

## El auxiliar de conversación extranjero en la enseñanza bilingüe: un análisis de su experiencia en España

*The foreign language assistant in bilingual education: an analysis of their experience in Spain*

Gabriel H. Travé González<sup>1</sup>, Antonio Soto Rosales<sup>1</sup>, Ian Paolo Vinluan Aquino<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva, España.

<sup>2</sup> Carinthia University of Applied Sciences, Austria.

### RESUMEN

La enseñanza bilingüe de lenguas extranjeras representa una de las mayores apuestas formativas en el sistema educativo español, al que anualmente se suman asistentes de conversación provenientes de numerosos países en calidad de recursos humanos. El estudio se desarrolla en centros bilingües del Estado español, específicamente de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en los cuales desarrollan su actividad los auxiliares de conversación extranjeros. La investigación persigue conocer lo experimentado por estos auxiliares y su papel en las aulas bilingües. Se diseñó un cuestionario de 79 ítems, en formato escala de Likert, con 5 opciones de respuesta, que se distribuyó a la totalidad de centros bilingües andaluces; así se obtuvieron 279 respuestas. Los auxiliares manifiestan opiniones favorables a los procesos de enseñanza bilingüe; sin embargo, se evidencian dificultades para colaborar con el profesorado. Además, los auxiliares muestran su preferencia por el desarrollo de las labores de asistencia en la asignatura de Lengua Extranjera frente a las áreas no lingüísticas, a diferencia de lo que especifica el programa bilingüe. Se pone de manifiesto que los auxiliares, en su gran mayoría, conocían las características del programa antes de su incorporación a los centros, ratifican la efectividad del programa para el aprendizaje del alumnado y rubrican su impacto positivo en las aulas. Por otra parte, manifiestan tener un papel activo en las aulas, aunque experimentan dificultades para la coordinación con los docentes fuera de ellas. Las conclusiones del estudio revelan que las manifestaciones de los auxiliares se enmarcan en tres factores emanados del análisis de correspondencias múltiples. El primero comprende respuestas positivas moderadas frente a la indecisión; el segundo, patrones de respuestas extremas relacionadas con las dificultades para colaborar con los docentes frente a la autopercepción positiva de su papel; y el tercero se relaciona con la evaluación de la labor de la asistencia lingüística frente al impacto percibido. Las aportaciones derivadas del desarrollo del estudio son relevantes para la toma de decisiones de política educativa en relación con la puesta en marcha de programas de asistencia lingüística en otros contextos.

### PALABRAS CLAVES:

*auxiliares de conversación; programas bilingües; enseñanza bilingüe; AICLE; política lingüística*

### KEYWORDS:

*language assistants; bilingual program; bilingual teaching; CLIL; language policy*

### Fecha Recepción

*07 diciembre 2023*

### Fecha Aceptación

*20 diciembre 2024*

### ABSTRACT

Bilingual teaching of foreign languages represents one of the major formative initiatives in the Spanish education system, with language assistants from numerous countries joining annually as human resources. The study takes place in bilingual education centers in Spain, specifically in the Autonomous Community of Andalusia, where language assistants carry out their activities. The research aims to understand the experiences of the assistants and their role in bilingual classrooms. A questionnaire with 79 Likert response format items was designed and distributed to all Andalusian bilingual centers; a total of 279 responses were collected. Assistants express favorable opinions about bilingual teaching processes; however, difficulties in collaborating with teachers are evident. Additionally, assistants prefer to focus on language assistance in the Foreign Language subject rather than non-linguistic areas, contrary to what the bilingual program specifies. It is highlighted that most assistants were familiar with the program's characteristics before joining, they affirm the program's effectiveness for student learning and confirm its positive impact in the classrooms. On the other hand, they state having an active role in the classrooms but experience difficulties coordinating with teachers outside of them. The study reveals that assistant responses fall into three factors identified through multiple correspondence analysis. The first involves moderate positive responses compared to indecision, the second includes patterns of extreme responses related to difficulties collaborating with teachers versus a positive self-perception of their role, and the third is linked to the evaluation of language assistance work versus perceived impact. The contributions from the study are relevant for educational policy decision-making regarding the implementation of language assistance programs in other contexts.

## INTRODUCCIÓN

La capacitación en lenguas extranjeras sigue siendo uno de los retos que enfrentan los sistemas educativos a nivel internacional (Collins & Muñoz, 2016). En España se sigue poniendo de manifiesto la competencia moderada de la población española en idiomas como el inglés, que se sitúa en los últimos puestos a nivel europeo (EF EPI, 2023; Llurda & Mocanu, 2024).

Entre las medidas para mejorar el nivel de lenguas extranjeras, se ha apostado por la implementación de la enseñanza bilingüe de inglés, francés y alemán en la red de centros estatales (Escobar-Urmeneta, 2019). Como recurso complementario, se ha desarrollado un programa en el que anualmente participan auxiliares de conversación extranjeros para realizar labores de asistencia lingüística en los centros (Ortega-Martín & Trujillo, 2018).

En el siguiente apartado se sientan las bases teóricas relativas a la figura del auxiliar de conversación en la enseñanza bilingüe. Seguidamente, se realiza el planteamiento de un estudio de investigación en el que se abordan sus concepciones y papel en los programas bilingües de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España).

### Marco conceptual

Los auxiliares de conversación representan un importante recurso para proporcionar apoyo lingüístico y cultural, tanto al alumnado como a los docentes, en el marco de la enseñanza bilingüe (Hidalgo-McCabe & Tompkins, 2023). Entre otras posibilidades, su presencia permite el acercamiento a la lengua extranjera en función de parámetros naturales y conversacionales. Con ello, se supera el tradicional academicismo que ha rodeado la enseñanza de lenguas extranjeras (Lorenzo et al., 2010). De este modo, además de reforzar las estrategias de aprendizaje y la motivación del alumnado, se potencia la dimensión intercultural con el acercamiento a la cultura y costumbres correspondientes (Dafouz & Hibler, 2013; Del-Ángel & Gallardo, 2014; Gómez-Parra, 2020; Hardini et al., 2019; Kato, 2018; Nurdin, et al., 2020).

De la misma manera, la posibilidad de desarrollar una actividad vinculada con la transmisión de su propio idioma en un contexto extranjero con una cultura y lenguas distintas contribuye a la experiencia de los auxiliares en los siguientes aspectos: la reflexión acerca de su propia identidad cultural, el replanteamiento de creencias previamente no cuestionadas y el fomento de valores interculturales (Mitchell et al., 2017; Nada & Legutko, 2022; Wörsching, 2012).

Centrándonos en el contexto español, el proceso de selección de auxiliares se realiza anualmente a partir de una convocatoria pública (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes [MEFPD], 2024). La norma se justifica jurídicamente en virtud de la aplicación del Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior y se establecen una serie de convenios bilaterales de cooperación cultural, científica y técnica con numerosos países.

Es preciso apuntar que las condiciones por las que se realizan las labores de asistencia lingüística han sido objeto de disputas legales desde el momento en que diferentes sentencias judiciales han señalado la existencia de una relación laboral encubierta bajo una

actividad de prestación de servicios. A este respecto, Vallecillo-Gómez (2018) reclama que “La situación de precariedad laboral y ahorro de gasto por parte de las Administraciones públicas no pueden convertirse en patente de corso para un «todo vale», amparado en la bondad que supone el refuerzo del bilingüismo en un país como el nuestro” (p. 173). Sin embargo, no se han producido modificaciones regulatorias para tal efecto.

Los auxiliares de conversación seleccionados a través del procedimiento establecido por la Administración General del Estado desarrollan su actividad en la red de centros bilingües de las diferentes comunidades autónomas españolas, las cuales asumen los costes derivados de la ayudantía con cargo a sus presupuestos. Entre los requisitos de participación en el programa se encuentran los siguientes: tener la condición de nacionalidad o residencia permanente en alguno de los países con los que se han suscrito los convenios bilaterales de cooperación; haber obtenido una titulación universitaria o ser estudiante universitario (como mínimo, de segundo curso, al cierre de la convocatoria); ser mayor de edad y menor de 60 años; no padecer una enfermedad que imposibilite el ejercicio de sus funciones como auxiliar de conversación; y disponer de un certificado negativo de delitos de naturaleza sexual, entre otros ([MEFPD], 2024).

A pesar de que la actividad a desarrollar tiene un carácter de asistencia lingüística en el marco de procesos de enseñanza-aprendizaje, no se requiere formación alguna en el ámbito educativo. Este aspecto es, precisamente, uno de los más demandados por el profesorado con quien los auxiliares colaboran (Buckingham, 2018a). Así, según lo evidenciado por Senra-Silva (2021), aquellos auxiliares con carencias formativas en lo que a enseñanza se refiere incrementan la carga laboral para los docentes. Quizás, por ese mismo motivo, se ha documentado que la cualificación pedagógica representa una expectativa preexistente por parte del profesorado, a pesar de que la normativa no lo contempla (Codó & McDaid, 2019). En ese sentido, la necesidad de ofrecer formación al colectivo de auxiliares ha sido una constante en diferentes investigaciones, al considerarse imprescindible para posibilitar un mejor desarrollo de las tareas de asistencia en lo que a fomento de la comunicación oral en lengua extranjera se refiere (Buckingham, 2018b; Campillo et al., 2019).

Como evidencian Ortega-Martín et al. (2018), la actividad de los auxiliares de conversación en las aulas bilingües españolas es valorada positivamente tanto por el profesorado como por el alumnado. Por su parte, los auxiliares constituyen referentes lingüístico-culturales que favorecen la creación de ambientes de aprendizaje en los que se recrean oportunidades para el uso natural de la lengua extranjera, en claro contraste con los escenarios tradicionales (Llaneza-Villanueva, 2016). Sin embargo, también se han identificado áreas de mejora vinculadas con las distintas dimensiones asociadas al rol, desde las relacionadas con su experiencia y formación previas hasta las directamente vinculadas con su actividad en las aulas (Ordóñez-Dios & Polo-Recuero, 2020).

Otros estudios han documentado la incertidumbre experimentada por los auxiliares en torno a las propias funciones a desarrollar en las aulas, además de identificar situaciones generalizadas en las que los auxiliares desarrollarían actividades no contempladas en las instrucciones oficiales, más en la línea de la docencia (Buckingham, 2018b; López-Medina & Otto, 2020; Tobin & Abelló-Contesse, 2013). Ante estas evidencias,

Tobin & Abelló-Contesse, 2013). Ante estas evidencias, los estudios reseñados son consistentes a la hora de reclamar el abordaje de los enfoques de asistencia en los centros, incluyendo estrategias de apoyo y seguimiento de la actividad de los auxiliares.

En Andalucía, la comunidad autónoma más poblada de España, existe una red consolidada de centros bilingües públicos en los que el inglés, el francés y el alemán (según cada caso) se utilizan para la enseñanza de contenidos de áreas no lingüísticas (ANL). Según las instrucciones que anualmente publica la Administración Educativa, los auxiliares desempeñan su actividad exclusivamente en aquellos centros que cuenten con un mínimo de siete unidades bilingües; cuando no se alcanza ese mínimo, comparten centros en la misma localidad, durante un máximo de ocho meses por curso escolar (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional [CDEFP], 2023). Los auxiliares han de desarrollar su actividad durante un total de doce horas semanales. De este modo, acompañan al profesorado que imparte áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos en la lengua 2 (L2) y colaboran en la mejora de la práctica oral de la lengua extranjera del alumnado. Estas funciones son similares a las establecidas en los programas de asistencia de otros países europeos como Francia, Italia y Austria (López-Medina & Otto, 2022).

Además de apoyar al alumnado, su papel en la práctica de la pronunciación de la lengua extranjera viene a compensar una de las limitaciones más acusadas del profesorado de lengua extranjera en países de habla española (García-Aranda, 2022; Ortiz-López et al., 2020). Entre las funciones de los auxiliares se encuentran las de colaborar con el profesorado en la preparación de sus actividades y materiales didácticos, acercar la cultura de su país a través de la presentación de temas de actualidad y realizar actividades lúdicas en el aula (CDEFP, 2023).

Esta instrucción se fundamenta en los principios del enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), por el que las lenguas presentes en el currículum (nativa y extranjera) se utilizan como vehículos para la enseñanza integrada de contenidos y de las propias lenguas (Coyle, 2018). Los beneficios de este enfoque se han documentado en torno a mejoras en los niveles globales de competencia comunicativa del alumnado y sus destrezas receptivas, fluidez oral, morfología, vocabulario, escritura, creatividad y motivación, así como en aprendizaje de contenidos de las áreas curriculares (Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2023; Pérez-Cañado, 2012; 2018).

En la actualidad, siguen existiendo muchos interrogantes en torno a la actividad y las representaciones de los auxiliares de conversación en el marco de la enseñanza bilingüe tales como: ¿cuáles son las características de los programas, su efectividad y el impacto de la actividad de los auxiliares?, ¿cómo conceptúan los auxiliares los procesos de coordinación con el profesorado, las características de las sesiones de clase, el perfil del profesorado, el papel del alumnado y su propio rol en las aulas? y ¿cuáles son sus niveles de satisfacción y las dificultades asociadas a su labor de asistencia lingüística? Para dar respuesta a estas preguntas se establecieron los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer las representaciones de los auxiliares de conversación acerca de las características de los programas, la efectividad y el impacto percibido de su actividad.

2. Investigar cómo los auxiliares conceptúan los procesos de coordinación con el profesorado, las características de las sesiones de clase, el perfil del profesorado, el papel del alumnado y su propio rol en las aulas.
3. Identificar los niveles de satisfacción y las dificultades asociadas a la labor de asistencia lingüística.

Seguidamente, se presentará una investigación basada en el estudio de las representaciones de los auxiliares de conversación respecto a su actividad, con la finalidad de caracterizar las claves de un recurso fundamental asociado al desarrollo de la enseñanza bilingüe en los programas españoles.

## MÉTODO

Este es un estudio exploratorio y descriptivo, de carácter mixto, en el que se ha obtenido información tanto cuantitativa como cualitativa aplicando el método de encuesta. La elección del diseño metodológico responde a la necesidad de realizar un acercamiento a una realidad compleja para comprenderla, sin que en el proceso se produzca una intervención directa por parte de los investigadores, ni se manipulen variables (Bisquerra-Alzina, 2012).

## Población y muestra

La población del estudio está conformada por los auxiliares de conversación extranjeros que desarrollan su actividad en los centros bilingües de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Para calcular el tamaño muestral se consultaron los datos ofrecidos por la (CDEFP, 2023) de la comunidad. Según estos, durante el periodo 2020/21 se incorporaron a los centros educativos un total de 919 auxiliares. La muestra se compone de un total de 275 auxiliares, lo que ofrece un nivel de confianza del 95 %, asumiendo un margen de error del 0,5 %. Para su selección, se ha utilizado un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, con representación de las 8 provincias andaluzas, con la siguiente distribución: Almería, 24; Cádiz, 40; Córdoba, 25; Granada, 30; Huelva, 17; Jaén, 20; Málaga, 56; y Sevilla, 63.

La población es joven (med = 27,74 años) y fundamentalmente femenina (78,5 % mujeres). La mayor parte de los auxiliares proceden de Estados Unidos y el Reino Unido (60,7 %), aunque también están representados auxiliares de otros países como Filipinas (8,7 %), India (5,8 %), Francia (5 %) y Australia (2 %), entre otros. El 93 % de los auxiliares participantes en el estudio desarrollan su actividad en centros bilingües con el idioma inglés, el 5 % en centros con programas en francés y solo el 2 % en centros con idioma alemán. Algunos auxiliares tienen hasta 4 años de experiencia en el programa (med. = 1,65 años) y, en su mayoría, repetirían la experiencia (87 %).

Durante el desarrollo de la actividad de asistencia lingüística, tan solo el 15 % se encontraba cursando estudios universitarios; el resto los habían terminado, algunos de ellos (23,2 %) contaban con título de máster. Algunos auxiliares extranjeros señalan tener poca experiencia en educación (med. = 1,47 años), aunque el 84,5 % considera sentirse preparado para realizar sus funciones. Del mismo modo, una mayoría (75,6 %) cree necesario que se oferte formación inicial para mejorar sus funciones.

## Instrumento

Para el procedimiento de obtención de información, se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* en lengua inglesa, para cuyo proceso se ha contado con asistencia de traducción profesional. Se ha hecho en ese idioma en virtud de su estatus de lengua de uso internacional y por representar el idioma de la mayoría de los programas bilingües andaluces. El cuestionario sigue un formato de escala de Likert, con cinco opciones de respuesta: totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (A), indeciso (I), en desacuerdo (D) y totalmente en desacuerdo (TD).

El instrumento está conformado por 79 ítems; de estos, los primeros 15 se han dedicado a la caracterización sociodemográfica y formativa de los auxiliares, y los siguientes se han estructurado en tres bloques. El primer bloque —con 24 ítems— aborda las características del programa bilingüe, la efectividad y el impacto percibidos del programa. El segundo bloque —con 33 ítems— se enfoca en el aula bilingüe, indagando en los procesos de coordinación con el profesorado, las características de las sesiones de clase, el perfil del profesorado y los papeles del auxiliar y del alumnado. Por último, el tercer bloque —con 7 ítems— se centra en el análisis de los niveles de satisfacción y las dificultades asociadas a la labor de asistencia lingüística.

Una vez elaborado, el cuestionario se sometió a una revisión inicial, en la que participaron 10 auxiliares que fueron seleccionados bajo las siguientes características: tener título universitario, experiencia previa en contextos educativos y haber desarrollado labores de auxiliar de conversación con anterioridad. Desde el equipo de investigación, se consideró pertinente garantizar que los auxiliares participantes en el proceso de pilotaje tuvieran un bagaje previo tanto a nivel académico como en el ámbito educativo y de asistencia lingüística. El proceso de pilotaje perseguía comprobar la comprensión de los ítems y la relevancia de cada uno de ellos en el aspecto a evaluar. Entre las sugerencias de mejora se aludió a la necesidad de incorporar un ítem relacionado con el margen de autonomía del auxiliar en las sesiones de clase y otro orientado a conocer el feedback aportado por los docentes. Por el contrario, se propuso la eliminación de ítems que resultaban reiterativos en relación con el papel del alumnado en el aula.

Tras las oportunas modificaciones, una segunda versión fue sometida a un proceso análogo con otros 10 auxiliares. Esta segunda fase no presentó modificaciones de importancia, más allá de la clarificación del término "ICT": *Information and Communication Technology*.

Para el cálculo de la fiabilidad se utilizaron dos métodos: el de dos mitades con formas paralelas, a través del coeficiente de Spearman Brown, con una puntuación de 0,861; y otro estadístico, el de Guttman, que también analiza la consistencia interna por el procedimiento de las dos mitades, con una puntuación de 0,852.

Para el cálculo del *coeficiente de validez de contenido* (CVC) se recurrió al procedimiento de concordancia inter-jueces (6 jueces expertos en la materia), a través de la fórmula de Hernández-Nieto (2002), que utiliza cuatro indicadores con los siguientes valores de validez de contenido: coherencia —el ítem mide la categoría en la que se incluye (0,95)—; claridad —el ítem es claro, no genera confusiones (0,92)—; escala —el ítem puede evaluarse en función de las categorías de respuesta propuestas (0,96)—; y pertinencia —el ítem es impor-

tante en relación con los objetivos de investigación (0,95) —. El CVC total obtenido fue de 0,945. Hernández-Nieto (2002) recomienda mantener aquellos ítems con un CVC superior a 0,80.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue enviado a todos los centros bilingües de Andalucía, a través del correo electrónico institucional, explicitando a la dirección del centro los objetivos de la investigación y solicitando su colaboración. El instrumento se diseñó en la plataforma oficial de cuestionarios de la Unión Europea Eusurvey, disponible en el siguiente enlace:

<https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/76ccc2cf-2e82-0465-76ec-013470631c16>.

En el propio texto del cuestionario se garantizó la máxima confidencialidad, completo anonimato de los datos recogidos y las correspondientes garantías éticas. También se aportaron datos de contacto del equipo de investigación, en caso de que algún participante quisiera resolver cualquier duda relacionada con el estudio.

Para el análisis de los datos cuantitativos y la recopilación de los estadísticos descriptivos se ha empleado el programa estadístico SPSS v.26. Para el análisis de correspondencias se optó por el programa SPAD v. 3.5. El análisis resulta de especial interés ya que, como técnica descriptiva y exploratoria, permite resumir una gran cantidad de datos en unas pocas dimensiones; de este modo es posible tener una visión más simplificada de los resultados del cuestionario.

En ese sentido, como técnica equivalente al análisis factorial en función de variables categóricas u ordinales, la metodología permite conocer la estructura subyacente del conjunto de datos. Esto contribuye a una mejor comprensión del fenómeno objeto de estudio, pues genera "nuevas variables-resumen denominadas factores (o ejes) que ponen en evidencia las diferencias entre las unidades de análisis (individuos en estudio) de acuerdo con las combinaciones de las características que presentan" (Algañaraz-Soria, 2016, p. 4). La matriz de datos factoriales generada presenta los ítems de cada factor de forma dicotómica y ordena en cada polo los ítems interdependientes en función de sus V-Test: positivos en un polo y negativos en el otro. Los valores más altos y, por tanto, más representativos, se sitúan siempre en los extremos.

A partir de los datos proporcionados por el histograma, se consideró seleccionar los tres primeros factores, que una vez agrupados explican el 66,67% de la varianza. El primero, con valor propio de 0,2706 y porcentaje de varianza del 31,27 %; el segundo, con valor propio de 0,2115 y porcentaje de varianza del 19,25 %; y, finalmente, el tercer factor, con valor propio de 0,1805 y porcentaje de varianza del 16,15 %. El salto explicativo que suponen estos tres primeros factores, con relación con el cuarto y quinto, es lo suficientemente amplio como para permitir prescindir de ellos. No en vano, el cuarto factor solo cuenta con un valor propio de 0,0134 y un porcentaje de varianza del 1,42 %; y el quinto factor, con valor propio de 0,0110 y un porcentaje de varianza del 1,15 %.

De forma complementaria, el cuestionario integra ítems de respuesta libre en los que se solicita una redactada. Las respuestas se obtuvieron en inglés y se tradujeron con la ayuda de un servicio especializado, para garantizar la correspondencia de los significados en español. La información se codificó utilizando el

programa Atlas.ti 22.2, a partir de los elementos de cada uno de los bloques del cuestionario. Así, se realizó un análisis de contenido, con el propósito principal de reducir al máximo el volumen de datos recabados (Strauss & Corbin, 1990). El proceso consistió en la lectura detallada de la información obtenida y la codificación del corpus textual, lo que resultó en la identificación 178 citas.

El equipo de investigación hizo diferentes aproximaciones, que se fueron refinando a partir de la reflexión conjunta y el análisis crítico de las propuestas, en la que las citas identificadas se adscribieron a cada uno de los bloques y contenidos del cuestionario, hasta conformar la propuesta definitiva que se detalla a continuación. En el bloque 1 se identificaron 59 citas distribuidas en los siguientes contenidos: características del programa bilingüe (26 citas), efectividad del programa (15 citas) e impacto percibido de la presencia del auxiliar (18 citas). En el segundo bloque se identificaron 77 citas: procesos de coordinación con el profesorado (20 citas), características de las sesiones de clase (18 citas), perfil del profesorado (9 citas), papel del auxiliar (17 citas) y papel del alumnado (13 citas). Finalmente, en el tercer bloque se identificaron 42 citas: niveles de satisfacción (19 citas) y dificultades asociadas a la labor de asistencia lingüística (23 citas).

Para la identificación de las referencias a los cuestionarios se utilizó la siguiente fórmula, que se ilustra a modo de ejemplo: V15, donde V alude a la variable y la cifra corresponde al identificador numérico asignado en el cuestionario administrado. Por su parte, las citas cualitativas se identifican por el número de cuestionario al que corresponden; por ejemplo, C21, donde C representa el término *cuestionario* y el número alude al cuestionario en el que se contiene la cita en cuestión.

## RESULTADOS

Seguidamente, se presentan los hallazgos del análisis descriptivo.

### Resultados del primer bloque

En cuanto al bloque 1, relacionado con las características del programa (tabla 1), se evidencia que algo más del 90 % de los auxiliares conocía a priori las condiciones y elementos principales que lo articulan (V15). Si bien, en ciertos casos, se acusa la distancia entre lo recogido a nivel oficial en las bases reguladoras del programa y la experiencia real en los centros, se expresan valoraciones muy negativas: “El programa se anuncia como una oportunidad para ser asistente de conversación y embajador cultural; sin embargo, al llegar al centro, el horario incluye matemáticas, ciencias y otras asignaturas” (AC40).

**Tabla 1**

*Bloque 1: el programa de auxiliares de conversación*

	T. D.	D.	I.	A.	T. A.
<b>1.1 Características del programa</b>					
V15 Conocía las características generales del programa cuando solicité participar.	1,6	6,1	1,6	53,7	37,0
V16 Recibí la información necesaria de mi centro antes de comenzar el programa.	5,7	15,0	0,4	47,2	31,7
V23 Hay una gran diferencia entre lo que esperaba antes de unirme al programa y mi experiencia real.	11,0	41,9	23,6	14,2	9,3
<b>1.2 Efectividad del programa</b>					
V20 Usar la lengua extranjera como medio de instrucción en las asignaturas no lingüísticas es efectivo para la enseñanza de contenido.	4,5	24,4	0,4	50,8	19,9
V21 Preferiría desarrollar mi función en clases de lengua extranjera.	3,7	30,5	1,2	39,4	25,2
V22 Considero que el programa es efectivo.	7,3	16,7	0	51,6	24,4
<b>1.3 Impacto de la presencia del auxiliar</b>					
V37 Creo que los docentes con quienes colaboro se benefician de mi presencia en sus clases.	1,2	5,3	3,3	54,9	35,4
V38 Los estudiantes se benefician de mi presencia en las clases.	0,4	7,3	2	50,4	39,8
V43 Soy capaz de crear interacciones significativas con el alumnado en clase.	2,4	8,9	2	45,9	40,7
V79 Desde que comencé, he observado mejoras en la competencia lingüística de mi alumnado en la lengua extranjera.	5,7	20,3	3,7	49,6	20,7

*Nota. Los datos de la tabla reflejan los porcentajes obtenidos para cada categoría de respuesta así: T.D. = totalmente en desacuerdo, D. = en desacuerdo, I. = indeciso, A. = de acuerdo y T.A. = totalmente de acuerdo.*

Del mismo modo, el 78,9 % de los auxiliares manifiesta haber recibido información del propio centro antes de comenzar su actividad en el programa (V16). Sin embargo, en lo referente a la práctica real, el 23,5 % expresa que hay gran diferencia entre lo que esperaba del programa y su experiencia (V23); por ejemplo, señalan la complejidad de realizar la labor de asistencia lingüística en determinadas asignaturas: “A veces es imposible adaptar lo que se espera del auxiliar a la enseñanza de ciencias y matemáticas” (C40); también, el escaso aprovechamiento del tiempo pasado en el aula: “El maestro se lleva todo el tiempo hablando y enseñando en español. Es una pérdida de tiempo” (C165).

En lo referente a la efectividad del programa, 7 de cada 10 auxiliares manifiestan su acuerdo con la viabilidad de enseñar contenidos usando la lengua extranjera (V20). No obstante, el 28,9 % discrepa, planteando que el aprendizaje de contenidos se ve comprometido: “Actualmente están teniendo dificultades con el contenido y el idioma, por lo que eso es una doble barrera para su educación” (AC149). Por su parte, el 64,6 % expresa su preferencia por desarrollar sus funciones en clases de lengua extranjera, en lugar de en las áreas no lingüísticas (V21): “El programa podría ser más efectivo si los asistentes pudiéramos trabajar con el alumnado en sus clases de inglés, en lugar de en las de ciencias o matemáticas” (AC77).

El 76 % de los auxiliares rubrica la efectividad del programa, mientras solo hay un 24 % en contra (V22). Sin embargo, esta efectividad no es la misma en todas

las asignaturas: los auxiliares señalan que las áreas que ofrecen mejores resultados son las Ciencias Sociales (76,5 %), la Historia (69,5 %) y las Ciencias Naturales (67,5 %); y sitúan las Matemáticas (34,6 %) y la Educación Física (33,8 %) en las menos efectivas, como ilustra la siguiente declaración: “Es demasiado difícil incorporar el bilingüismo a las matemáticas” (AC208).

Finalmente, analizando el impacto de la presencia del auxiliar, 9 de cada 10 auxiliares señalan los beneficios de su presencia tanto para el profesorado como para el alumnado (V37 y V38). Además, el 86,6 % afirma generar interacciones significativas con los estudiantes (V43) y el 70,3 % haber detectado mejoras en las competencias lingüísticas de los aprendices (V79).

### Resultados del segundo bloque

Respecto a los resultados relativos al bloque 2, centrado en el análisis del aula bilingüe (tabla 2), se abordaron las características de estas sesiones. En ese caso, 8 de cada 10 auxiliares reseñan que la exposición oral de contenidos por parte del profesorado es la metodología más usada (V60) y que el libro de texto es la fuente principal de información (75,2 %) (V63); en concordancia, reclaman planteamientos didácticos más activos: “Utilizar más actividades prácticas y no siempre del libro de texto” (AC168). Sobre el uso del trabajo en equipo, las opiniones están más repartidas: solo el 56,9 % indica que se usa esta estrategia (V61), mientras que el uso de las TIC sí es observado por el 55 % de los auxiliares (V62).

**Tabla 2**  
Bloque 2: el aula bilingüe

	T. D.	D.	I.	A.	T. A.
<b>2.1 Características de las sesiones</b>					
V60 La enseñanza a través de explicaciones orales es el método preferido por el profesorado.	1,2	11,8	5,3	62,6	19,1
V61 El trabajo en equipo se utiliza como estrategia docente en las sesiones.	11,4	26,8	4,9	43,5	13,4
V62 Las TIC se introducen de forma habitual en las actividades.	12,2	28,5	4,5	39,8	15
V63 Los libros de texto se usan como fuentes principales de información.	2,8	17,9	4,1	41,9	33,3
<b>2.2 Papel del auxiliar en el aula y el centro</b>					
V39 Mi papel en clase se parece más al de un docente que al de un auxiliar.	9,3	33,3	2,4	28,9	26
V41 Mi trabajo en clase se basa en traducir contenido desde el español.	20,3	45,5	2,4	25,6	6,1
V56 Los docentes me animan a tener iniciativa en sus clases.	7,3	16,3	4,1	51,2	21,1
V69 A menudo me han pedido que no acuda a clase.	46,7	32,5	1,2	12,6	6,9
<b>2.3 Coordinación</b>					
V44 He recibido retroalimentación constructiva por parte de los docentes con relación a mi papel como auxiliar de conversación.	12,6	29,3	2,8	39,8	15,4
V53 Participo en reuniones con docentes para coordinar las programaciones.	32,5	32,1	1,6	27,2	6,5

	T. D.	D.	I.	A.	T. A.
V54 Muchos docentes me envían sus programaciones con bastante anterioridad.	33,7	26,8	2	31,3	6,1
V55 Sé lo que se espera de mí en cada clase.	12,6	25,6	4,1	48,4	9,3
<b>2.4 Papel del alumnado</b>					
V75 Los estudiantes participan activamente en las sesiones bilingües.	2,8	23,6	4,1	56,5	13
V76 El alumnado usa la lengua objeto para comunicarse entre ellos.	40,2	39	2,2	14,2	4,5
V80. El alumnado me habla en la lengua extranjera.	5,3	22,4	4,1	44,3	24

Nota. Los datos de la tabla reflejan los porcentajes obtenidos para cada categoría de respuesta así: T.D. = totalmente en desacuerdo, D. = en desacuerdo, I. = indeciso, A. = de acuerdo y T.A. = totalmente de acuerdo.

En relación con el papel del auxiliar en el aula, el 57,9 % considera que las labores que desempeña se acercan más a las propias de un docente (V39): “Muchas veces los docentes me entregaban el libro y se sentaban en su escritorio, esperando que enseñara toda la lección” (AC188).

Otro dato significativo sobre su actividad se refiere a la traducción de contenido, identificada por el 31,7 % de auxiliares (V41). Asimismo, el 72,3 % afirma ser animado por los docentes a tener iniciativa (V56); al tiempo que solo un 20 % ha sido invitado con frecuencia a no acudir a clase (V69), como se documenta en la siguiente declaración: “La ineficacia se ve en que la mayoría de las veces me dicen: ‘hoy doy clases en español, ieres libre!’ (sic), a pesar de que saben que es mi momento de estar con ellos” (AC224). Por su parte, entre las actuaciones más frecuentes se pueden citar: “conversaciones orales” (86,9 %), “presentaciones sobre diferentes temáticas” (75,9 %) y “hablar sobre su cultura” (57,2 %).

Analizando los procesos de coordinación y participación en las sesiones bilingües, el 64,6 % afirma no participar en reuniones de coordinación (V53); el 60,5 %, no recibir las programaciones del docente al que

asiste (V54); y el 38,2 %, no saber lo que se espera de su presencia en el aula (V55); mientras que solo algo más de la mitad afirma haber recibido retroalimentación sobre su labor de asistencia lingüística (V44).

Los resultados relativos a la valoración del papel del alumnado reflejan que el 69,5 % de los auxiliares considera que los estudiantes tienen una adecuada participación en las sesiones bilingües (V75). Sin embargo, a la hora de usar la segunda lengua, los datos no son homogéneos: solo el 18,7 % afirma que el alumnado usa la lengua extranjera para comunicarse entre ellos (V76), frente al 68,3 % que la usa cuando interactúa con el auxiliar (V80).

### Resultados del tercer bloque

Seguidamente, se presentan los resultados del bloque 3 del cuestionario, centrado en el análisis de los niveles de satisfacción y las dificultades asociadas a la labor de asistencia lingüística (tabla 3). El análisis de los datos revela que el 78,8 % de los auxiliares afirma sentirse integrado en sus respectivos centros (V34) y un 65,9 % expresa sentirse realizado con su papel (V45). Por su parte, el 74,8 % manifiesta que el alumnado disfruta de las sesiones bilingües (V77).

**Tabla 3**

Bloque 3: satisfacción y dificultades

	T. D.	D.	I.	A.	T. A.
<b>3.1 Satisfacción</b>					
V34 Me siento integrado en mi centro.	5,7	14,6	0,8	52,8	26
V45 Me siento realizado con mi papel como auxiliar de conversación.	11	20,7	2,4	44,7	21,1
V77 Al alumnado le gustan las sesiones bilingües.	4,1	15,9	5,3	57,7	17,1
<b>3.2 Dificultades</b>					
V40 A menudo, no tengo nada que hacer en clase.	24,4	44,3	0,4	21,1	9,8
V42 Me cuesta trabajo realizar mi función de asistencia lingüística debido a los contenidos de algunas asignaturas.	14,6	33,3	2	37,0	13
V68 Los docentes tienen dificultades para integrar mi presencia en el aula y promover interacciones comunicativas.	17,9	40,7	1,6	25,2	14,6
V78 El alumnado se desconecta durante las sesiones bilingües.	6,1	45,5	3,7	36,6	8,1

Nota. Los datos de la tabla reflejan los porcentajes obtenidos para cada categoría de respuesta así: T.D. = totalmente en desacuerdo, D. = en desacuerdo, I. = indeciso, A. = de acuerdo y T.A. = totalmente de acuerdo.

Analizando las dificultades, el 30 % de los auxiliares admite que con frecuencia no tiene nada que hacer en clase (V40). Por su parte, el 50% considera que los contenidos de algunas asignaturas dificultan el desarrollo de sus funciones (V42). También, aunque en un porcentaje menor (39,8 %), algunos auxiliares mencionan que los docentes tienen dificultades para integrar su presencia en el aula (V68), lo cual relacionan con carencias lingüísticas en L2: “Pensé que tal vez los profesores iban a tener niveles muy altos de inglés, lo cual no es cierto. Muchos de ellos casi no hablaban inglés, lo que dificulta mucho la comunicación” (AC191); así como con limitaciones formativas: “La mayoría no sabe cómo integrar el inglés de manera efectiva en sus clases” (AC255) y “Parece que nadie en el programa tiene formación alguna en la adquisición de una segunda lengua” (AC189). Por último, el 44,7 % piensa que el alumnado se desconecta en las sesiones bilingües (V78).

### **Resultados del análisis de correspondencias**

Finalmente, se presenta el análisis de correspondencias realizado, por el que se han obtenido tres factores explicativos.

El primer factor atiende fundamentalmente al impacto de la presencia del auxiliar, la satisfacción y las características de las sesiones bilingües. El análisis del polo negativo del factor revela un estado de opinión favorable al programa bilingüe y a la labor de asistencia lingüística, con cierta mesura. El extremo positivo revela la indecisión en torno al impacto de la presencia del auxiliar, la satisfacción y las características de las sesiones bilingües.

El segundo factor se caracteriza por un componente actitudinal, desde el momento en que se identifican valoraciones contrapuestas muy positivas o negativas a través de modalidades de respuestas extremas como “Totalmente de acuerdo” o “Totalmente en desacuerdo”. El extremo negativo del factor alude a las dificultades que perciben los auxiliares para integrar su función en el aula y colaborar con los docentes. Por el contrario, en el extremo positivo se presentan valoraciones muy favorables, que recalcan la satisfacción con los diferentes elementos analizados, así como con el impacto en el alumnado y profesorado, destacando su autopercepción positiva de su labor como auxiliares.

Por último, el factor 3 se corresponde con ítems estrechamente relacionados con la valoración de las funciones del auxiliar. Mientras en el polo negativo se integran enunciados moderadamente favorables a su desempeño, en el positivo se concentran respuestas extremadamente favorables.

A modo de conclusión del análisis de los resultados, se evidencian corrientes de opinión favorables a la enseñanza bilingüe y a las labores de asistencia; aunque se detectan dudas e incertidumbres que experimenta el colectivo, así como la constatación de las dificultades de un sector del profesorado para integrar su función en el aula y dinamizar procesos de colaboración.

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La presente investigación perseguía conocer las representaciones del colectivo de auxiliares de conversación en torno a los procesos que acontecen en el marco de los programas bilingües en los que desarrollan su actividad de asistencia lingüística. A continuación, se presentan

las principales conclusiones en relación con cada uno de los tres objetivos del estudio.

El primer objetivo perseguía conocer las características del programa, la efectividad y el impacto percibido de la actividad de asistencia. Como se ha puesto de manifiesto, los auxiliares valoran de forma mayoritariamente positiva las características del programa bilingüe en el que asisten y del que afirman conocer sus principales características con anterioridad a su incorporación a los centros. Pese a ello, un sector de los encuestados manifiesta encontrar diferencias entre las expectativas previas y la experiencia real en los centros. En cualquier caso, consideran que su presencia ejerce un impacto positivo en el profesorado y en el alumnado, con quienes logran generar interacciones significativas y perciben mejoras en sus competencias lingüísticas. Esto también se ha identificado en estudios previos (Barrios & Acosta-Manzano, 2022; López-Medina & Otto, 2020; Gallego-Losada & Pires-Jiménez, 2022; Gerena & Ramírez-Verdugo, 2014; Ruiz-Cordero, 2022). De este modo, se pone en valor la efectividad del programa bilingüe por parte de la mayoría de los auxiliares, sin olvidar la existencia de voces que apuntan a la necesidad de modificar elementos sustantivos como la utilización de las áreas no lingüísticas para la enseñanza de contenidos (Sánchez-Torres, 2020).

El segundo objetivo se destinó a investigar cómo los auxiliares conceptúan los procesos de coordinación con el profesorado, las características de las sesiones de clase, el perfil del profesorado, el papel del alumnado y su propio rol en las aulas. El análisis de los procesos de coordinación de la participación en sesiones bilingües, elemento nuclear de la efectividad y calidad de la asistencia lingüística, revela importantes limitaciones y carencias. Fundamentalmente, se ha puesto de manifiesto que una mayoría de auxiliares desarrolla su actividad sin conocer previamente el contenido y características de sus tareas de asistencia lingüística, problemática ampliamente identificada en investigaciones previas (Buckingham, 2018b, 2023; Dafouz & Híbler, 2013). Como conclusión general de estos puntos, es posible afirmar que existen valoraciones contrapuestas en lo relativo a la participación en el programa bilingüe y el desarrollo de la labor de asistencia lingüística. Como se reveló en el análisis de correspondencias efectuado, hay importantes divergencias en ámbitos como la colaboración con el profesorado o el desarrollo de las funciones de los auxiliares en las aulas.

Por su parte, el análisis de las representaciones en torno a la actividad en el aula evidencia que, consecuentemente con las tradiciones expositivas que caracterizan parte de las prácticas del profesorado, el discurso en el aula bilingüe está mayormente dominado por el docente y sus explicaciones orales. Por su parte, el análisis de los materiales presentes en el aula dibuja un escenario donde los libros de texto representan las fuentes principales de información, con una presencia secundaria de las TIC en las actividades. Esto va en la línea de lo identificado por Litzler (2020) en un estudio con auxiliares de conversación de la Comunidad de Madrid. En este sentido, las prácticas educativas descritas se alejan de las metodologías activas y de los propios fundamentos del enfoque AICLE (Coyle, 2018); según el cual, el docente asume un rol mediador del contenido para incentivar el aprendizaje del alumnado a través de la interacción en el aula y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Hemmi & Banegas, 2021). En la línea de lo encontrado en la presente investigación, un estudio con 2104 estu-

tes de centros andaluces identificó que las actividades más frecuentes en las aulas bilingües involucran el estudio de la gramática, la lectura y la escritura (Granados, 2023).

Estas evidencias apuntan a la necesidad de apostar por mejoras en los procesos de formación permanente del profesorado adscrito a los centros bilingües y de los propios auxiliares para optimizar el escaso tiempo de contacto con cada grupo de escolares (Galán-Rodríguez et al., 2023; Milla-Lara & Casas-Pedrosa, 2018; Pavón et al., 2019).

El tercer objetivo perseguía identificar los niveles de satisfacción y las dificultades asociadas a las labores de asistencia lingüística. A pesar de la constatación de representaciones proclives a la enseñanza bilingüe y a su papel en el marco de los programas, un sector nada despreciable de auxiliares no ha visto sus expectativas cubiertas. Al respecto, aluden a diversos factores como la falta de aprovechamiento de su presencia en el aula o la existencia de situaciones en las que los profesores hacen caer el peso de la docencia sobre ellos, problemática también identificada en otros estudios (Buckingham, 2018b; Casas-Pedrosa & Rascón-Moreno, 2021; Murphy & Costa, 2018).

Asimismo, el desarrollo de la investigación ha reconocido que la dificultad de algunos contenidos de las áreas no lingüísticas obstaculiza la labor de asistencia. Por tanto, es recomendable que el profesorado analice con exhaustividad los procesos de tratamiento de los contenidos en el aula y determine de forma clara y anticipada lo que se espera del auxiliar y de su mediación en el proceso de asistencia lingüística de dichos contenidos (Ordóñez-Dios & Polo-Recuero, 2020; Tobin & Abello-Contesse, 2013).

Se evidencia, por tanto, que la función de los auxiliares tras casi dos décadas de programa bilingüe sigue experimentando fluctuaciones en una dinámica que oscila entre la negación de su papel en el aula, en un extremo, y otro extremo en el que se pretende que sustituya al docente. Esta conclusión es congruente con la obtenida por estudios previos, como el de Llana-Villanueva (2016).

Las perspectivas de investigación se orientan a reclamar la necesidad de realizar estudios que complementen las voces de los auxiliares con las de los docentes con quienes colaboran y las del alumnado al que asisten. Para ello, el desarrollo de análisis en los que participen el resto de los agentes involucrados permitiría construir un relato completo a partir de las voces múltiples que concurren en la enseñanza bilingüe. De esta forma, se pondrá el foco en la comprensión de los procesos que acontecen en las aulas a través de la observación directa (Leung, 2005; O'Leary, 2020).

Las limitaciones de la presente investigación se vinculan con la complejidad del acceso a la muestra de auxiliares de conversación. En ciertos casos, aun habiéndose conseguido la colaboración de equipos directivos y coordinadores bilingües para el contacto con los auxiliares, su participación efectiva no se ha materializado por la renuncia del auxiliar a su plaza; esto imposibilitó la propia participación, en algunos casos, en el estudio.

Para finalizar, se presentan propuestas orientadas a la mejora de las políticas públicas que sustentan los procesos de recepción y acompañamiento de los auxiliares de conversación en la enseñanza bilingüe organizadas en las siguientes tres dimensiones:

pedagógicas, formativas y de gestión.

A nivel pedagógico, se considera necesario potenciar el tratamiento del enfoque AICLE, en virtud del refuerzo de los procesos de colaboración entre docentes y auxiliares. Así, es esencial incidir en las estrategias y recursos para seleccionar, contextualizar y realizar el tratamiento del contenido en actividades, tareas, dinámicas y situaciones de aprendizaje que confieran relevancia y significatividad al aprendizaje de la lengua extranjera, dimensión en la que los auxiliares pueden realizar una valiosa contribución (Buckingham, 2023; Pavón et al., 2019; Pinner, 2021).

A nivel de gestión, es preciso generar una descripción detallada del cargo tanto de los docentes como de los auxiliares, con tareas esperadas, que permita manejar las expectativas de todos los agentes involucrados (Litzler, 2020; Sánchez-Torres, 2020). Por su parte, también se necesita redefinir las condiciones de participación de los auxiliares de conversación en los programas. Con esto se facilitaría la consolidación y profesionalización de los auxiliares en el marco del sistema educativo con la finalidad de regular una actividad laboral encubierta y precarizada (Vallecillo-Gámez, 2018).

A nivel formativo, se requiere articular itinerarios específicos para los profesionales adscritos a centros bilingües en los que participen los auxiliares de conversación. Se deben introducir contenidos específicos en torno al tratamiento del enfoque AICLE y el desarrollo de estrategias efectivas para el fomento de la interacción oral del alumnado en la lengua extranjera en el aula, así como para el aprovechamiento efectivo del recurso del auxiliar (Galán-Rodríguez et al., 2023; Senra-Silva, 2021).

La investigación realizada, aunque circunscrita a una dimensión específica de la enseñanza bilingüe, pone en valor la contribución que los auxiliares de conversación provenientes de países y contextos diversos realizan para el fomento del nivel de competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado. No obstante, aun habiéndose señalado la existencia de áreas de mejora, el programa de auxiliares de conversación queda validado por sus protagonistas; quienes, a todas luces y a pesar de las dificultades experimentadas, lo consideran una gran oportunidad de aprendizaje tanto para ellos como para alumnado y profesorado. Sirva esta reflexión final para impulsar iniciativas similares en otros contextos educativos.

## REFERENCIAS

- Algañaraz-Soria, V. H. (2016). El "Análisis de Correspondencias Múltiples" como herramienta metodológica de síntesis teórica y empírica. Su aporte al estudio del locus universitario privado argentino (1955-1983). *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), e003. [https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs\\_v06n01a03/7281](https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v06n01a03/7281)
- Barrios, E. & Acosta-Manzano, I. (2022). Primary students' satisfaction with CLIL and perceived CLIL linguistic difficulty. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(7), 665-678. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1759610>
- Bisquerra-Alzina, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa (tercera edición)*. La Muralla.
- Buckingham, L. R. (2018a). Language assistants' views on the training provided by bilingual programs in Madrid. *Pulso: Revista de Educación*, (41), 225-250. <https://bit.ly/3vYotXV>

- Buckingham, L. R. (2018b). Defining the role of language assistants in the bilingual classroom. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación* (9), 38-49. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.173>
- Buckingham, L. R. (2023). Planning for Effective Co-teaching with a Foreign Language Assistant in the Pre-primary CLIL Classroom. En A. Otto & B. Cortina-Pérez (eds.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education* (pp. 403-419). Springer International Publishing.
- Campillo, J. M., Sánchez, R., & Miralles, P. (2019). Primary Teachers' Perceptions of CLIL Implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149-156. <https://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n4p149>
- Casas-Pedrosa, A. V. & Rascón-Moreno, D. (2021). Attention to diversity in bilingual education: Student and teacher perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>
- Codó, E. & McDaid, J. (2019). English language assistants in the 21st century: Nation-state soft power in the experience economy. *Language, Culture and Society*, 1(2), 219-243. <http://doi.org/10.1075/lcs.00017.cod>
- Collins, L. & Muñoz, C. (2016). The foreign language classroom: Current perspectives and future considerations. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 133-147. <https://doi.org/10.1111/modl.12305>
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional [CDEFP]. (2023). *Instrucción de 29 de agosto, de la Dirección General de Tecnologías Avanzadas y Transformación Educativa, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2023/2024*. <https://tinyurl.com/23wrbzuz>
- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory Into Practice*, 57(3), 166-176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Dafouz, E. & Hibler, A. (2013). 'Zip your lips' or 'Keep quiet': Main teachers' and language assistants' classroom discourse in CLIL settings. *The Modern Language Journal*, 97(3), 655-669. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12026.x>
- Del Ángel, M. C. & Gallardo, K. E. (2014). Language learning strategies and academic success: A Mexican perspective. *Universitas Psychologica*, 13(2). <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.llsa>
- EF EPI (2023). *Índice EF de nivel de inglés*. Education First. <https://www.ef.com/es/eipi/downloads/>
- Escobar-Urmeneta, C. (2019). An introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- Gallego-Losada, M. J., & Pires-Jiménez, L. E. (2022). El Programa bilingüe en Madrid y sus efectos sobre el aprendizaje. *Revista de educación*, 397, 351-380. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-550>
- Galán-Rodríguez, N. M., Fraga-Viñas, L., Bobadilla-Pérez, M., Gómez-Sánchez, T. F., & Rumbo-Arcas, B. (2023). Formación metodológica en educación plurilingüe en los Programas de Educación Superior en España ¿Está el profesorado en formación preparado en AICLE? *Revista de Educación*, 403, 31-59. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-611>
- García-Aranda, M. Á. (2022). La "hercúlea tarea" de enseñar la pronunciación del inglés a españoles: contribución a la historia de las pronunciaciones figuradas. *Boletín de filología*, 57(2), 281-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000200281>
- Gerena, L., & Ramírez-Verdugo, M. D. R. (2014). Analyzing bilingual teaching and learning in Madrid, Spain: A Fulbright scholar collaborative research project. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (8), 118-136. <https://doi.org/10.26817/16925777.117>
- Gómez-Parra, M. E. (2020). Measuring Intercultural Learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9, 43-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.457>
- Granados, A. (2023). Student perception of CLIL: the case of Andalucía. *Elia: Studies in Applied English Linguistics/Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 23, 189-215. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2023.i23.06>
- Hardini, T. I., Setyarini, S., & Harto, S. (2019). Indonesian language assistant program in Australian Schools: Recruitment and selection process. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 330-342. <http://doi.org/10.21831/cp.v38i2.25083>
- Hemmi, C. & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An Overview. En C. Hemmi & D. L. Banegas (eds.), *International Perspectives on CLIL* (pp. 1-20). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Universidad de Los Andes.
- Hidalgo-McCabe, E. & Tompkins, L. (2023). La educación bilingüe en los medios de comunicación: Abordando la controversia en Madrid. *Revista de Educación*, 403, 203-230. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-609>
- Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2023). CLIL (Content and Language Integrated Learning) Methodological Approach in the Bilingual Classroom: A Systematic Review. *International Journal of Instruction*, 16(3), 915-934. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16349a>
- Kato, F. (2018). Innovations in Integrating Language Assistants: Inter-Collaborative Learning. *Journal of Language and Education*, 4(4), 88-96. <http://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-4-88-96>
- Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16, 238-252. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2006.01.004>
- Litzler, M. F. (2020). Native English speakers in Madrid's classrooms: Difficulties reported by assistants. *Tejuelo*, 31, 47-76. <http://doi.org/10.17398/1988-8430.31.47>
- Llaneza-Villanueva, J. A. (2016). *El ayudante lingüístico en los primeros años de la implantación de un Programa AICLE y su proyección en el aula de primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40526/>
- Llurda, E. & Mocanu, V. (2024). English in Spain: Education, attitudes and native-speakerism. *World Englishes*, 43(2), 315-331. <https://doi.org/10.1111/weng.12651>
- López-Medina, B. & Otto, A. (2020). Language Assistants' Expectations Towards their Role and Main Functions: the Case of Madrid's Bilingual Schools. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 33, 95-109. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7588125.pdf>
- López-Medina, B. & Otto, A. (2022). Profiling language assistants in the European context: features, roles, and functions in the 21st century. *ELIA*, 22, 15-44. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2022.i22.02>
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European Education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. <http://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Milla-Lara, M., & Casas-Pedrosa, A. (2018). Teacher perspectives on CLIL implementation: a within-group comparison of key variables. *Porta Linguarum*, 29, 159-180. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54032>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes [MEFPD]. (2024). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación extranjeros en centros educativos españoles para el curso académico 2024-2025*. <https://tinyurl.com/222nphgf>

- Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., & McManus, K. (2017). *Anglophone students abroad: Identity, social relationships and language learning*. Routledge.
- Murphy, A. C. & Costa, F. (2018). The Role of the Native Language Assistant. En F. Costa, C. Cucchi, O. Mair, & A. Murphy (eds.), *English for Young Learners from Pre-School to Lower Secondary: A CLIL Teacher Training Project in Two Italian Schools* (pp. 55- 76). Universitas Studiorum.
- Nada, C. I. & Legutko, J. (2022). "Maybe we did not learn that much academically, but we learn more from experience" – Erasmus mobility and its potential for transformative learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.002>
- Nurdin, K., DeWitt, D., & Sukhoverkhov, A.V. (2020). Language and culture in the classroom space: the case study of a foreign language assistant in Russia. *Вестник Томского государственного университета*, 456, 197–204. <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/services/Download/vtls:000724498/SOURCE1>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Ordóñez-Dios, A. F. & Polo-Recuero, B. (2020). Teacher perceptions on the role of language assistants in bilingual physical education. *Pulso*, 43, 75-97. <https://oa.upm.es/65550/>
- Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P., & Madrid, D. (eds.). (2018). *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Fundación British Council.
- Ortega-Martín, J. L. & Trujillo, F. (2018). Legislación y normativa para el funcionamiento de los Programas de AICLE en España. En J. L. Ortega-Martín, S. P., Hughes, & D. Madrid (eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 21-30). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Fundación British Council.
- Ortiz-López, J. E., Hernández-Vásquez, M. E., Díaz, C., Sanhueza-Campos, C., Campos, D., Carrasco-Parra, V., Olgún, M., Machuca-Contreras, F., & Rundquist, E. (2020). Una mirada de las estrategias de enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegadas por profesores practicantes chilenos. *Pensamiento educativo*, 57(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.9>
- Pavón, V., Lancaster, N., & Callejas, C. B. (2019). Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination. *The Language Learning Journal*, 48(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642940>
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez-Cañado, M. L. (2018). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002>
- Pinner, R. (2021). Authenticity and Motivation in CLIL: Creating a Meaningful Purpose by Experiencing the Language in Use. En C. Hemmi & D. L. Banegas (eds.), *International Perspectives on CLIL* (pp. 23-41). Palgrave McMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9>
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno. <https://tinyurl.com/22l2axlc>
- Ruiz-Cordero, M. B. (2022). Nivel de expresión oral en inglés en centros bilingües y no bilingües de Castilla La Mancha. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 201-213. <https://doi.org/10.5209/rceed.73909>
- Sánchez-Torres, J. (2020). Needs of the 'Bilingual Schools' Program in Andalusia Regarding EFL Classrooms and Language Assistants. En M. E. Gómez-Parra & C. A. Huertas-Abril (eds.), *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 44-70). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3690-5.ch069>
- Senra-Silva, I. (2021). A study on CLIL secondary school teachers in Spain: Views, concerns and needs. *Complutense Journal of English Studies*, 29, 49-68. <https://dx.doi.org/10.5209/cjes.76068>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Tobin, N. A. & Abello-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools. En C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience* (pp. 231-255). Multilingual Matters.
- Vallecillo-Gámez, M. R. (2018). Una «nueva» y polémica «zona gris»: el caso de los auxiliares de conversación: Comentario a la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid de 23 de junio de 2017, recurso 379/2017. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, 168-173. <https://doi.org/10.51302/rtss.2018.1688>
- Wörsching, M. (2012). Foreign language assistants in schools: making sure of the future. En J. Sayer & L. Erler (eds.), *Schools for the Future Europe -Values and Change Beyond Lisbon* (pp. 117-134). Continuum.

#### Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

#### Fuentes de financiamiento

Este estudio no recibió fondos de investigación de organismos públicos o privados.

#### Agradecimientos


Los autores agradecemos la generosa participación de los auxiliares de conversación en la investigación. Asimismo, extendemos el agradecimiento a las direcciones escolares y a las coordinaciones bilingües por facilitar el desarrollo del estudio.

## **AUTORES**


### **Gabriel H. Travé González**

gabriel.trave@dedu.uhu.es Av. de las Fuerzas Armadas, S/N 21005, Huelva, España.  
ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-0887-8649>

### **Antonio Soto Rosales**

soto@uhu.es Av. de las Fuerzas Armadas, S/N 21005, Huelva, España.  
ORCID  <https://orcid.org/0000-0003-3752-5970>

### **Ian Paolo Vinluan Aquino**

vinluanpao@gmail.com Europastraße 4, 9524, Villach, Austria.  
ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-7117-437X>