una pequeña parte del alumnado se beneficie de esta experiencia y de que, incluso, los alumnos y alumnas más aventajados, que serán los que de forma mayoritaria accedan a las líneas bilingües, disminuyan de manera radical las interacciones con otros compañeros y compañeras, lo cual perjudica, de hecho, a todo el alumnado, aunque

algunos de ellos y sus familias se pueden sentir momentáneamente cómodos en esta posición de privilegio.

Es importante que en FUHEM vayamos perfilando una toma de postura sobre la continuidad del Proyecto bilingüe en la etapa de ESO. Aún es pronto para tomar una decisión definitiva, pero no lo es para comenzar a debatir en los claustros esta cuestión y tampoco para ir buscando vías alternativas que, sin renunciar a seguir mejorando la calidad del aprendizaje del inglés después de la Educación Primaria, alejen de nuestros centros cualquier tentación de segregación, discriminación y elitismo.

'El aprendizaje 'en inglés' puede dificultar otros aprendizajes, la adquisición de contenidos y el vocabulario.'

Uno de los temores más recurrentes es el de que el modelo adoptado, que pasa por el trabajo en inglés en otras áreas del currículo, pueda perjudicar a la adquisición de otros aprendizajes, o cuando menos, suponer una merma en el desarrollo del vocabulario y de los conceptos básicos en la lengua propia. Este argumento se refiere tanto a las etapas iniciales (hay quien teme que los alumnos y alumnas aprendan antes a decir 'digestive device' o 'climate change' que 'aparato digestivo' o 'cambio climático') como a las superiores (¿el alumnado tendrá que aprender, investigar o debatir en inglés sobre la historia de España o sobre la filosofía de Platón?).

No conviene menospreciar estas inquietudes y prevenciones, pero sí cabe hacer algunas puntualizaciones.

No hay evidencias científicas que demuestren que la adquisición simultánea de dos lenguas (y menos con este enfoque desigual que comienza tras un gran nivel de consolidación de la propia) perjudique a los aprendices, más allá de un posible y ligero enlentecimiento en los procesos de adquisición y desarrollo de ambas lenguas y tal vez un menor vocabulario, también con carácter temporal. Sí existen, en cambio, muchas evidencias de que el bilingüismo tiene efectos positivos en algunos procesos cognitivos, y especialmente en los lingüísticos y metalingüísticos. Según Igoa, J.M.⁹ las consecuencias positivas que puede tener la adquisición de dos lenguas sobre el desarrollo son, fundamentalmente: una mayor conciencia metalingüística; una mayor

⁹ Materiales de la ponencia presentada en el Curso "El Proyecto bilingüe en los centros de FUHEM" celebrado en 2012

flexibilidad mental (creatividad, control ejecutivo y atención); más sensibilidad comunicativa y una mejor teoría de la mente.

Por otra parte, como señalan los trabajos de Cummins¹⁰, cuando se adquieren varias lenguas no se organizan competencias completamente independientes sino, por el contrario, se desarrolla una ‘competencia común subyacente’ que permite que se produzcan transferencias lingüísticas, cognitivas y académicas entre ellas, a condición de que exista una adecuada motivación y exposición a la lengua.

Las ventajas de una mayor exposición a dos lenguas tanto en el ambiente natural (familias bilingües) como en el contexto escolar parecen, por tanto, tener mucho más que ver con procesos básicos que son indispensables para el aprendizaje en general y para la competencia lingüística en particular y que serán esenciales en la trayectoria futura de los estudiantes. Las desventajas están más relacionadas con desajustes en el ‘ritmo’ de adquisición de determinadas destrezas lingüísticas o de retraso en el vocabulario, algo que parece más fácil de compensar y encauzar – los contenidos de aprendizaje suelen trabajarse de manera cíclica- y, por su carácter temporal, menos condicionante de los aprendizajes futuros.

En cualquier caso, como ya se ha dicho, no conviene menospreciar estos temores. Más bien es necesario debatirlos y encontrar soluciones cuando realmente nos encontremos con un problema que nos parezca necesario resolver.

‘El modelo adoptado puede perjudicar el trabajo por proyectos o la necesaria globalización en las primeras etapas’

Otro temor recurrente es que el hecho de trabajar contenidos en dos lenguas en las primeras etapas (Educación Primaria o Infantil) y la posibilidad, por tanto, de que el profesorado resulte algo más diverso que en modelos en los que el tutor se hace cargo de la mayor parte de las áreas (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio) puede dificultar el trabajo *por proyectos* que partan de una concepción más global y menos fragmentada del aprendizaje y también puede acarrear dificultades en la acción tutorial.

¹⁰ Cummins, Jim (1983) “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües”. *Infancia y Aprendizaje*, 21 37-61

Este temor es ciertamente fundado y va a requerir un esfuerzo suplementario de organización y coordinación.

Pero también cabría pensar que quizá no sea precisamente el bilingüismo lo que constituye la principal amenaza al trabajo globalizado y por proyectos. Creo que los planteamientos educativos oficiales promueven muy poco estos enfoques: convierten las áreas curriculares en primaria casi en asignaturas similares a las de secundaria; establecen con rigidez las horas dedicadas a cada una de ellas; fragmentan el currículo en ámbitos de conocimiento cerrados y obligan, por todo ello, a los centros, a realizar verdaderos equilibrios para encajar una perspectiva distinta, más abierta y global. Y en medio de este ejercicio de equilibrio, la necesidad de impartir algunas áreas en inglés (en las que también hay que definir muy bien quiénes intervienen y cuándo) puede sin duda producir zozobras añadidas.

Es evidente que la presencia de más profesorado en un grupo complica la coordinación y puede restar flexibilidad a la hora de intervenir; y eso obliga a estrechar lazos entre maestros/as que sin este proyecto tal vez eran más dueños de sus propias programaciones y propuestas. Si se diseña el aprendizaje en torno a proyectos será necesario un ejercicio muy riguroso de planificación que establezca qué contenidos se trabajan o qué actividades se realizan en inglés y cuáles en castellano, quién imparte qué y cuándo, etc. Esta necesidad de coordinación demanda, de entrada, más tiempos y espacios para que se lleve a cabo de forma eficaz y requiere una planificación adecuada de las reuniones, en las que participen no sólo los profesores habilitados o especialistas, sino todos aquellos docentes implicados en la educación de nuestros futuros alumnos/as 'bilingües'.

Pero, aun reconociendo esta dificultad, también creo que en estas etapas el trabajo conjunto es algo a lo que el profesorado se encuentra más que acostumbrado y que una buena planificación de las coordinaciones de ciclo para resolver estas cuestiones puede suponer incluso un acicate para encontrar soluciones más creativas y estimulantes. La tarea no es fácil, pero creo que nuestros centros podrán afrontarla con éxito.

Por una parte, algunos profesores han entendido que la necesidad de trabajar contenidos en inglés puede ser una buena oportunidad para poner en marcha

proyectos que giren en torno a aspectos que contengan un elemento adicional de motivación (cultura, ambiente, costumbres, territorio...etc. de otros países) para el alumnado. Preparar materiales y actividades en inglés en torno a estos temas puede ser una tarea más sencilla para el profesorado.

Por otra parte, pueden arbitrarse modelos de trabajo conjunto en varios ámbitos que superen la división más tradicional en áreas o materias, incorporando tutorías compartidas o co-tutorías que hagan más fácil la colaboración. Tal vez los auxiliares de conversación puedan apoyar – con las horas de las que dispongan para cada grupo- estas experiencias más globalizadas por encima de otras tareas que puedan atribuírseles.

Pero además, el modelo adoptado nos ofrece una oportunidad aún mayor de elaborar propuestas curriculares que presenten un enfoque integrado de las competencias lingüísticas y comunicativas en inglés y en castellano. Si recordamos las aportaciones de Cummins arriba expuestas, es obvio que un enfoque de este tipo- que ciertamente requiere un gran esfuerzo de planificación y evaluación posterior- contribuye seguramente más que ningún otro a lograr la necesaria transferencia de aprendizajes entre lenguas y creo también que puede aumentar la motivación y el tiempo de exposición, requisitos indispensables para el autor. Hay algunas experiencias realizadas en el país vasco – auspiciadas por la Administración autonómica- que abordan este reto, no con dos lenguas sino con tres¹¹, que invito a los lectores a compartir.

En cualquier caso – aunque soy consciente de que es más fácil decirlo que lograrlo- hay que ser muy tajante a la hora de defender planteamientos metodológicos y de organización de los contenidos de los que estemos convencidos. Ya hemos hecho esta reflexión al tratar sobre algunos métodos en educación infantil: el bilingüismo no puede ser una excusa para abandonar principios y prácticas que sabemos que son buenos para el alumnado y en las que en FUHEM creemos firmemente.

¹¹ Recomiendo especialmente la lectura de las experiencias de Aguirreolea, M. (2011) y de Álvarez, A. y Urbina, I (2011), esta última en la ESO, pero pertinente, citadas en la bibliografía.

‘El modelo adoptado puede suponer un serio obstáculo para el alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje’

Es esta una afirmación que muchos maestros/as han realizado y realizan basándose en su propia experiencia o en experiencias compartidas, por lo que, en este caso, no parece tanto un temor poco fundado como una realidad constatada. Aunque de nuevo cabe afirmar que no existen aún muchas evidencias o estudios que nos den la dimensión real del problema, al menos en nuestro país y referidas a nuestro modelo de bilingüismo.

Para abordar en profundidad esta cuestión seguramente serían necesarias muchas páginas y reflexiones, ya que se trata de un tema muy complejo. Veamos sólo algunas pinceladas que nos puedan ayudar a orientar este debate.

En primer lugar cabría decir que tanto el alumnado con necesidades especiales como el que presenta dificultades de aprendizaje más o menos generalizadas no es en ningún caso un colectivo homogéneo. Por tanto, cualquier temor en este sentido debería referirse más bien a situaciones o alumnos/as concretos, o tal vez a algún grupo que comparta necesidades similares (alumnado sordo, con trastornos del lenguaje o del desarrollo...etc.). Identificar las dificultades y necesidades concretas de cada alumno y alumna en el ámbito de aprendizaje del inglés es, por tanto, una tarea que debe ser abordada a través de procesos de evaluación no sólo curricular, sino psicopedagógica, para lo cual la colaboración entre el profesorado de inglés o en inglés y el Departamento de Orientación es ineludible.

Pero también es necesario insistir -y debo hacer referencia a la reflexión de Gerardo Echeita sobre inclusión recogida en este Libro Blanco- en que las dificultades de aprendizaje o las necesidades especiales tienen siempre un carácter interactivo: dependen de condiciones propias del individuo, pero también de aspectos de su contexto personal y, muy especialmente, de las opciones educativas del centro. Las decisiones curriculares del centro y quizá de manera preponderante las decisiones metodológicas pueden convertirse en facilitadoras o, por el contrario, en barreras para el aprendizaje. La manera en que en cada etapa, ciclo o grupo de alumnos se conciba la enseñanza del inglés puede resultar crucial para atenuar o incrementar las dificultades. Los enfoques más comunicativos; la cooperación entre el alumnado; los contextos de aprendizaje que fomenten la participación; el estímulo y el

reconocimiento del esfuerzo; la organización de situaciones que promuevan las posibilidades de éxito individual con arreglo a las capacidades de cada uno y las ayudas pedagógicas más estructuradas y ajustadas a cada alumno y alumna pueden ser caminos que garanticen un mayor acceso al aprendizaje por quienes tienen más dificultades.

Es evidente, sin embargo, que para algunos alumnos y alumnas puede ser necesario realizar ajustes y adaptaciones de carácter individual. Estas adaptaciones podrán ser más o menos significativas y suponer un alejamiento mayor o menor de la oferta común. Pero esta situación no resulta demasiado imprevista o distinta de la de otras competencias, objetivos y contenidos de aprendizaje. Lo que es preciso asegurar es que este proceso no se resuelva a partir del 'prejuicio' sino a partir de una rigurosa evaluación que fundamente la toma de decisiones compartida. Y también sería importante no olvidar, en este proceso de ajuste, algunos de los beneficios que la exposición a dos lenguas puede tener para muchos alumnos y alumnas – como vimos en el punto anterior- y, entre ellos, a los que tienen alguna dificultad.

Para llevar a cabo con garantías estos procesos de ajuste individual es preciso disponer de un currículo muy bien secuenciado y de actividades, materiales y recursos en inglés ordenados por su nivel de dificultad, algo que quizá hoy por hoy constituye un reto mayor para el profesorado, por la novedad del programa.

Lo verdaderamente importante, sin embargo, es que estos alumnos y alumnas, como todos los demás, puedan vivir su proceso de aprendizaje –y lógicamente también el del inglés- como una oportunidad y no como un suplicio; y para ello es esencial que lo vivan sin miedo, que aprendan sin miedo y que los profesores y profesoras tampoco tengan miedo de afrontar cualquier reto, por difícil que sea.

Los colegios de FUHEM tienen, en mi opinión, la sensibilidad y los medios para hacer frente a estas dificultades y retos. Los departamentos de orientación juegan en este ámbito un papel fundamental, como lo juegan los seminarios y departamentos de inglés o el profesorado que imparte sus materias en inglés. A este respecto puede ser necesario establecer algún mecanismo de coordinación más sólido entre todos los profesionales implicados o buscar algunas soluciones complementarias como la que sugerían un grupo de profesores/as de la Fundación: contar con profesorado de apoyo

bilingüe o con un buen nivel de competencia en inglés. Convendría reflexionar en los centros sobre esta posibilidad.

¿Cómo puede afectar el proyecto al profesorado de FUHEM?

Seguramente de diversas maneras, pero entiendo que hay dos aspectos que preocupan de forma especial.

El primero tiene que ver con la inquietud que puede generar la necesidad de disponer de un número suficiente de maestros y maestras habilitados en inglés para llevar a cabo el proyecto. Esta necesidad puede suponer una presión adicional para algunos miembros de la plantilla -que se ven impelidos a conseguir la habilitación para conservar o asegurar su puesto de trabajo- o suscitar el temor de que, en las nuevas contrataciones, se dé prioridad a esta circunstancia por encima de otras competencias docentes o cualidades personales, algo que podría perjudicar al proyecto educativo en su conjunto. El proceso de habilitación no es sencillo, tanto si se trata de la prueba realizada por la Comunidad de Madrid como de la obtención de una titulación de nivel C1 y, por tanto, las personas que consiguen esta habilitación a veces lo hacen tras varios intentos, lo que puede generar estrés y en ocasiones un sentimiento de frustración.

El otro motivo de preocupación tiene que ver con la dificultad y el esfuerzo añadido que supone para la mayor parte del profesorado trabajar los contenidos en inglés en sus respectivas áreas curriculares, aunque tengan la habilitación requerida: ciertamente no es lo mismo trabajar con el alumnado en castellano que en inglés (ni por las competencias lingüísticas propias ni por las del alumnado) ni tampoco existe, como ya se ha dicho, un soporte de recursos adecuado y suficiente como el que puede existir en castellano.

Ambas preocupaciones son muy legítimas y hay que darles la importancia que sin duda merecen, por lo que, en el desarrollo de los proyectos, hay que ser sensible a esta situación, tanto por las direcciones de los centros como por la Dirección del Área educativa y la de Recursos Humanos.

No puede negarse que en la actualidad, cuando se pone en marcha un proceso de selección de profesorado para la etapa primaria – y en cierta medida infantil- esta circunstancia es tenida muy en cuenta. Y también lo es que desde FUHEM estamos

tratando de alentar al profesorado a que consiga la habilitación si posee los requisitos necesarios. Pero en ningún caso esta pretensión supone que en la valoración de las competencias del profesorado –candidato o miembro de la plantilla- la habilidad en inglés o la posesión de la habilitación se ponga por delante de muchos otros aspectos que se consideran igual de esenciales o responden incluso en mayor medida al perfil y características del profesorado que queremos tener en nuestros centros.

Es obvio que a medida que el proyecto avance en más niveles serán necesarios más maestros y maestras habilitados, pero en el conjunto de la plantilla de FUHEM por el momento podemos afrontar esta situación con una cierta holgura y además, si el total de horas impartidas en inglés se mantiene en márgenes razonables, no es tampoco previsible que vaya a haber dificultades para alcanzar la ratio necesaria sin sobresaltos o desajustes de importancia.

En cualquier caso, para hacerle frente a las dos preocupaciones, lo que sí resulta evidente es que la formación se constituye en un elemento esencial. En los últimos años FUHEM ha hecho un esfuerzo en varias direcciones: organizando internamente cursos de mejora del inglés o de preparación para la habilitación; financiando la formación autónoma a través de las ayudas individuales, o, más recientemente, incorporándonos al Proyecto CBC de UCETAM, ya comentado, que lleva aparejada una oferta formativa tanto en competencia lingüística como en metodología. También se han financiado algunos proyectos de innovación que abordan aspectos de mejora en el proyecto bilingüe y algunos maestros y maestras han tenido la oportunidad de desarrollar estancias formativas en Irlanda, financiadas por la Comunidad de Madrid.

Tenemos que evaluar el impacto de estas acciones –y especialmente la oferta formativa de UCETAM- para diseñar una estrategia que sea eficaz y responda a las necesidades de los proyectos y de quienes los llevan a cabo.

¿Son adecuadas las decisiones tomadas hasta ahora?

Hasta la fecha, cada uno de los centros de FUHEM ha ido tomando sus propias decisiones sobre el desarrollo del proyecto, decisiones que tienen que ver con lo organizativo (recursos materiales y humanos que se ponen en juego, coordinación del programa, horarios, espacios, asignación de profesorado y tutorías, etc.) y lo curricular

(áreas implicadas, objetivos y contenidos, criterios de evaluación, metodología, materiales curriculares, etc.).

No sería posible, en estas páginas, analizar cada una de estas decisiones que, además, se van ajustando poco a poco, como corresponde a un proyecto que se va construyendo. Pero quizá sea bueno señalar algunos aspectos sobre los que los propios profesores y profesoras han debatido ya y han mostrado algunos temores, acuerdos o desacuerdos y discrepancias. Corresponderá a los Equipos Directivos de cada centro, junto con la coordinación del programa y el profesorado, reflexionar sobre ellos; y a la Dirección del Área habilitar espacios y tiempos para poner en común estas reflexiones y buscar elementos compartidos y consensos cuando sean necesarios.

En el siguiente cuadro se presentan algunas ideas sobre aspectos ya debatidos por parte del profesorado implicado en el proyecto y que probablemente no reflejen la opinión de quienes no tienen una relación tan directa. Algunos aspectos ya han sido abordados en otras partes de este documento.¹²

ALGUNAS CONCLUSIONES DEL CURSO: "EL PROYECTO DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN LOS CENTROS DE LA FUHEM". ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN

- Por lo general se considera adecuado dedicar un porcentaje del 33 % de la carga horaria semanal al desarrollo de contenidos en inglés. Algunas personas opinan que este porcentaje podría ampliarse hasta el 50 % si se dispone de los recursos necesarios.
- Hay acuerdo en que todas las áreas son susceptibles de ser impartidas en inglés excepto la Lengua Española. Algunas discrepancias en matemáticas, aunque algunos lo consideran posible.
- No hay acuerdo sobre la posibilidad de desarrollar en inglés las actividades de tutoría (opiniones mayoritarias en contra). Se aportan algunos criterios para poder desarrollar actividades de tutoría en inglés si pudiera establecerse alguna modalidad de co-tutoría.
- En general no se valora positivamente la alternancia (desarrollar alguna asignatura en inglés y en castellano en años alternos). Algunos asistentes lo consideran viable y positivo.
- Se valora bien la posibilidad de que en las propias áreas se trabajen algunos contenidos en castellano y otros en inglés. No parece necesario que todos los contenidos sean siempre en inglés, aunque se acepta bastante la idea de que los alumnos y alumnas no deberían tener graves problemas de vocabulario por trabajar la mayor parte del currículo de un área en inglés.
- Hay un acuerdo bastante elevado en relación con la prioridad del desarrollo de la comunicación oral en las primeras etapas. La introducción de la lectoescritura en inglés debe ser paulatina y suceder a un intenso trabajo en comunicación oral. Pueden iniciarse

¹² Los aspectos y valoraciones que aquí se mencionan son un compendio de las Conclusiones del Curso "El Proyecto de Educación Bilingüe en los Centros de FUHEM", realizado entre enero y abril de 2012 y al que asistieron 45 profesores/as de todos los centros. Hay que tener en cuenta que todo el profesorado asistente estaba involucrado en el proyecto.

pronto actividades de lectoescritura más informales, teniendo en cuenta las demandas del alumnado.

- Hay un gran acuerdo en la necesidad de promover cambios importantes en la metodología del aula, para abordar contenidos en lengua inglesa. En este sentido se valora como muy importante el trabajo por Proyectos, en los que pueden combinarse muy bien el trabajo de contenidos en inglés y en castellano y en los que pueden desarrollarse estrategias más globales e interdisciplinarias.
- Hay bastantes dudas sobre la adecuación de los libros de texto en inglés. De hecho hay bastantes voces críticas con el uso del libro de texto de una forma tradicional. Se aboga más bien por la posibilidad de disponer de libros de texto para utilizar en aspectos concretos y nutrirse de actividades, textos en inglés, etc. No obstante, hay profesores que opinan que disponer de un libro de texto les da seguridad.
- Algunos profesores insisten en la necesidad de un 'banco de recursos' didácticos en inglés para el trabajo en los distintos centros. Se considera una iniciativa interesante para promover un Proyecto de Innovación intercentros en el próximo curso.
- Se pone de manifiesto la importancia de trabajar en inglés en espacios menos formales que el aula (comedor, extraescolares, actividades de centro, fiestas, teatro, cine, etc.). Ello puede aportar un complemento esencial al trabajo en las aulas a la vez que descargar la responsabilidad en profesores concretos
- Hay un acuerdo generalizado en la necesidad de promover desdobles en las asignaturas de inglés o impartidas en inglés en la etapa primaria. Sin embargo, hay grandes discrepancias sobre la conveniencia de que estos desdobles se configuren por la competencia en inglés. Algunos profesores defienden la heterogeneidad y otros piensan que la homogeneidad eleva el nivel de todos los grupos.
- Existe una gran preocupación por parte del profesorado respecto a la posibilidad de que muchos alumnos con dificultades encuentren más barreras por la implantación de un modelo bilingüe. Aunque también hay discrepancias, se tiende a pensar que este puede ser un elemento más de exclusión. Algunos profesores/as aportan la idea de crear una especie de aula de compensatoria para alumnado con dificultades en inglés e incluso de disponer de especialistas en necesidades especiales e inglés.
- Se valora como muy importante el apoyo por parte de la Fundación a las actividades de formación permanente del profesorado relacionadas con la mejora de la competencia en inglés, así como con el trabajo en metodología y didáctica del inglés.
- Se pone de relieve la necesidad de incrementar los recursos humanos y materiales en los centros para llevar a cabo el Proyecto bilingüe, lo que comporta una mayor financiación.
- Se sugiere la creación en las etapas de EI y EP de un Departamento específico que coordina las acciones relacionadas con la implantación del Proyecto Bilingüe.
- También se demandan más horas de coordinación para el profesorado que está involucrado en el Proyecto bilingüe.
- Los auxiliares de conversación son valorados como un recurso muy útil, aunque se demanda una mayor formación pedagógica. En general se acepta la idea de que los auxiliares no pueden 'suplantar' al profesor titular u ocuparse de grupos de forma autónoma, aunque se indica la necesidad de buscar fórmulas que rentabilicen su trabajo. Se pide una mayor presencia en actividades generales del centro.
- Se destaca la importancia de la evaluación del Proyecto, aunque se aboga por una evaluación más curricular con criterios propios del centro. No hay un gran consenso en la posibilidad de enviar a los alumnos/as a evaluaciones externas.
- Se insiste en la necesidad de que el trabajo en inglés se prolongue en el entorno familiar, para consolidar los aprendizajes. Muchos opinan que las familias no están preparadas, pero hay que darles instrumentos y ajustar muy bien las expectativas.

¿Cómo evaluamos los resultados del proyecto y los procesos que se ponen en marcha?

En el capítulo en el que se caracterizan los proyectos de FUHEM y el marco en que se desarrollan (Comunidad de Madrid y UCETAM) ya se han esbozado lo que son o serán en breve las principales estrategias de evaluación:

Por una parte, la reflexión del profesorado implicado que ha de reflejarse en la memoria final de cada curso académico, que tiene en cuenta no sólo los resultados del alumnado sino la valoración de los procesos. Esta evaluación, a la que no siempre se le da la importancia debida (la memoria final puede tener un fuerte componente burocrático), resulta, desde mi punto de vista, esencial. Aunque tal vez sean más objetivas, es muy difícil que las evaluaciones de carácter externo sirvan para profundizar de verdad en la gran cantidad de aspectos y matices que, como hemos visto, conviene revisar año a año. La puesta en marcha de un proyecto de esta envergadura, su novedad y las prevenciones que aún suscita en una parte del claustro hacen imprescindible y continuo proceso de reflexión 'en' la práctica y 'sobre' la práctica que vaya solventando dificultades y que genere propuestas de mejora.

En segundo lugar, la evaluación que llevan a cabo profesionales expertos de UCETAM en el marco del proyecto CBC. Esta evaluación se realiza en nuestros centros por primera vez en este curso académico. Abarca tanto resultados de aprendizaje - más bien colectivos-, como procesos. No parece que en uno y otro caso se trate de una evaluación muy exhaustiva, pero el modelo adoptado parece razonablemente elaborado y esperamos que nos aporte alguna luz sobre el desarrollo de los proyectos. Tendremos que evaluar, a su vez, su alcance y adecuación a nuestras necesidades.

Por último, a partir de este curso -en nuestros centros a partir del curso próximo, en el que alguno de los proyectos llega a 4º de Educación Primaria- la normativa de la Comunidad de Madrid establece la necesidad de una evaluación externa de resultados del alumnado del proyecto, en cada uno de los cursos que finalizan un ciclo: 2º, 4º y 6º de Primaria. Esta evaluación tendrá como referencia los niveles de competencia establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y debe ser realizada por una entidad externa reconocida (en esencia centros examinadores de Cambridge o Trinity).

En principio deberían haber pocas objeciones a la realización de una evaluación que nos proporcione una información contrastada y estandarizada sobre los resultados de los proyectos, pero lo cierto es que esta evaluación genera más bien inquietudes y dudas.

En primer lugar porque, aunque ya viene siendo costumbre, la evaluación de niveles y resultados se realizará sin tener en cuenta las situaciones de partida del alumnado (es decir, no se tiene en cuenta, por ejemplo, la evolución individual, sino que se establecen niveles de referencia para todos en cada curso) y tampoco ninguna circunstancia personal que pueda explicarlos de alguna manera. De esta forma, la evaluación certificará quizá el nivel alcanzado por el alumnado que se presente (del que muchos centros harán una cuidadosa selección para que sólo acudan los mejores) pero en ningún caso será posible saber si los resultados se deben al proyecto o a otras circunstancias personales, ni si reflejan de manera cabal el aprendizaje y el progreso real del alumnado en su conjunto.

Pero además, la Consejería de Educación, que financia lógicamente la realización de esta prueba en los centros públicos, ha decidido que no existirá ninguna financiación para los centros concertados, con lo cual serán las familias las que habrán de sufragar los gastos que acarrea una medida de carácter obligatorio. Por ello, algunos otros centros han decidido no presentarse a la prueba y afrontar las consecuencias que puedan derivarse, como la retirada de la autorización por parte de la Comunidad de Madrid. Otros han decidido presentar sólo a las familias que se muestren dispuestas a hacerlo – hay que recordar que en algunos centros ya se hace de manera voluntaria- y otros completar el coste hasta alcanzar la cifra del 60 % del alumnado que exige la norma. Tendremos que ver cómo afrontamos esta difícil situación el próximo curso. De momento parece que se ha perdido de nuevo una oportunidad para que una medida de mejora, como es una buena evaluación, lo sea de verdad.

Conclusión final

Por muchas dudas que pueda generar y muchas dificultades que sea necesario resolver, la puesta en marcha en nuestros centros de una medida de mejora de la calidad como ésta debería suponer un acicate y, por tanto, provocar más entusiasmo

que prevención, más complicidad que oposición. Muchos de nuestros maestros y maestras involucrados en el proyecto están de verdad empeñados en que resulte un éxito y quizá algunos otros y otras aún lo contemplan de forma expectante. Las familias de FUHEM esperan también una mejora real en la competencia lingüística de sus hijos e hijas, que a su vez seguramente pueden encontrar una fuente adicional de motivación en su proceso de aprendizaje. Por estas y otras razones sólo cabe esperar que todos estemos a la altura de este reto, sin magnificarlo pero sin desdeñarlo tampoco. Seguramente está acarreado- y lo hará durante un tiempo- la necesidad de un esfuerzo suplementario. Por eso resulta preciso analizar conjuntamente qué se necesita y ponernos todos a la tarea de buscar respuestas y proporcionar medios. Si lo conseguimos estoy seguro de que habrá merecido la pena.

Bibliografía consultada

- AAVV (2009): 'Aprender en inglés'. *Cuadernos de pedagogía*, 395 (tema del mes)
- Abascal, R. (2011) 'Didáctica integrada de lenguas" En *Aula de Innovación Educativa*, 205, pp.37-42
- Aguirreolea, M. (2011): 'Los dinosaurios como excusa. Un ejemplo de integración de lenguas, contenidos y competencias" En *Aula de Innovación Educativa*, 205, pp.27-31.
- Álvarez, A. y Urbina, I (2011): 'Competencia plurilingüe. Una respuesta a las necesidades comunicativas de la sociedad del siglo XXI" En *Aula de Innovación Educativa*, 205, pp.32-36.
- Burillo, J. Et. Al (2006): *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó
- Consejería de Educación y Empleo (2012): *Madrid. Comunidad bilingüe*. Madrid: Comunidad de Madrid
- Cummins, J. (1983) 'Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües". En *Infancia y Aprendizaje*, 21 37-61
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD (2001, Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés)
- Orden 1061/2013, de 4 de abril, por la que se modifica la Orden 1672/2009 por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística (...) (BOCM de 9 de abril de 2013)
- Orden 9932/2012, de 30 de agosto, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües de Educación Primaria en el ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid (BOCM de 3 de septiembre de 2012)
- Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid (BOCM de 6 de julio de 2010)
- RESOLUCIÓN (de 24 de enero de 2013) DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE BECAS Y AYUDAS A LA EDUCACIÓN POR LA QUE SE DICTAN INSTRUCCIONES SOBRE EL PROCEDIMIENTO PARA LA

REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN LOS CENTROS CONCERTADOS.

- Ruiz, U. (Ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis
- UCETAM (2010): *Bilingual Cooperative Schools*. Madrid: UCETAM
- Unidat Europea de Eurydice (2006): *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (versión inglés Bruselas, 2006)
- Vez, J. M. (Ed.) (2002): *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis