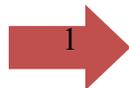


Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera



El rol del auxiliar de conversación en el desarrollo de las competencias lingüística y cultural en los programas bilingües en Educación Primaria

M^a José Bolarín Martínez
Universidad de Murcia, España
mbolarin@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-9716-8584>

Mónica Porto Currás
Universidad de Murcia, España
monicapc@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-4938-0572>

María Lova Mellado
Universidad de Murcia, España
maria88_trebol@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5456-9567>

Recibido: 2 de febrero de 2021

Aceptado: 11 de mayo de 2021

Resumen: Los Programas de Educación Bilingüe se están generalizando en los centros de educación primaria incluyendo, en su organización, la incorporación de asistentes nativos como auxiliares de conversación. Los objetivos a los que responde el artículo son: (1) Conocer el rol de los auxiliares de conversación en los centros educativos de Educación Primaria de la Región de Murcia. (2) Analizar la coordinación que se desarrolla entre docentes y auxiliares. (3) Conocer la valoración de docentes y de auxiliares sobre su contribución a la comunicación lingüística y a la competencia cultural del alumnado de Educación Primaria. A la luz de los datos obtenidos, se concluye que se debe apostar por mejoras socioeducativas en base a dos ejes: a) un eje centrado en la formación del auxiliar de conversación y sus funciones) otro eje relacionado con los contextos de trabajo, en especial la coordinación y reconocimiento de los docentes.

Palabras clave: Educación primaria; bilingüismo; profesorado; formación; metodología.



The role of auxiliary conversation in the development of linguistic and cultural competences in bilingual programs in Primary Education

Abstract: Programmes of bilingual education are becoming prevalent in Spanish primary schools, this implying the incorporation of language assistants into teaching. The objectives of this article are: (1) To explore the role played by these language assistants in primary schools in the Region of Murcia, Spain). (2) To analyse the coordination between teachers and language assistants. (3) To explore their appraisals of such a contribution to linguistic communication and the cultural competence of students. In the light of the data obtained, our results suggest the relevance of language assistants in the mentioned programmes, this implying that these need improvements having two major axes: a) the language assistant, his/her role, and his/her training; b) his/her work context, with special emphasis on coordination and recognition of teachers.

Keywords: Primary education; bilingualism; teaching; training; methodology

1. Introducción

El dominio de una o varias lenguas extranjeras se ha convertido en una prioridad en una sociedad plural, ya que constituye una herramienta esencial no solo en el acceso al mundo laboral, sino también en la integración de la ciudadanía.

En este sentido, en España, las medidas educativas referidas a la enseñanza y aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera están contempladas en los artículos de la legislación educativa de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), donde se señala la necesidad de “capacitar al alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras” (artículo 2.j) y propone que las Administraciones educativas “promuevan la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

3

formación en este ámbito” (artículo 102.3). La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su preámbulo XII, establece su apoyo al plurilingüismo apostando por la integración curricular de una segunda lengua extranjera que permita a los estudiantes desenvolverse con fluidez y facilidad en el mundo laboral.

Este es el marco legislativo que las Comunidades Autónomas han de desarrollar. Así, la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, encargada de desarrollar estas competencias educativas, basándose en el Decreto 286/2007, formula como uno de los objetivos principales en la Etapa de Educación Primaria la “adquisición en al menos una lengua extranjera, de la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (artículo 4.f). En la Orden de 25 de mayo de 2009, aparece regulada por primera vez la enseñanza bilingüe. Cinco años después, la Resolución 2 de junio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria, con varias modalidades: inicial, intermedia y avanzada, que implican diferentes grados de exposición a la lengua inglesa, con el propósito de adecuarse a la realidad e intereses de los centros docentes. Además, esta Resolución reconoce que los centros públicos que impartan Educación Primaria en este programa dispondrán de auxiliares de conversación “para la práctica de las destrezas orales del alumnado y ampliar su conocimiento de los países de habla inglesa” (p. 23151). Los auxiliares de conversación son colaboradores, “personas jóvenes, nativos de países de habla inglesa, quienes pasan al menos un año académico en una escuela” (Buckingham, 2018, p. 3). Su función en los centros educativos es un importante servicio complementario que apoya la labor del profesorado,



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

4

posibilitando las prácticas de conversación en lengua extranjera y representa un auténtico vehículo de acercamiento a la cultura de los países donde se habla esa lengua. En palabras de Caparrós (2010, p. 40)

[...] gracias a ellos, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos y alumnas encuentran el grado de motivación que les falta a la hora de aprender un segundo idioma, ya que tienen la posibilidad de tener contacto y una exposición directa con la lengua extranjera a través de ellos.

Esa motivación en el aprendizaje de la segunda lengua va asociada a su función lingüística, al actuar como facilitadores de los procesos comunicativos, y a una función lúdica, al ofrecer oportunidades, experiencias reales y únicas para que el alumnado practique la lengua inglesa y sea capaz de desenvolverse comunicativamente en diferentes contextos, contribuyendo así al principal objetivo de los programas bilingües. Cabe destacar que el alumnado percibe la figura del auxiliar como menos intimidatoria que el profesor de lengua inglesa (Ortega, 2003), por ello, se sienten más liberados y animados a conversar con él, contribuyendo a la mejora de las competencias lingüísticas (comprensión y expresión oral), y a la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa.

Los auxiliares de conversación son también el principal nexo de unión con la cultura anglosajona, al tratar de acercar las costumbres, valores, maneras de pensar y formas de vida de su país de origen a los estudiantes, de manera que contribuyen a despertar la curiosidad e interés por conocer la cultura inglesa mediante el uso de materiales procedentes de países angloparlantes, tales como: folletos, mapas, carteles, imágenes de ciudades, casas, comidas, etc. Por todo ello, se consolidan como un elemento clave en el aprendizaje de la segunda lengua.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

5

La comunicación entre auxiliares y docentes es imprescindible para tomar acuerdos sobre la preparación y organización de la docencia, pues “las clases mejor preparadas son las que funcionan mejor y en las que los auxiliares se sienten más cómodos para poder desarrollar su tarea docente” (Scobling, 2011, p. 34). En este sentido, el trabajo en equipo, la coordinación entre profesorado y auxiliares de conversación se constituye en pieza clave del éxito de la enseñanza bilingüe. Por ello, la voluntad de ambos participantes de trabajar de forma conjunta, así como el compromiso hacia la valoración positiva de las diferencias individuales existentes entre ellos, contribuye al aumento de las competencias lingüísticas de los estudiantes y, por tanto, a la consecución de uno de los objetivos de este programa. En palabras de Castaño (2012, p. 146):

una organización adecuada de los auxiliares de conversación en el aula podría conseguir eliminar las dificultades iniciales que presenta el alumnado para comunicarse en la lengua extranjera, así como generar una interacción oral entre ambos y un adecuado grado de atención y participación”.

En definitiva, deben contribuir a favorecer y mejorar el aprendizaje de las destrezas orales de la segunda lengua extranjera, ofrecer un acercamiento esencial de su cultura, sus formas de vida y aumentar en los discentes su motivación por aprender esa lengua (Benito, Crichlow y Fernández, 2018). La relevancia de la figura del auxiliar de conversación en la legislación educativa, su incidencia en la mejora de las habilidades lingüísticas, en el incremento de conocimientos culturales anglosajones del alumnado y, por tanto, en el éxito de estos programas, ha quedado reflejada; pero ¿cuál es su realidad en las aulas?

Para poder dar respuesta a esta pregunta, este artículo presenta los resultados de un estudio realizado a docentes y auxiliares de conversación que



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

6

participaron en las primeras promociones de los Programas Bilingües en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2. Metodología

2.1. Objetivos

Los objetivos a los que responde el artículo son: conocer el rol de los auxiliares de conversación en los centros educativos de Educación Primaria de la Región de Murcia; analizar la coordinación que se desarrolla entre docentes y auxiliares; y conocer la valoración de docentes y auxiliares sobre su contribución a la comunicación lingüística y a la competencia cultural del alumnado de Educación Primaria.

2.2. Diseño

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se optó por un diseño de investigación eminentemente descriptivo. A partir de la información obtenida, se procedió al proceso de selección, es decir, a distinguir entre lo que es relevante para responder a los objetivos planteados en la investigación de lo que no es relevante. Siguiendo a Cisterna (2005), se utilizaron criterios de pertinencia y relevancia, ya sea por recurrencia o por asertividad. Una vez depurada la información, se procedió a darle sentido mediante un sistema de tratamiento de ordenado y sistemático.

Por este motivo, se optó por reducir los datos en categorías, de modo que se pudiera dar una disposición y una representación significativa que permitiese, finalmente, extraer y verificar una serie de conclusiones comprensivas de la realidad estudiada (Ruiz, 2012). Este proceso se realizó del modo siguiente: a) determinación de las unidades de análisis, b) establecimiento de un sistema de



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

7

categorías y de códigos, c) asignación de los elementos de significado a las categorías y códigos establecidos, d) agrupamiento de tales categorías y códigos con los elementos que incluye en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador.

En definitiva, la información se analizó para determinar qué es significativo y, a partir de esa información y siguiendo la vía inductiva, a medida que se fue analizando el texto, se reconocieron patrones que permitieron establecer categorías significativas (Patton, 2002; Rodríguez, Gil y García, 1996) en torno a los siguientes temas: (A) perfil profesional, (B) información recibida, (C) coordinación entre maestros y auxiliares, (D) funciones y valoración personal.

2.3. Participantes

Los sujetos participantes han sido seleccionados mediante un muestreo estratificado, utilizando criterios teóricos (Quecedo y Castaño, 2003), como la comarca en la que se encuentran, la titularidad y los años de participación en el Programa de Enseñanza Bilingüe (entre 1 y 5 años), en aras de buscar una muestra representativa de los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia.

En total, se ha encuestado a un total de 78 maestros y 12 auxiliares de conversación de 30 centros de Educación Primaria (21% del total), distribuidos por toda la Región de Murcia.

2.4. Instrumentos/Materiales

Se optó por utilizar como herramienta de recogida de la información la entrevista, con el fin de ofrecer la posibilidad a los encuestados de expresar libremente sus ideas, opiniones y valoraciones sobre las temáticas, objeto de este



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

8

trabajo. El guion de entrevista fue validado mediante el juicio de reconocidos expertos, tanto en el área de Didáctica y Organización Escolar como de Didáctica de la Lengua Extranjera – Inglés, incluyendo preguntas específicas en función del rol del entrevistado (maestro o auxiliar)

Las primeras cuestiones versaban sobre los datos de identificación, destinados a conocer el perfil profesional de docentes y auxiliares de conversación adscritos al programa bilingüe. A continuación, se plantearon cuestiones sobre la organización de las aulas bilingües y las relaciones entre profesionales, con el fin de conocer la coordinación existente, la utilidad o problemáticas, así como la forma de trabajar y las tareas encomendadas a los nativos.

Por último, para investigar sobre el papel de los auxiliares de conversación y su contribución a la enseñanza de la segunda lengua, se abordaron preguntas relacionadas con: la formación que han recibido para trabajar conjuntamente, su valoración del horario asignado, la importancia concedida a los aspectos culturales anglosajones en las sesiones y su valoración.

2.5. Procedimiento de recogida de la información

Para recoger la información se siguieron los siguientes pasos:

- Selección de los centros: a partir de los criterios establecidos para la selección de los participantes, se contactó con la dirección de los centros para informarles e invitarles a participar en la investigación.
- Recogida de la información: se acordó con los maestros y auxiliares de conversación días y fechas para realizar la entrevista. El día señalado, se les hizo una pequeña introducción del tema en el que se basa la entrevista, así como el objetivo en sí y los participantes contestaron de forma individual. Se garantiza a los entrevistados la confidencialidad de toda la



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

9

información ofrecida, a través de la supresión de las referencias contextuales y su sustitución por paréntesis indicativos en todos los informes resultantes de este estudio.

3. Resultados

A continuación, se presenta un análisis pormenorizado de los datos obtenidos y las aportaciones más significativas, haciendo referencia a “M” cuando la información es proporcionada por docentes y “A” cuando la información corresponde a auxiliares de conversación, seguido de un número que corresponde al número de registro asignado.

3.1. Perfil profesional

A partir de las cuestiones referidas a los “datos de identificación”, destinadas a conocer el perfil de los docentes y auxiliares de conversación, se muestra una breve caracterización de ambos perfiles.

En el caso de los auxiliares de conversación, se puede afirmar en primer lugar que existe gran disparidad en relación a la formación recibida o, lo que es lo mismo, su titulación de origen: Económicas, Lenguas Modernas, Lenguas y Geografía, Lengua y Lingüística Española, Ciencias Políticas y Español, Matemáticas y Español, Filosofía, etc.

El número de años de participación de los auxiliares encuestados en este programa oscila entre un año y tres años. Asimismo, es relevante mencionar las razones que animan a los auxiliares a participar en el programa bilingüe. Mayoritariamente afirman que participan en este programa para poder perfeccionar su español y aprovechar la oportunidad de vivir en España (8 y seis respuestas, respectivamente). Las siguientes razones que se aducen, aunque ya



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

10

de forma minoritaria, serían: tener experiencia docente, conocer distintas culturas y personas, por formación dentro de su plan de estudios, trabajar después de su titulación y para mejorar el nivel de inglés de los alumnos españoles.

En relación a los docentes, los participantes entrevistados se encuentran en la franja comprendida entre los 31 y 40 años (40%), con un tiempo de experiencia profesional en la enseñanza entre 6 y 10 años (31%), aunque se encuentran importantes diferencias entre centros públicos y centros privados. Más concretamente, la mayoría de los docentes de este estudio de centros privados lleva menos de 11 años de ejercicio profesional, estando el porcentaje más alto concentrado entre 1 y 5 años y nadie con más de 20 años de antigüedad en la docencia. Sin embargo, en el caso de centros públicos, se sitúa entre 6 y 20 años de experiencia, contando con casos que van desde 1 hasta 34 años de ejercicio profesional.

Por lo que respecta a sus titulaciones académicas, el 81% de entrevistados son especialistas en Lengua Extranjera: Inglés, mientras que el 19% poseen otras especialidades de Magisterio, pero están habilitados para impartir lengua inglesa por sus competencias lingüísticas en este idioma (acreditaciones concedidas por la Comunidad Autónoma de la Región Murcia o por alguna universidad privada, el certificado nivel avanzado de la Escuela Oficial de Idiomas o el nivel B2 o C1 de la Universidad de Cambridge, o bien la titulación de Filología Inglesa). Además, el 76% ha recibido formación en alguna lengua además de la ofrecida en su titulación académica.

Por último, el 58% imparte docencia únicamente en áreas enseñadas en inglés, mientras que el 42% de los docentes imparte enseñanza tanto en castellano como en lengua inglesa.



3.2. Información recibida

El 70% del profesorado que cuenta con un auxiliar de conversación en el centro educativo no ha recibido nunca orientaciones sobre cómo trabajar con estas personas nativas en el aula. La formación recibida por el 30% de docentes consistió en unas jornadas de unas horas o un día en las que participaban profesores y nativos o en una charla perteneciente a un curso sobre enseñanza bilingüe: “Participé en una jornada de recibimiento de un día celebrada en Murcia en la que nos ofrecieron unas orientaciones sobre cómo utilizar al auxiliar, pero no existe un curso de formación que aborde cómo aprovechar al máximo a estos profesionales” (M1); “Se celebraron en Murcia unas jornadas sobre los auxiliares de conversación y los coordinadores fuimos con ellos. Allí nos dieron una charla por encima de qué hacer con ellos (M57)”. Sin embargo, dicha formación careció de utilidad para estos docentes: “La única sesión del curso que abordaba los auxiliares de conversación fue teórica, realmente una mañana poco productiva” (M6); “Sí he recibido unas jornadas puntuales, pero no me aportó nada nuevo, yo empecé a trabajar con el auxiliar con ensayo y error, lo que más me funciona es el sentido común y probar y llega un momento en el que ya funcionas a tu modo” (M30).

Precisamente por ello, una de sus principales demandas es la de tener mayor formación sobre cómo utilizar este recurso educativo: “No he recibido ni conozco la existencia de ningún curso sobre cómo aprovechar al máximo a los auxiliares y creo que sería muy útil realizarlo porque intento coordinarme con ella y lo hago sobre la marcha. Pero hay ocasiones en las que creo que estoy desperdiciando este recurso, ya que hay momentos en los que el auxiliar está quieto, escuchando, mientras yo imparto la clase y me gustaría conocer actividades o recursos que se puedan utilizar para explotar más ese recurso” (M2).



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

12

Por el contrario, el 80% de los auxiliares de conversación manifiesta tener información sobre sus principales funciones como colaborador lingüístico. Respecto a la información y ayuda aportada por la escuela y, en particular, por los docentes, la mayoría de auxiliares entrevistados afirma que ha sido útil, ya que le han proporcionado adecuadas instrucciones sobre lo que tienen que realizar, herramientas necesarias para ayudar adecuadamente a los estudiantes, apoyo cuando han tenido alguna duda o incertidumbre y se han involucrado en su adaptación al pueblo o ciudad y a la escuela. Sin embargo, aunque el 30% de auxiliares menciona que algunos docentes y algunas escuelas sí le han ofrecido un adecuado apoyo y orientación, otros afirman todo lo contrario, manifestando que su implicación con ellos ha sido nula: “yo estaba muy contento con la escuela en general (los alumnos, otros profesores, director), pero el maestro con el que trabajé no me ayudó” (A8) ; “Yo fui directamente a mi primera clase después de hablar sobre mi horario, una vez en la clase ninguno de los profesores me explicó lo que quería que hiciera y me sentí bastante perdido. Después de un poco de tiempo, yo tuve que entender lo que se esperaba de mí” (A6). Asimismo, son conscientes de que los maestros no han recibido la formación adecuada sobre cómo utilizar a un auxiliar de conversación de forma eficaz, “a veces siento que las escuelas no sabían lo que era el papel del auxiliar de conversación y parecen no saber muy bien qué hacer con nuestro tiempo allí” (A2).

3.3. Coordinación entre maestros y auxiliares de conversación

Sobre su horario laboral, todos los encuestados afirman que consta de 12 horas semanales dedicadas íntegramente a la docencia, con una dedicación en la mayor de los casos de una sesión por grupo de clase, lo que es valorado como muy escaso por los maestros entrevistados: “una hora semanal por grupo, es muy



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

13

poco tiempo porque no puedes hacer casi nada. Si tuviésemos más tiempo podría organizarle más actividades a ella, ella podría llevar a cabo una unidad didáctica. Pero cuando ella viene la siguiente semana hemos avanzado mucho, hemos terminado la unidad y se tiene que volver a enganchar, dificulta mucho que siga las clases (M43).

Consecuentemente, los docentes consideran que la Consejería de Educación debería establecer un número de horas de los auxiliares de conversación por grupo y organizar y adjudicar a estos asistentes nativos a los centros docentes en función de ello. Algunos educadores manifiestan que cuando se iniciaron en el programa bilingüe los colaboradores lingüísticos impartían varias horas semanales, pero conforme han ido aumentando los cursos bilingües éstas han ido disminuyendo.

Por su parte, el 90% de los auxiliares afirma que las actividades que llevan a cabo en clase son planificadas por los maestros, aunque la mitad de los encuestados indica que son preparadas por ellos, y el 40% menciona que las preparan conjuntamente. Ello demanda una coordinación de profesionales que en casi la totalidad de los casos se afirma que es necesaria, mientras que un auxiliar declara que ello depende del profesor y otro especifica que no es precisa. En cualquier caso, en el horario de estos colaboradores lingüísticos no se contempla ninguna hora para la coordinación. Del mismo modo, los docentes tampoco disponen en sus horarios de un periodo de tiempo para la coordinación con los jóvenes nativos: “No hay momentos específicos para sentarnos, reunirnos y tratar algunos temas con el auxiliar de conversación” (M75).

Desde esta perspectiva, los educadores expresan que la coordinación facilitaría aclarar las tareas a realizar con los alumnos, la finalidad de las estas, el modo de preparación de las estas y permitiría conocer con la antelación debida la



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

planificación didáctica de cada clase y profesor. Asimismo, los auxiliares que manifiestan la necesidad de coordinarse con el profesorado maestros señalan que es primordial con el fin de conocer las tareas o contenidos que tienen que enseñar en la próxima clase, así como si tienen que preparar alguna actividad, para aprovechar el tiempo que ellos están en el aula de la forma más eficaz posible y “que los estudiantes se beneficien cada día” (A4). Así mismo, constatan que es importante con el propósito de asegurar que tanto docentes como colaboradores lingüísticos entiendan sus responsabilidades y así evitar confusiones pues “lo que los profesores piensan que los asistentes debemos hacer y lo que los asistentes pensamos que los asistentes debemos hacer no son lo mismo” (A9).

Por otro lado, sólo uno de los auxiliares nativos encuestados considera que la coordinación no es necesaria porque “yo no tengo que preparar ninguna lección o presentación” (A10), mientras que otro de los encuestados declara que la relevancia de la coordinación depende del profesor: “La coordinación no es necesaria con algunos docentes debido a que tenemos una rutina y yo sé cómo se supone que debo ayudar cada día, sin embargo con otros maestros sí porque a ellos realmente les gusta coordinarse de antemano conmigo” (A5).

Los auxiliares de conversación se coordinan con los docentes como mínimo una vez a la semana (la gran mayoría) o cada quince días; siendo el canal de comunicación más utilizado las “mini-reuniones” llevadas a cabo dentro de la misma aula, bien al inicio, conversando acerca de las tareas a desempeñar por estos últimos en esa sesión o bien durante el desarrollo de esas sesiones y/o al finalizarlas: “Nos coordinamos antes de la clase para repartir las tareas, y ya sabe lo que va hacer y luego durante la clase mientras que los niños trabajan” (M58); “Me coordino con el auxiliar cuando entra a clase y al finalizar la sesión, todos los días, en relación a los alumnos y a las actividades lingüísticas” (M7).



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

15

En un segundo y cuarto lugar están el correo electrónico y el teléfono o Whatsapp, es decir, los canales de comunicación a distancia, bien debido a la imposibilidad de tener un diálogo efectivo en el horario laboral con los asistentes nativos: “Con el auxiliar me coordino a través de correos electrónicos, fuera del horario escolar porque no hay tiempo para coordinarnos, no hay más” (M42), o bien como un canal de intercambio de información secundario o complementario: “Me coordino en clase un poco antes o el día anterior sobre lo que se va hacer el día siguiente y si necesito explicarle alguna cosa más concreta utilizo teléfono” (M3)

En un tercer lugar se sitúan las reuniones fuera de clase en la que tanto docentes como asistentes están presentes, en horas de recreo principalmente.

Respecto al desarrollo de las sesiones, los informantes manifiestan que acontecen sin una estructura fija y sólida: “el principal problema que he visto es que el programa varía mucho, en función de cada maestro” (A1); “el director del programa debería indicar claramente a cada escuela lo que se espera de cada asistente para que haya una concisa dirección y no haya confusión una vez en el aula” (A4). En este sentido, los datos manifiestan que el 60% de personas nativas señala trabajar en algunas ocasiones con el profesor en una misma aula y otras en diferentes aulas, mientras que el 40% restante especifica trabajar siempre con el profesor en la misma aula.

A nivel general se podría afirmar que los estudiantes cuando docente y colaborador lingüístico están en la misma aula, son agrupados de la siguiente manera: gran grupo (100%), pequeños grupos (50%) e individualmente (40%). Sin embargo, cuando ambos profesionales están en distintas aulas el desglose de los agrupamientos es el siguiente: docente trabaja en gran grupo y asistente individualmente (40%); docente trabaja en gran grupo y asistente en pequeños



grupos (30%); docente trabaja con la mitad del alumnado y asistente con la otra mitad (10%) y docente individualmente y asistente en gran grupo (10%).

3.4. Funciones y valoración personal

Por último, los auxiliares encuestados manifiestan tener una función lingüística relevante y señalan variedad de actividades, siendo las más realizadas las conversaciones (80%); introducir vocabulario (70%), explicar contenidos (70%), aspectos culturales (60%), rutinas (60%) y ayudar a ciertos estudiantes (10%). De hecho, la totalidad del profesorado entrevistado afirma asignarles a los auxiliares tareas encaminadas a trabajar y reforzar las destrezas orales de los alumnos: “Tareas de conversación, actividades orales, rutinas (tiempo y fecha), lecturas... para que los niños las escuchen y aprendan del inglés del auxiliar de conversación” (M47).

Todos los asistentes indican que su labor contribuye al aumento de la motivación de los niños hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Más concretamente, la mitad de auxiliares entrevistados cree que ese incremento del interés de los estudiantes por aprender esta lengua es debido al deseo y a la emoción de los chicos de comunicarse con personas nativas: “muchos niños me hablan inglés para mostrarme orgullosos todo lo que han aprendido” (A6). El 30% de auxiliares opina que esa mayor motivación es fruto de hacerles creer a los alumnos que no saben nada de español y verse forzados a usar la lengua inglesa para comunicarse con ellos. El 20% restante de participantes considera que ese interés por la lengua inglesa es debido a la cercanía y conexión que los niños sienten con la lengua extranjera gracias a la presencia de personas nativas, “ellos realmente disfrutan de ver a una persona de un país extranjero, se sienten más "conectados" a la lengua”. (A8)



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

17

Todos los colaboradores lingüísticos declaran que su labor influye positivamente en la mejora de las competencias en lengua inglesa. El 20% de entrevistados menciona que la mejora de las habilidades lingüísticas podría ser más significativa si los niños practicaran más la lengua oral, pero afirman que ello “depende de si los profesores me utilizan para eso en la clase o no” (A6).

Asimismo, el 60% de participantes indica que sus tareas profesionales inciden principalmente en una mejora de la pronunciación de los estudiantes, el 50% resalta las habilidades de conversación ya que “conforme el año evoluciona los estudiantes se sienten más cómodos para hablar inglés y su confianza ha aumentado definitivamente” (A3) y el 30% especifica la habilidad de escucha pues “yo creo que estar expuesto a diferentes acentos nativos mejora significativamente su comprensión auditiva” (A1).

Por otra parte, solo un tercio de maestros (30%) manifiesta asignar a los asistentes nativos tareas relacionadas con la enseñanza de la cultura y la civilización de su país. Los ayudantes lingüísticos realizan, principalmente, actividades sobre las festividades celebradas en España y en Murcia, de origen británico o americano, y conversan con los niños sobre el origen de estas festividades, el día de celebración y cómo lo celebran en su país. A este respecto, la mitad de entrevistados afirma que a los aspectos culturales anglosajones se les concede poca importancia en las sesiones, porque se trabajan brevemente cuando son abordados en el libro de texto o en alguna festividad, pero a “los maestros no les importa lo suficiente como para dedicar 15 minutos en una clase a pedirme explicar eso” (A7).

Profundizando en la relevancia que creen que tienen los aspectos culturales en sus clases, el 30% de auxiliares de conversación considera que a los eventos culturales se le otorga la importancia adecuada pues son tratados en las



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

18

festividades; el 20% indica que a la cultura inglesa se le confiere un valor esencial en sus sesiones ya que los libros de texto incluyen muchos eventos anglosajones; mientras que un 10% manifiesta que se le otorga poca relevancia debido a que su principal labor es lingüística no cultural “rara vez realizo presentaciones culturales sobre mi país de origen, yo estoy sobre todo allí para compartir el idioma inglés y no para darles a conocer mi cultura” (A5).

Así, la mayoría de los auxiliares encuestados considera que no es necesario incluir más aspectos culturales (80%), mientras que un 20% menciona que sí sería adecuado añadirlos. Del 80% que manifiesta que no es idóneo agregar más contenidos culturales, el 30% expone que la cultura debería ser abordada en cursos superiores (5^o y 6^o), otro 30% señala que es más prioritario aprender el idioma y el 20% restante menciona que le parece suficiente lo tratado hasta ahora.

Por contra, los colaboradores lingüísticos que indican que es apropiado incorporar más aspectos culturales, valoran la cultura como parte esencial de una lengua. Desde esta perspectiva, uno de ellos especifica la siguiente recomendación: “Debería haber un mayor enfoque en los aspectos culturales, pero no sólo en la clase de inglés, por ejemplo, aspectos culturales podrían introducirse en otras materias como ciencias, en lugar de centrarse sólo en lo que está en el libro de texto” (A3).

Finalmente, el 60% de auxiliares de conversación se siente muy satisfecho con las responsabilidades y actividades realizadas, considerándolas adecuadas. El 20% de estos asistentes, si bien valoran su nivel de satisfacción como muy alto, expresan sentir algunas veces que no están siendo utilizados efectivamente o que su papel es innecesario. Así pues, ellos manifiestan “por ejemplo, a veces yo estoy sentado sin hacer ninguna actividad mientras que el profesor de idiomas está hablando con los estudiantes” (A2) y “especialmente con los niños más pequeños,



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

19

cuando estoy solo en el aula durante 45 minutos, la mayor parte de ese tiempo se dirige a conseguir que los niños estén en silencio y presten atención” (A5).

El 20% de asistentes indica sentirse satisfecho con sus tareas llevadas a cabo en el programa bilingüe por tener “la oportunidad de conectar con los niños de una forma divertida y hacer el inglés más agradable, al no tener que preparar las clases ni encargarse de la disciplina de los niños” (A10), si bien esta es la misma razón a la que aluden alguno para no sentirse plenamente integrados en las clases: “por no tener responsabilidades dentro del programa al no preparar nunca nada de las lecciones” (A4).

A este respecto, casi la mitad de los docentes entrevistados de centros públicos (44%) considera que los auxiliares de conversación no están preparados para participar satisfactoriamente en la enseñanza bilingüe y el 43% afirma que algunos de ellos sí están capacitados para desempeñar eficazmente sus tareas, pero otros no lo están. Desde su perspectiva, creen que poseer titulaciones relacionadas con la educación debería ser un requisito imprescindible de participación en estos programas bilingües para las personas nativas, con el fin de desempeñar adecuadamente sus tareas y contribuir eficazmente al programa bilingüe. Además, más de la mitad de los profesores encuestados (64%), considera el interés y la implicación de los auxiliares de conversación como uno de los factores determinantes en la enseñanza bilingüe.

4. Discusión

La falta de formación de los docentes sobre el auxiliar de conversación, tal y como constatan Scobling (2011) y Méndez y Pavón (2012), es una realidad también en este estudio, ya que más de la mitad de los maestros participantes en esta investigación no han recibido nunca ni una charla, jornada u orientación sobre



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

cómo trabajar con estas personas nativas en el aula. El profesorado que se incorpora por primera vez a la enseñanza bilingüe no posee información sobre su papel con el auxiliar y las tareas de estos colaboradores lingüísticos en el aula. Este resultado contradice con el ofrecido por Sánchez-Torres (2014), quien manifiesta que casi el 90% de los docentes de su estudio había recibido información sobre las funciones de estos asistentes nativos. Es por ello que los docentes demandan recibir una formación adecuada sobre el rol de los ayudantes lingüísticos.

En relación a la formación de los auxiliares de conversación, los docentes de los centros públicos enuncian que la mayoría de asistentes nativos no están preparados para participar satisfactoriamente en la enseñanza bilingüe. Coincidimos con los estudios de Liu (2008) y Scobling (2011), quienes destacan la falta de formación de los auxiliares de conversación como uno de los inconvenientes de la enseñanza en los programas bilingües, y con Sánchez-Torres (2014), que destacan la falta de preparación pedagógica que los docentes perciben como otra de las carencias de los asistentes nativos. Por otro lado, la mitad del profesorado entrevistado reconoce el interés y la implicación de los auxiliares de conversación como uno de los factores determinantes en el éxito de la enseñanza bilingüe.

Respecto a la organización o estructura de la clase cuando los auxiliares de conversación se incorporan, estos resultados coinciden con Scobling (2011) en la conclusión de que mientras algunos docentes trabajan con el asistente nativo dentro de la misma aula, otros educadores deciden que el ayudante lingüístico trabaje fuera del aula con algunos alumnos.

En relación a la planificación de tareas, si bien Scobling (2011) pone de manifiesto que algunos auxiliares de conversación preparan las clases sin ayuda



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

21

del profesor y algunos educadores preparan las sesiones del colaborador lingüístico ellos mismos, en este estudio la preparación de clases y elaboración de tareas suele recaer en los docentes, y los auxiliares de conversación que preparan algunas tareas siempre lo hacen bajo la supervisión y las orientaciones de los maestros. La ausencia de tiempo estipulado de organización y preparación las clases (Laorden y Peñafiel, 2010; Scobling, 2011 y Sánchez-Torres, 2014), realidad en este estudio, impide la implementación de co-planificación. Aunque los docentes manifiestan la necesidad de coordinación con el auxiliar de conversación, como afirman Méndez y Pavón (2012), los horarios de docentes y auxiliares de conversación en los centros públicos no contemplan periodos de tiempo para esta tarea, contradiciendo así lo expresado en Barbero (2014).

En este estudio se observa la co-enseñanza, principalmente mediante un modelo en el que en algunos casos los maestros son los encargados de desarrollar la enseñanza de la clase mientras el auxiliar de conversación va proveyendo apoyo a los estudiantes que lo precisan o viceversa. Algunos docentes llevan a cabo con los asistentes nativos un modelo de co-enseñanza distinto al anterior, basado en la impartición de contenidos simultáneamente a todos los escolares tanto por los maestros como por los ayudantes lingüísticos.

Los auxiliares de conversación son percibidos como un recurso fundamental en la enseñanza bilingüe, como expresan Scobling (2011), Pérez- Márquez (2008), Scobling (2011) y Pavón y Ramos (2015). Estos asistentes nativos son valorados tan positivamente principalmente por la función lingüística que desempeñan en estos programas bilingües (Dobson, Perez y Johnstone 2011, Travé 2013, Sánchez-Torres, 2014). Y es que son considerados un referente real de la lengua inglesa y, de ahí, su impacto positivo en la competencia comunicativa en lengua inglesa de los estudiantes, como manifiestan Frigols y Marsh (2014). Es



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

por ello que los maestros demandan el aumento de horas de los asistentes nativos en los centros docentes y con los alumnos principales protagonistas de la enseñanza bilingüe, tal y como exponen Sánchez-Torres (2014) y González (2015).

5. Conclusiones

Con este trabajo se evidencia la contribución de los auxiliares de conversación al desarrollo de la competencia lingüística y cultural de la segunda lengua en los programas bilingües y, por ello, se consolidan como una apuesta para la consecución de una educación bilingüe de calidad.

A la vista de los resultados obtenidos, se asume la idea de que los auxiliares perciben su rol fundamental en el desarrollo de la lengua inglesa, sobre todo en su producción y pronunciación, y son conscientes de que su labor influye positivamente en la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Se considera relevante destacar la disparidad en la organización de las aulas bilingües, que se refleja en diferencias marcadas en la estructura. En este sentido, se olvida que el auxiliar de conversación es un apoyo al desarrollo de las clases y debe trabajar con el maestro, ya que en la mayoría de las ocasiones trabaja en un aula distinta del docente. Se hace patente la necesidad de mejorar la normativa en relación a la organización del programa bilingüe con el fin de que haya una mayor coherencia y uniformidad en las medidas adoptadas, reduciendo así la posibilidad de interpretaciones individualistas de los docentes en el aula. No obstante, los auxiliares encuestados están satisfechos con la organización y estructura de las clases y consideran la coordinación como un elemento necesario para el desarrollo de estos programas.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

23

Asimismo, también es importante indicar que, si bien a los auxiliares de conversación se les concede un rol cultural fundamental en los programas bilingües, este papel cultural parece no ser una realidad de las aulas ya que se valoran más como un recurso lingüístico.

A la luz de los datos obtenidos en este trabajo, se puede concluir que el rol de los auxiliares de conversación en el desarrollo e implementación de los programas aporta beneficios tanto para los alumnos como para los maestros, dando una mayor calidad a la competencia lingüística, que de otra forma sería difícil de adquirir.

De interés educativo resulta también el apoyo de estos colaboradores lingüísticos al fomento de que la interculturalidad esté cada vez más presente en los centros educativos. Desde esta perspectiva, se considera una apuesta y un reto para fomentar en el alumnado un conocimiento diferente sobre otra realidad cultural que va más allá de libros de texto, apuesta que debe pasar por mejoras socioeducativas en base a dos ejes: un eje relacionado con la formación del auxiliar y otro eje relacionado con el contexto de trabajo en cual desarrolla sus tareas educativas, en especial formación, coordinación y reconocimiento.



Referencias bibliográficas

- Barbero, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás*, 11, pp.40-70.
- Benito, C., Crichlow, J. y Fernández, R. (2018). *Feeling, doing, thinking: the role of the language assistants at cu cardinal Cisneros*. Centro Universitario Cardenal Cisneros, Madrid.
- Buckingham, L. (2018). Defining the role of language assistants in the bilingual classroom. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 9, pp.38-49, doi.org/10.51302/tce.2018.173.
- Caparrós, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 36-43.
- Castaño, A. (2012). ¿Desinhibe el hablar con un nativo? Los auxiliares de conversación como elementos motivadores para derribar las inhibiciones iniciales en el aula de lengua inglesa. *Campo Abierto*, 31(1), pp.133-148.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria*, 14(1), pp.61-71.
- Decreto n. 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Dobson, A., Pérez, M.D. y Johnstone, R. (2011). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Ministerio de Educación y British Council.



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

25

- Frigols, M. J., y Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa. Programa CLIL de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias*. Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- González, A. (2005). La Didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras: Algunas consideraciones. *Lenguaje y textos*, 23, pp.127-138. <http://hdl.handle.net/2183/8234>
- Laorden, C., y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), pp.325-344.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Liu, L. (2008). Co-teaching between native and non-native English teachers: An exploration of co-teaching models and strategies in the Chinese primary school context. *Reflections on English Language Teaching*, 7(2), pp.103–118.
- Méndez, M.C., y Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), pp.573-592, <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Orden de 25 de mayo del 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza ~ bilingüe español-inglés ~ para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010.

Ortega, A. (2003). *La experiencia Pedagógica del Auxiliar de Conversación de Lengua Extranjera*. España: Grupo Editorial Universitario.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Sage.

Pavón, V. y Ramos, M.C. (2015). AICLE, coordinación y aprendizaje colaborativo. *Revista digital Andalucía educativa*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Pérez-Márquez, M. E. (2008), La enseñanza del inglés: un antes y un después de la implantación de la enseñanza bilingüe. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 168, pp.17-20.

Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, pp.5-40.

Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria y se convocan adscripciones de centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia para el curso 2014/2015.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Deusto.

Sánchez-Torres, J. (2014). *Los Papeles que Desempeñan el “Auxiliar de Conversación” y el “Profesor-Coordinador” en Centros Bilingües Español/Inglés de Sevilla. Un Estudio Empírico de Casos* (Tesis de doctorado). <http://hdl.handle.net/11441/31276>



Dossier: Investigación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

27

- Scobling, C. (2011). El auxiliar de conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación secundaria y bachillerato en España. Trabajo fin de máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. <http://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/extranjeros/auxiliares-conversacion-espana/2011-proyec-investiga-candy-scobling-sobre-auxiliares-conversacion.pdf?documentId=0901e72b810b75ce>
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, pp.379-402. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149>

